

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0062-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.622221103>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. 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



Atena
Editora
Ano 2022

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada “**A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana**” apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

RAÍZES DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS E DIMENSÕES

Eduardo Menegais Maciel

Gilian Evaristo França Silva

Idinéia Dutra Marquezoti de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211031>

CAPÍTULO 2..... 12

DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO

Natália Mueller Jenichen Perboni

Fabia Graciela de Marchi Maffezzoli

Isabela Antonio Pereira

Isabelle Martins de Carvalho

Nathália Pagotto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211032>

CAPÍTULO 3..... 24

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LUZIÂNIA SOBRE A PANDEMIA DO COVID -19

Letícia Lima Veras Guarany Khouri

Simone Paixão Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211033>

CAPÍTULO 4..... 38

O RACIONALISMO FORMAL: TECNOFILIA E ENSINO PRAGMÁTICO

Lucas Sá Mattosinho

Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211034>

CAPÍTULO 5..... 51

A PRÁTICA DA TUTORIA COM FOCO NA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO TUTOR PARA CURSOS À DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES

José Maria Maciel Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211035>

CAPÍTULO 6..... 62

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO ALUNO E MERCADO DE TRABALHO

Gabriele Bonck

Paola Andressa Scortegagna

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211036>

CAPÍTULO 7..... 78

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS

DESAFIOS DA QUALIDADE

Cássio José de Oliveira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211037>

CAPÍTULO 8..... 99

DISCUTINDO EDUCAÇÃO - PARTINDO DE KANT E FOUCAULT

Éverton Nery Carneiro

Valdivino Souza Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211038>

CAPÍTULO 9..... 111

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTOS E IDOSAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITOS

Jacqueline Nunes Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211039>

CAPÍTULO 10..... 123

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO ESTRATÉGIA REFLEXIVA DO QUEFAZER PEDAGÓGICO - EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E NARRATIVAS: O MUNDO NA ESCOLA E A ESCOLA NO MUNDO

Mauro Batista da Rosa Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110310>

CAPÍTULO 11..... 127

A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Alisson de Souza

Clélia Peretti

Levy Freitas de Lemos

Mirian Cristina Vidal da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110311>

CAPÍTULO 12..... 136

AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Glauciene Dutra Silva

Leila Adriana Baptaglin

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110312>

CAPÍTULO 13..... 145

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS NUM ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Ana Paula Morais de Carvalho Macedo

Vilanice Alves de Araújo Püschel

Katia Grillo Padilha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110313>

CAPÍTULO 14..... 158

THE TRANSVERSALITY OF THE SDGS IN UNIVERSITY STUDIES: A MULTIDISCIPLINARY EXPERIENCE

Lucía Aparicio Chofré
Cristina Escamilla
Elisa Gimenez Fita
Guadalupe Bohorques Marchori
Carla de Paredes Gallardo
José María Quilez Moreno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110314>

CAPÍTULO 15..... 170

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS

Ádani Lopes Brito
Angela Cristina Dias do Rego Catonio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110315>

CAPÍTULO 16..... 182

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE SE CONSIDERA INDISCIPLINA?

Luzimar Diniz Flores
Arisa Araújo da Luz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110316>

CAPÍTULO 17..... 187

LIGA PELA EQUIDADE, IGUALDADE E ALFABETIZAÇÕES: O PROGRAMA LEIA+ E AS TRANSFORMAÇÕES REQUISITADAS PELO IVC (INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA)

Oséias Santos de Oliveira
Maria Sílvia Bacila
Andressa Woellner Duarte Pereira
André Felipe Zilio da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110317>

CAPÍTULO 18..... 196

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Rosangela Portella de Castro
Elenice da Silva Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110318>

CAPÍTULO 19..... 205

DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL - CUIDAR NOS PROCESSOS DE PERDAS E LUTOS

Maria de Fátima Moreira Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110319>

CAPÍTULO 20.....	218
O USO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NAS AULAS Lorrany Santos Baima  https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110320	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

CAPÍTULO 1

RAÍZES DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS E DIMENSÕES

Data de aceite: 01/03/2022

Sociedade, Estado.

Eduardo Menegais Maciel

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Chapecó – Santa Catarina

Gilian Evaristo França Silva

Instituto Federal Catarinense – IFC
Brusque – Santa Catarina

Idinéia Dutra Marquezoti de Oliveira

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Chapecó – Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo apresenta as “raízes” da formação brasileira e da educação, seus principais marcos e dimensões. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de diferentes obras que dialogam e historicizam a partir dessa temporalidade. A história da educação no Brasil tem seu marco com a chegada dos jesuítas em 1549 onde buscavam compreender sobre os indígenas que aqui viviam para posteriormente cristianizá-los - movimento essencial para a efetivação do processo de colonização. São três aspectos muito fortes que demarcam a inclusão do Brasil ao mundo ocidental: a colonização, a educação e a catequese, aspectos enraizados e incorporados nos projetos de educação que vêm atravessando a história deste país - que luta pela laicidade, por projetos utópicos e condições para desenvolver qualidade pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, História, Brasil,

ROOTS OF THE FORMATION OF BRAZILIAN EDUCATION: MILESTONES AND DIMENSIONS

ABSTRACT: This article presents the “roots” of Brazilian education and education, its main landmarks and dimensions. The methodology used was bibliographic research, through different works that dialogue and historicize from this temporality. The history of education in Brazil has its landmark with the arrival of the Jesuits in 1549, where they sought to understand the indigenous people who lived here in order to later Christianize them - an essential movement for the realization of the colonization process. There are three very strong aspects that demarcate the inclusion of Brazil in the western world: colonization, education and catechesis, aspects rooted and incorporated in the education projects that have been crossing the history of this country - which fights for secularism, for utopian projects and conditions to develop pedagogical quality

KEYWORDS: Education, History, Brazil, Society, State.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de discussões, diálogos e sistematizações de textos desenvolvidos durante a disciplina Educação, Estado e Sociedade no Brasil, do programa de pós-graduação em educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Chapecó.

Busca-se apresentar as raízes do

processo da formação da educação brasileira abordando seus principais marcos e dimensões constitutivas. Inicialmente buscamos discorrer a partir do processo de colonização e suas dimensões de formação e sociedade do estado brasileiro. Posteriormente buscou-se problematizar concepções político-pedagógicas presentes nessa temporalidade que constantemente buscou trazer um entendimento de uma certa busca pela qualidade educacional no Brasil.

Nas considerações finais buscamos problematizar os marcos da constituição da educação brasileira com ênfase a algumas políticas educacionais e suas concepções que permeiam o contexto educacional até a atualidade.

É importante compreender que as concepções pedagógicas vigentes e predominantes tem suas raízes na história da constituição da educação brasileira, ainda de 1549. A dualidade do ensino desde as raízes até a atualidade evidencia marcas de uma sociedade colonial escravista e pode explicar grande parte de todo sofrimento, opressão e desigualdades sociais.

2 | AS RAÍZES DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE E DO ESTADO BRASILEIRO

A história da Educação no Brasil pode ser concebida com seu começo no século XVI, em 1549, quando os jesuítas enviados pelo rei de Portugal Dom João III chegam em um lugar de terra firme, mais precisamente onde hoje é a Bahia. Nesse movimento de colonização e ocupação de terra a missão jesuítica chega aqui com uma missão atribuída pelo rei de “povoar aquela gente para que sejam doutrinadas da nossa santa fé católica (SAVIANI, 2007, p.25)”.

Dada a presença jesuítica nessas terras onde posteriormente foram chamadas de Brasil, os jesuítas buscavam compreender sobre os indígenas que aqui viviam: seus pensamentos, crenças origens, ritos, cultura, tudo isso para utilizar como meio de projeção para cristianizá-los. Com bases nas concepções cristãs, um idioma que parte do Guarani é construído para povos oriundos do Guarani, Tupi-guarani e Tupinambá para que tivessem uma unificação linguística. Esse idioma foi denominado como idioma geral e torna-se dominante entre os próprios grupos indígenas que falavam idiomas diferentes.

Os indígenas foram fundamentais para o processo de colonização, desde os aspectos culturais até as forças braçal que posteriormente começam a desenvolver as atividades que eram projetadas pela coroa portuguesa, para tal, a catequização destes nativos ao cristianismo se concretiza através da Companhia de Jesus, chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega.

A civilização dos índios por meio da catequização tinha por objetivo impor uma maneira pré-consolidada de visão de mundo, especificamente, de um regime que combinava trabalho com religiosidade. Com regras impostas pelos jesuítas, os índios eram vistos como possíveis de serem ‘domesticáveis’, sendo distintos das demais pessoas.

O processo de interlocução entre colonizadores e indígenas aqui presentes para o processo de catequização e instrução contou com crianças órfãs trazidas de Portugal, mais precisamente de Lisboa. Essas crianças órfãs se entrosaram com as crianças indígenas e fizeram interlocução no sentido de troca das línguas. O maior objetivo do processo de catequização era de converter a população e torna-los fiel a Deus, onde o investimento na companhia de Jesus era no sentido de favorecer o processo de cristianização, tomado como essencial para a efetivação do processo de colonização. Os indígenas foram organizados pelos jesuítas a se afastarem da mata, divididos em grupos, que foram chamados de reduções. Essa reorganização tinha como foco a vida comunitária com instalações necessárias, em que se encontra a igreja, a escola e as oficinas.

No contexto da organização de trabalho e da agricultura, os colonizadores começam aqui cultivar alguns produtos, e como mão de obra para operar e movimentar esse cultivo os portugueses passaram explorar a mão de obra escrava. Africanos foram trazidos para o Brasil para realizar esse trabalho forçado, sem receber por isso, diante de condições precárias de subsistência e muita violência. O transporte desses escravos da África até aqui foi realizado em condições extremamente precárias, sendo trazidos nos porões de navios em que durante o percurso morriam muitos deles, os quais eram lançadas no mar. Ao chegarem aqui foram comercializados pelos portugueses como um produto de mercado.

O primeiro modelo de escola foi o Colégio dos Meninos de Jesus criado em 1550, em Salvador. Nesses primeiros anos organizaram-se colégios de instruções elementares, onde se aplicavam dois meios de instrução. Um modelo era direcionado aos indígenas que aqui já viviam, onde era centrado na leitura, escrita e mínimas operações; e outro aos filhos dos colonizadores, onde investia-se num ensino mais culto, complexo. O ensino foi dividido pelos jesuítas em estruturas diferenciadas, onde os filhos de colonos (homens e senhores com poder) mantinham regalias, como colégios específicos. Essa dualidade resistiu por longo período e refletiu diretamente no processo educacional, apesar da educação ser neste momento privilégio de poucos.

Esse movimento da educação jesuítica com ideário de catequização fez com que se originasse, a partir da elaboração de um plano geral de estudos, que posteriormente deveria ser implantado em todo o mundo, a espécie do que hoje podemos chamar de “sistema de ensino educacional”, consolidando-se nos períodos de 1570-1759, chamado *Ratio Studiorum*.

Em 1759, num momento em que se adotou uma concepção de ensino que não satisfazia mais a coroa portuguesa no sentido de não as colocar a serviço da fé, com passar do tempo, o tratado de Madri entre Portugal e Espanha é firmado, determinando os limites dos domínios entre os dois reinos na América do Sul, sendo, nesse momento, os jesuítas expulsos do Brasil e forçando a ruptura da Companhia de Jesus no Brasil, a qual foi comandada pelo ministro do reino Marquês de Pombal. Nesse momento, sem os jesuítas, a educação retrocedia no sentido de não ter mais educação por aqui, onde já

havia pelo menos dezessete escolas funcionando.

Mediante a este evento de expulsão inicia-se uma perspectiva de ressignificação do sistema brasileiro de ensino. Por ordem do Estado, todos os materiais produzidos até então foram destruídos pelos portugueses e durante o período de dez anos não houve uma escola estruturada no Brasil. Foi somente após a Reforma Pombalina que o Brasil começa a ‘engatinhar’ para a criação do ensino público.

Esta nova concepção afeta diretamente a atuação do indígena no ensino, sendo este substituído pela presença do professor. Cabe ressaltar, que neste período houve o surgimento das aulas régias, lecionadas por professores concursados vinculados ao Estado. Além disso, o governo português teve dificuldade em manter locais apropriados, para as aulas ofertadas, sendo realizadas em residências familiares.

A família real, no ano de 1807, deixa Portugal e chega no Brasil. Nesse momento, com a chegada da corte, inicia-se um processo de ampliação e investimento estrutural na educação; ensino técnico e superior, onde apresentam-se novas formas e vários investimentos. Sendo assim, nesse momento surgem as primeiras escolas de ensino superior, o curso de Medicina e Economia no estado do Rio de Janeiro e Salvador, porém, a educação que compreende ao ensino fundamental e médio ficou um tanto esquecida onde se tem poucos avanços nesse período.

Com a Proclamação da Independência do Brasil em sete de setembro de 1822 aparecem os primeiros sinais de organização do ensino. Neste período ainda se mantinha a ausência de locais adequados para ensinar e não havia a preocupação com a formação dos professores, nem com os materiais didáticos. Essa falta de prioridade prejudicou de forma bastante negativa as classes mais populares do país. Mais tarde, na constituição de 1824, garante-se um enorme marco para a educação: “o ensino primário se torna gratuito para todos os cidadãos.

Com fim da monarquia e a implantação da República a política pública da educação se manteve estável. Todo processo educacional funcionava de acordo com os governos da época, mediante a importância que cada um atribuía à educação. Com todo esforço feito as políticas educacionais visavam o analfabetismo entre os jovens e adultos - fato em alta na década de 1920.

Para tanto, foi com o Golpe de 1930, que a educação no Brasil ganha destaque através de algumas projeções, pode-se citar a criação do Ministério da Educação (MEC), ocupada em primeira instância por Francisco Campos. Outras mudanças ocorrem a partir da Constituição de 1934, onde a educação é enfatizada como fruto nacional do período de Vargas. Cita-se como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, muito significativa para este contexto.

Apesar do Brasil estar vivendo um processo de construção da educação há anos, o analfabetismo continua assombrando a educação, por isso, o plano educacional vem propor essa erradicação. Embora o ensino fundamental esteja universalizado e se tornado

obrigatório (entre quatro e cinco anos), a situação do Brasil ainda é bem complicada por várias intempéries como desvalorização dos professores e os problemas estruturais das escolas. Isso, de fato, interfere e muito no processo pedagógico.

A dualidade do ensino desde as raízes até a atualidade evidencia marcas da sociedade colonial escravista, pelo processo de hierarquia na questão social, refletindo em uma dívida gigante com os antepassados. Todo esse processo de escravidão prevê o sofrimento e a opressão, que pode ser parafraseado, pelo cantor Caetano Veloso: “sem lenço, sem documentos”

Dado este breve panorama que contextualiza aproximadamente 200 anos da educação no Brasil, há três aspectos muito fortes que demarcam a inclusão do Brasil ao mundo ocidental: a colonização, a educação e a catequese (SAVIANI, 2007, p.27). Esses aspectos, quando se busca uma incursão na história da educação brasileira imperam suas heranças históricas em todas as temporalidades. Essas heranças se fizeram e fazem presentes com todos seus resquícios que se incorporam nos projetos de educação que vêm atravessando a história deste país: que luta intensamente pela laicidade, por projetos utópicos e condições para desenvolver/produzir qualidade pedagógica em seus atores.

Esse contexto da colonização nos remete a uma reflexão acerca de uma cultura que se perpetuou em nosso país no que tange o processo cultural brasileiro, numa ideia de uma certa aculturação entre colonizador e colonizado, onde “raízes profundas” se polarizaram e seguem firmes no decorrer da história brasileira. Marilena Chauí (1996, p.89), colabora com a percepção de que vivemos em uma sociedade em que todas as relações são verticalizadas, espaço onde há “um superior que manda e um inferior que obedece”.

Assim, as desigualdades entre as classes recaem sob uma ideia de naturalização, em que, intencionalmente, dominam a sociedade. Esse processo desigual reporta explicitamente ao passado, principalmente no balizamento das desigualdades sociais como naturais quando se violentam negros, indígenas, mulheres, pobres, trabalhadores, pessoas de classes inferiores.

O Estado enquanto governo soberano e legitimado que exerce seu poder, de certa forma, opera como legitimador desse processo desigual e descontrolado, mas sempre a favor da classe dominante, onde age fortemente contra projetos e ações sociais que expressam direitos de grupos e classes sociais diferenciadas. “A existência de crianças sem infância é vista como tendência natural aos pobres à vadiagem, à mendicância e à criminalidade (CHAUÍ, 1996, p.93).

3 | ASPECTOS CENTRAIS DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Todo processo de desenvolvimento da escola pública no Brasil necessita de sua compreensão. Portanto, buscamos compreender a educação brasileira através de leituras que enfatizam as ideias centrais, com ênfase nas políticas educacionais. Para tal, utilizamos

como aporte teórico as obras de Otaiza Romanelli e Dermeval Saviani que enfatizam o aprofundamento acerca desta temática.

No decorrer da história da educação brasileira é muito explícito a ideia de diferentes concepções político-pedagógicas que atravessaram diferentes temporalidades. Essas concepções caracterizaram diferentes modelos de educação ao longo do processo histórico da educação brasileira, que num berço de ideias e concepções muito oscilantes, buscou ou tentou caminhar por um meio que trouxesse um entendimento de uma certa busca pela qualidade educacional no Brasil.

Essa qualidade no contexto educativo pode ser enlucida pelo conceito de “excelência na educação brasileira”, a partir das considerações que o professor Saviani (2015, p.131) faz quando busca abordar como se deu a noção de excelência da educação no Brasil a partir do contexto e processo histórico da educação no país, traçando como eixo analítico a política educacional.

A partir da grande propriedade e da escravização no período colonial brasileiro, há uma forte contribuição para que se enraíze uma sociedade extremamente patriarcal que tem um poder sem limites nas mãos dos grandes proprietários de terras. Essa concepção cultural apresentada e proliferada pelos jesuítas apresentou-se num modelo necessário à época, do ponto de vista da minoria dominante, que mandava numa massa submissa e não letrada.

Há décadas no Brasil os problemas educacionais estão presentes, e a falta de iniciativas para sanar este problema é nítida na cultura da sociedade, o que obscurece o entendimento da história da educação, deixando-o um tanto confuso. Não existe um histórico da educação separado da política, muito menos do contexto histórico brasileiro.

Como bem sabemos que a preocupação acerca da educação não foi algo vigente em todos os períodos da história do Brasil, haja vista as desigualdades sociais impostas na sociedade, as classes da elite nunca se preocuparam com uma educação que fosse voltada a todos, e nem as políticas impostas em períodos anteriores visavam suprir as necessidades existentes relacionadas ao processo educacional. Isso privava a maioria da população à aprendizagem, beneficiando somente as classes com alto poder aquisitivo, excluindo o restante da população.

É dessa forma que, segundo Saviani (2015), a tarefa dos Jesuítas na doutrinação trazida por José Anchieta ganha destaque na história da educação com vistas ao processo de catequização. Começa assim, a deturpação da cultura indígena, a qual foi invadida e doutrinaada pelos moldes da educação dos europeus. E com a inserção do Ratio Studiorum - plano elitista de ensino, a educação tradicional fica aliada à Igreja.

Para Romanelli (2014, p. 33), a família patriarcal que favoreceu uma certa naturalidade na forma de pensamento de ideias dominantes da cultura europeia, ao qual o colonizador se distinguia por sua origem europeia dos nativos, negros e mestiços que aqui viviam, e essa classe dominante que era detentora do poder político e econômico tinha que

ser também detentora dos bens culturais importados.

Assim, é uma educação voltada ao meio religioso que se necessitava, impondo um modelo cultural e educacional que imperava neutralidade, e é nesse e para esse contexto que a educação foi organizada nesse momento. Quando os jesuítas por aqui chegaram com intuito de educar os indígenas, já traziam consigo uma concepção de educação: voltada a doutrinação dos indígenas, no sentido de ensiná-los nas coisas da santa fé católica (SAVIANI, 2015, p.133).

Essa concepção de ensino foi denominada de pedagogia brasílica, onde se organizou as primeiras aulas de português, prosseguindo com a doutrinação cristã, ensino da leitura e escrita, num processo de aculturação entre colonizador e colonizado a partir da catequização. Nesse momento já havia uma seletividade no sistema de ensino, ao qual se dividia entre a um modelo de ensino para os escravizados que tinham que trabalhar na agricultura e um outro aos que posteriormente se deslocariam à Europa estudar.

As ideias pedagógicas impregnadas numa posterior concepção de educação são organizadas por um plano de estudos denominado *Ratio Studiorum*, que organiza todas as tratativas relativas ao ensino da época. Segundo SAVIANI (2015, p. 134) o plano assumiu um caráter universalista e elitista. O universal se aplica a ideia de se instaurar por todos os colégios jesuíticos, e o elitista porque se excluía os indígenas e destinava a educação aos filhos dos colonos - aqui já começamos enxergar grandes resquícios de uma certa seletividade e desigualdade que foi se perpetuando ao longo da história. Essa educação representa uma concepção de ensino que se chamou, posteriormente, já na modernidade, de uma educação na vertente religiosa.

Em 1759 se extingue todos os colégios que são organizados e orientados pelos jesuítas, e a coroa portuguesa introduz e mantém as chamadas aulas régias. Instaura-se uma grande reforma, e dentre uma das ordens se destaca que “haja uma grande reforma no ensino das classes e no estudo das letras humanas em Portugal e em todos os seus domínios, onde contém um anexo instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica e retórica (SAVIANI, 2015, p.136)”. Nessa concepção de educação denominada pombalina, oferta-se um ensino um tanto simplificado destinado aos empregados nos serviços braçais e aos que desempenham alguma atividade intelectual.

Em 1827 foi aprovada a primeira lei de ensino no Brasil, posteriormente conhecida como Lei das Escolas das Primeiras Letras. Essa lei compreendia o ensino de todas as pessoas do país com fortes influências religiosas, que posteriormente adota um método que organiza os alunos por turmas e séries. Nessa fase a excelência na educação se direcionava a todos os povoados o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensável para afastar a ignorância das pessoas (SAVIANI, 2015, p. 139).

A partir da década de noventa começa-se a se instaurar no país uma concepção de escola que se preocupa com a formação de professores primários e organizações desta etapa de ensino. Esse modelo de educação apresentava em sua essência um exemplo de ordem,

civismo, disciplina, seriedade e competência. Essa concepção que se consolidou no Brasil foi denominada como Escola Normal que se institui num método de ensino que se dirigia a educação republicana, as quais quase não ultrapassavam sequer os filhos da elite ligados às camadas dominantes. Nessa fase pode-se destacar uma educação bastante freada, em que mantém um grande número de analfabetos com relação a população total do país.

Numa posterioria concepção frente a uma modelo de ensino que tratava da formação do ensino primário, agora nessa concepção de educação de 1931 a 1971 se engendra meios para tratar e preparar os docentes do ensino secundário, hoje o atual ensino médio. Nesse contexto pedagógico de renovação, as reformas adotadas introduzem o Instituto de Educação e adotam como centro a Escola de Professores apoiada em órgãos complementares que se ligavam ao jardim de infância, escola primária e secundária, espaços que funcionavam como campo de experimentação aos alunos dos cursos da Escola de Professores (SAVIANI, 2015, p. 141).

Pouco mais tarde os Institutos de Educação são incorporados às novas universidade criadas, a USP e a Universidade do Distrito Federal, onde foram implementados cursos de pedagogia e outras licenciaturas destinados a formação superior para o ensino secundário. Essa concepção de educação se remete a um contexto pela consolidação das Escolas Normais, cursos de licenciatura e pedagogia, garantindo a formação de professores através do ensino superior, para atuarem em escolas que vão do ensino primário até o secundário.

O cenário de 1964 com o golpe militar travou iniciativas educativas que se pairavam num modelo renovador. Esse contexto trouxe, de certa forma, um atraso na história da educação brasileira, sobretudo no que tange a qualidade educativa, momento onde muitas conquistas até o momento tiveram de ser extinguidas. Segundo Saviani (2015, p. 142), excluíram-se colégios de aplicação, ginásios vocacionais e as experiências inovadoras no ensino de matemática e ciências, fechado também o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e as instituições que possuíam ligações a ele.

Nessa fase militar o contexto educacional emergia para uma fase *produtivista de educação*, onde tinha como base princípios ligados a racionalidade e a produtividade, numa intrínseca relação com a lucratividade do capital. Sendo assim, é nesse momento que o empresariado se vincula e envolve-se com questões relacionadas à escola, tendência que se mantém estruturada no ideário político-pedagógico atual, num contexto educativo que visa valorizar e trazer para dentro da escola diferentes discursos e representações do interesse de empresas privadas.

Dado esse panorama histórico das concepções pedagógicas adotadas pela educação brasileira, é possível que percebamos muitos aspectos que ainda precisam ser reestruturados para que de fato consigamos caminhar para uma ideia de educação com e por excelência. As concepções que atravessaram a história deixaram resquícios que hoje assumem fortes significados na política educacional do país. As ações educativas atualmente interpretam um contexto irrigado de interesses capitalistas e produção do capital,

porém, podemos compreender que esse conceito que eleva a qualidade não consegue se estruturar num modelo de sociedade que tem olhos diretos somente a produção do capital.

De lá para cá essas concepções no campo da educação pública vieram acumulando suas demandas de seletividade e desigualdade que implicaram num déficit enorme cada vez mais difícil de se contornar, e o modelo de excelência educativa vigente é considerado como satisfatório, na medida em que preserva uma parcela da sociedade que se mantém dominante e garante sua ascensão capitalista de produtividade.

As deficiências de investimentos na educação, apresentadas por Saviani (2015) como quantitativas, são presentes nas diferentes temporalidades que se descrevem sobre as concepções da educação, podendo hoje, com muito mais ênfase serem verificadas, onde o cenário educativo fica à mercê de muitas coisas que dependem de recursos, a começar pela desqualificação da remuneração dos docentes a nível de Brasil. Sendo assim, uma educação que emerge uma excelência que não está inteiramente a favor de uma parcela da população, necessita de mais recursos e investimentos a fim de estruturar padrões de qualidade nas instituições, assegurando os mesmos direitos a todos.

Um outro aspecto que influencia com muita visibilidade se refere a qualidade dos profissionais que estão na educação pública, sobretudo a qualidade na formação inicial e continuada. De forma muito simplista, o que conseguimos perceber ao longo dos sete anos que atuamos na educação na função docente e da gestão pública, e que isso soa com frequência nos discursos dos profissionais, “é que como não se paga muito, também não se cobra muito”, num sentido de medir a formação, o empenho e o desenvolvimento do docente quanto a sua remuneração.

A importância de resgatar a história da educação, e com isso defender o ensino público de qualidade, condiz a falta de concepção e descontinuidade de ‘um ideal’ para o sistema educacional brasileiro, haja visto que, o conceito de ‘trabalho’ esteve atrelado a educação como uma forma de ‘lucro’ por muito tempo - principalmente quando atrelado as propostas de políticas educacionais asseguradas aos princípios privados.

Por isso, a história da educação pública no Brasil é retratada ao longo dos anos por diversas lutas, onde a figura do professor ganha destaque, principalmente, quando atrelada a luta pela excelência na educação (SAVIANI, 2015). Fato este que sempre buscamos como educadores - excelência no ‘ato de ensinar’ aos alunos.

Entretanto, na atual sociedade contemporânea é complicado entender as rupturas existentes que travam ainda mais nosso sistema educacional. Compreender as concepções pedagógicas predominantes torna-se essencial para o ensino de qualidade. Cabe ressaltar que as dinâmicas atuais para medir o sistema de educação com avaliação não é o método mais adequado, porém, através deste a qualidade é traçada evidenciando as dificuldades que existem no sistema dual de ensino.

Por fim, podemos considerar que a história apresentada das concepções já vividas hoje são retomadas em discursos e atitudes que são trazidos a concepção de educação

e política vigente, sobretudo uma concepção ditatorial militar que trouxe um atraso no que tange a qualidade educativa, momento onde muitas conquistas até a atualidade tiveram de ser extinguidas, onde se excluíram colégios, experiências inovadoras no ensino de matemática e ciências, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e as instituições que possuíam ligações a ele e, com muita ênfase, o modelo vigente na figura da república luta nesse mesmo direcionamento: temos universidades federais na iminência de fechar suas portas. Tivemos tentativas de privatizar o ensino federal superior. As atrocidades, cada vez mais, vão de “mal a pior”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os verbos explorar e violentar não indicam ações tão recentes na nossa história, mas trazem a reafirmação de uma política ainda vigente onde se violentavam indígenas e escravos, até “evoluirmos historicamente” para um modernismo que continuou numa violenta marginalização e exploração dos que destoam da força dominante - indígenas, negros, trabalhadores, classes inferiores, homossexuais e pessoas que fogem dos “naturalizados como normais”.

Um dos exemplos que se pode aqui citar, dos maus exemplos no caso, é no sentido do nosso país colonial em que negros que foram escravizados e agora têm seus reconhecimentos ceifados por etnias naturalizadas como dominantes, sendo segregadas e impedidas do reconhecimento de sua própria identidade. Sendo assim, podemos definir que somos um país que nunca aboliu a escravidão, onde muitos desafios ainda, com muita ênfase, surgem. As demandas pelos rumos que o país aparentemente segue exige muita resistência e reflexão acerca de medidas sociais que impactam diretamente nesses grupos sociais historicamente discriminados, caso da população negra e indígena.

Cristovam Buarque (2017, p.88) diz que apesar da nossa dimensão demográfica e econômica, somos deseducados, divididos, sem coesão, violento, pobre, com vocação autoritária, acomodados, imprevidente, dentre várias outras características provenientes de autoritarismo e violência. A educação que para muitos pode ser entendida e conduzida como princípio de libertação, para nós, historicamente é um meio que opera como coadjuvante nos processos que polarizam a desigualdade. A mesma educação que se dividia entre educação dos indígenas e filhos dos colonizadores no período jesuítico se perpetua, numa divisão entre educação de uma elite e de uma classe trabalhadora marginalizada. Uma educação extremamente cara, que ainda hoje, século XXI, não se emprega no princípio da equidade e de direito coletivo de todos.

A importância de resgatar a história da educação, e com isso defender o ensino público de qualidade, condiz a falta de concepção e descontinuidade de ‘um ideal’ para o sistema educacional brasileiro, haja visto que, o conceito de ‘trabalho’ esteve atrelado a educação como uma forma de ‘lucro’ por muito tempo - principalmente quando atrelado as

propostas de políticas educacionais asseguradas aos princípios privados.

Por isso, a história da educação pública no Brasil é retratada ao longo dos anos por diversas lutas, onde a figura do professor ganha destaque, principalmente, quando atrelada a luta pela excelência na educação (SAVIANI, 2015). Fato este que sempre buscamos como educadores - excelência no 'ato de ensinar' aos alunos.

Entretanto, na atual sociedade contemporânea é complicado entender as rupturas existentes que travam ainda mais nosso sistema educacional. Compreender as concepções pedagógicas predominantes torna-se essencial para o ensino de qualidade. Cabe ressaltar que as dinâmicas atuais para medir o sistema de educação com avaliação não é o método mais adequado, porém, através deste a qualidade é traçada evidenciando as dificuldades que existem no sistema dual de ensino.

Por fim, podemos considerar que a história apresentada das concepções já vividas hoje são retomadas em discursos e atitudes que são trazidos a concepção de educação e política vigente, sobretudo uma concepção ditatorial militar que trouxe um atraso no que tange a qualidade educativa, momento onde muitas conquistas até a atualidade tiveram de ser extinguidas, onde se excluíram colégios, experiências inovadoras no ensino de matemática e ciências, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e as instituições que possuíam ligações a ele e, com muita ênfase, o modelo vigente na figura da república luta nesse mesmo direcionamento: temos universidades federais na iminência de fechar suas portas. Tivemos tentativas de privatizar o ensino federal superior. As atrocidades, cada vez mais, vão de "mal a pior".

Por todos esses contextos e por todos os que estão por vir, frente a um cenário bastante propício da protelação à violência e à desigualdade, e que indica ainda muitas atrocidades, encerramos este momento reafirmando o que Marilena Chauí diz, "como se vê, não há o que comemorarmos (CHAUÍ, 1996, p.95)".

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000, p. 89-95.

MARTINS, José de Sousa. **O brasileiro da travessia**. In: BUARQUE, Cristovam Buarque; ALMEIDA, Francisco; NAVARRO, Zander (Org). Brasil. Brasileiros. Por que somos assim? Ensaio em identidade social, nacionalidade e cultura. Brasília: Verbenza, 2017. p.147-155.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: 2013.

SAVIANI, Demerval. Sentido e busca da excelência na educação brasileira. p. 131-153. In: SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e Tempo de História**. Campinas: Autores Associados, 2015.

CAPÍTULO 2

DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO

Data de aceite: 01/03/2022

Natália Mueller Jenichen Perboni

Professora responsável. Msc

Fabia Graciela de Marchi Maffezzolli

Bolsista e voluntário

Isabela Antonio Pereira

Bolsista e voluntário

Isabelle Martins de Carvalho

Bolsista e voluntário

Nathália Pagotto

Bolsista e voluntário

RESUMO: Este trabalho relata as ações desenvolvidas em tempo de pandemia pelo Projeto de Extensão “Discutindo a Relação # DR”, desenvolvido para estudantes do 6° ao 9° ano em duas escolas municipais de uma cidade do sul do Brasil. O projeto objetiva desenvolver ações de educação em saúde, previstas no Programa Saúde na Escola (PSE), para a promoção da saúde e fortalecimento do desenvolvimento integral do adolescente, envolvendo a comunidade escolar e a universidade. O projeto é constituído por docentes e discentes dos cursos de Psicologia, Enfermagem, Biomedicina e Farmácia, de uma universidade da mesma região. O contexto de pandemia do COVID-19, trouxe necessidades de adaptação para efetivar os objetivos propostos pelo projeto e manter o alcance dos adolescentes. Este relato é para compartilhar a experiência de adaptação de

um projeto essencialmente presencial para o ambiente remoto, apresentando os resultados obtidos com o projeto no período de pandemia e apontando pontos positivos e negativos dessa adaptação. Por fim, queremos propor uma futura intervenção para um contexto com continuações de restrição de convívio presencial. Desta forma esperamos contribuir com outros programas que também estão neste processo de adaptação e reconstrução em um contexto de mundo pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de extensão. Pandemia. COVID-19. Educação e Saúde. Promoção de Saúde. Multidisciplinar.

ABSTRACT: This work reports the actions carried out in the time of a pandemic by the Extension Project "Discussing the Relationship # DR", developed for students from 6th to 9th grade in two municipal schools in a city in southern Brazil. The project aims to develop health education actions, provided for in the School Health Program (PSE), to promote health and strengthen the integral development of adolescents, involving the school community and the university. The project is formed by professors and students of Psychology, Nursing, Biomedicine and Pharmacy courses, from a university in the same region. The context of the COVID-19 pandemic brought adaptation needs to carry out the objectives proposed by the project and maintain the reach of adolescents. This report is to share the experience of adapting an essentially face-to-face project to the remote environment, presenting the results obtained with the project during the pandemic period and pointing out positive and negative points of this

adaptation. Finally, we want to propose a future intervention for a context with continuation of restriction of face-to-face interaction. In this way, we hope to contribute to other programs that are also in this process of adaptation and reconstruction in a context of a pandemic world.

KEYWORDS: Extension project. Pandemic. COVID-19. Education and Health. Health Promotion. Multidisciplinary.

INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Saúde (2008, p. 22) durante a adolescência ocorrem mudanças emocionais que são fundamentais para o indivíduo, tais como o desenvolvimento da auto-estima e da autocrítica; questionamento dos valores dos pais e dos adultos em geral. É um momento da existência em que o indivíduo inicia sua interação com o externo de modo mais autônomo sem, aparentemente, ter de assumir as responsabilidades da vida adulta. Neste período, vai delineando para o sujeito, sua identidade sexual, familiar e laboral, permitindo que ele venha a exercer diversas funções na sociedade. Para além de um período de transição, a adolescência se caracteriza como parte de um processo de amadurecimento e de aprofundamento dos conhecimentos da vida e de si mesmo.

Pensando em necessidades de adolescentes, o Projeto de Extensão universitário *Discutindo a Relação*, possui como objetivo desenvolver ações para a promoção da saúde, para fortalecer o desenvolvimento integral e o enfrentamento das vulnerabilidades; que podem comprometer o desenvolvimento do adolescente.

Estas ações são voltadas para adolescentes de escolas públicas de de uma cidade do sul do país e construídas conjuntamente com a comunidade escolar e os profissionais da Estratégia de Saúde da Família, pois se trata de uma proposta interprofissional e interdisciplinar sustentada pelo Programa Saúde na Escola - o PSE. O Projeto de Extensão envolve três cursos da área da Saúde de uma universidade do sul do Brasil, são eles: Psicologia, Enfermagem, Farmácia e Biomedicina, composto por professores, voluntários e extensionistas.

O PSE é um programa instituído em 05 de dezembro de 2007 pelo Decreto nº 6.286, na parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e tem como proposta ampliar as ações integrais como prevenção, atenção e promoção em saúde para alunos da rede pública de ensino. Para efetivar suas ações, o PSE possui três áreas fundamentais, denominadas componentes: o componente I corresponde à avaliação das condições de saúde; o componente II corresponde à promoção de saúde e prevenção de agravos; e o componente III, à formação e capacitação dos profissionais (BRASIL, 2015).

Em sua atuação, o projeto #DR trabalha a partir dos temas destacados no componente II, relacionados à promoção de saúde e prevenção de agravos. Dentre eles, os principais temas abordados pelo projeto são: Promoção da cultura de paz e de direitos humanos; Promoção da saúde mental no território escolar; Saúde e prevenção nas escolas (SPE): direito sexual e reprodutivo e prevenção das IST's/AIDS; Saúde e prevenção nas

escolas (SPE): prevenção ao uso do álcool, tabaco, crack e outras drogas; e Prevenção das violências e dos acidentes.

Desde 2015, estas ações têm acontecido de forma presencial, através de oficinas que aconteciam no ambiente escolar que estes adolescentes estavam frequentando. Dinâmica esta que teve que ser modificada devido a crise sanitária advinda da pandemia de Covid-19. A passagem deste ambiente presencial para o virtual e a possibilidade de continuação da realização do Projeto de Extensão são os fenômenos que se pretende descrever neste trabalho. Além de divulgar as ações do #DR, queremos compartilhar nossa experiência para que ela possa servir como registro, base para discussão e fomento das possibilidades dos usos dos recursos digitais para a continuidade das ações que buscam servir como ferramentas de transformação social e contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento pleno dos alunos; além de promover a saúde e qualidade de vida, articular ações entre rede pública de ensino e saúde principalmente para contribuir para o fortalecimento da concepção de desenvolvimento integral do sujeito.

Temos a intenção com este relato de experiência deixa um testemunho de como foram percebidos os impactos da pandemia no projeto de extensão #DR, expressar em nossa percepção sobre o fenômeno adaptação; apresentar os resultados obtidos com o projeto no período de pandemia; apontar pontos positivos e negativos com a adaptação do projeto de extensão para o modo remoto; propor uma futura intervenção para um contexto com continuações de restrição de convívio presencial.

Nos permitimos o registro de nossas afetações durante o processo que estamos relatando, pela compreensão de que estamos passando por um fenômeno singular, que atinge em diferentes graus grande parte da humanidade, afetando o antropológico global. É preciso estar atento ao que está acontecendo nos processos que permeiam a Escola; as informações que coletamos hoje podem servir para auxiliar na reconstrução de espaços escolares, nele incluso a extensão como tripé da educação superior, deste mundo que sonhamos chamar - pós-pandêmico.

DESENVOLVIMENTO

O contexto

O ano é 2020. Ano marcado pela pandemia decorrente do novo Coronavírus (*SARS-CoV-2*), que causou no mundo todo um estado de vulnerabilidade. Gerando impactos em setores econômicos, políticos e sociais. Diante da emergência internacional que se intensificava, medidas de prevenção deveriam ser adotadas no Brasil e no mundo. Em 30 de janeiro de 2020 – A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em Genebra, na Suíça, que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Promover medidas de distanciamento social

compatíveis com o risco foi apontada como uma medida estratégica para prevenir e reduzir a propagação da infecção. (OPAS, 30 de jan. de 2020)

No Brasil, em 6 de fevereiro de 2020, é publicada a Lei número 13.979 (BRASIL, 2020) que anuncia a emergência nacional de exercer medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos ou agravos à saúde pública. Dentre estas medidas, o isolamento social – popularmente chamado de quarentena.

Estas orientações sanitárias, nacionais e internacionais, impactaram o planejamento educacional proposto para o ano escolar de 2020 que não só dificultou, como impossibilitou desde o deslocamento até a presença de muitas áreas de convívio social, sendo uma dessas, a Educação (CUNHA et. al., 2020).

O Conselho Nacional de Saúde lista as diversas formas de adaptação da Educação para dar continuidade em todos os seus níveis de atuação. Em muitos casos substituídas por outras possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais, tais como: vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, dentre outros. (CNS, 2020)

As escolas parceiras do #DR, em conformidade com o decreto nº 11.868, de 16 de março de 2020, que declara situação de emergência em saúde pública no município, em razão do contágio de doença respiratória (ITAJAÍ, 2020), paralisam suas atividades, antecipam as férias e vão tratar de entender como irão funcionar.

Além das medidas de restrição para acessar o público alvo, haviam as restrições impostas ao próprio #DR. No dia 23 de Março de 2020, a universidade a qual o projeto de extensão está vinculado, em seu plano de contingência, suspende as atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares presenciais. Dessa forma, as atividades do #DR foram suspensas.

Diante deste contexto houve a necessidade de adaptar serviços e outras atividades. No caso da Extensão do #DR, antes da pandemia, como comentamos rapidamente na introdução, as atuações realizavam-se essencialmente de forma presencial e, nesse sentido, se fez urgente a organização de um novo cronograma de atividades a fim de que as ações do projeto se adaptassem à nova realidade, buscando que as informações atingissem o público alvo de maneira eficiente e a disseminação de informações confiáveis fosse efetiva.

Processo de reinvenção: adaptação para o formato remoto

Sendo o #DR, um projeto de Extensão Universitária, é importante delimitar que como Extensão Universitária, entende-se um instrumento de mudança social e da própria universidade, na busca de direitos e na defesa da democracia, sendo uma “via de mão dupla” em que o conhecimento universitário e o saber popular se encontram, democratizando o conhecimento acadêmico e conseqüentemente gerando produções científicas e tecnológicas que devem influenciar o ensino e pesquisa, previsto dentro da

Constituição Federal de 1988. Desse modo a extensão tem como objetivo não isolar o conhecimento, além de entrelaçar saberes sociais a fim de fornecer à sociedade novas ferramentas de auxílio. (GADOTTI, 2017).

Demandas sociais, advindas do social, com sujeitos sociais. Uma ação até então realizada no social. Sustentado pelo referencial epistemológico do materialismo histórico dialético, as ações do #DR sempre foram pensadas para ser uma relação dialógica nos contextos aos quais o público alvo está inserido; este lócus privilegiado, a Escola. Já os extensionistas, são aqueles que desenvolvem e interagem com a comunidade articulando com as demandas sociais (GADOTTI, 2017). Além disso, o autor ainda explica que há dois tipos de vertentes dentro da extensão universitária: uma que se define assistencialista, e outra não assistencialista (GADOTTI, 2017). Portanto, o #DR parte da visão e ação não-assistencialista de comunicação entre saberes com o seu público-alvo a partir da proposta de Paulo Freire que se fundamenta em uma teoria em que apesar do ser humano não saber tudo, e de sempre estar inacabado, também não ignora tudo e o que não se sabe.

Como muitos que vivenciaram as necessidades de adaptação e mudança nas mais diversas áreas da vida humana, o #DR, passou pela mesma reação, e desta forma precisou paralisar por um certo período as atividades, tanto para compreender a nova realidade quanto para estudar formas para adaptar os conteúdos. As atividades ficaram suspensas de 17 de março a 20 de abril, tempo necessário para o entender o que estava acontecendo, não apenas ali, mas em nossas vidas como um todo.

Diante dessa mesma situação, o projeto se mobilizou para propiciar aos adolescentes continuidade das ações e assim levar outros conteúdos que os auxiliassem naquele momento. Para que se tornasse possível, a equipe se reuniu remotamente através de aplicativos e plataformas de reuniões virtuais.

O trabalho em equipe foi essencial, uma vez que cada membro compartilhou algum tipo de habilidade frente às plataformas digitais, computacionais e, ou utilizou tempo para aprender a lidar com as tecnologias existentes, que anteriormente não seriam necessárias para que as ações chegassem até os adolescentes. Para alguns extensionistas bolsistas ou voluntários, lidar com as ferramentas midiáticas supracitadas exigiu a busca pelo aprendizado tecnológico, desde ao criar um perfil em rede social, já outros buscaram aprofundar e ampliar seus conhecimentos que já obtinham. As reuniões de equipe que outrora ocorriam presencialmente, agora também adaptados para o formato remoto, sendo essa a primeira adaptação que ocorreu, sabendo o quão diferente e importante é o contato social. A adaptação de habilidades, ferramentas e modos de funcionamento foi essencial para agir de forma emergencial.

Ainda, vale a pena ressaltar, que foram evidenciadas algumas dificuldades na adaptação do projeto de extensão para o meio remoto. Primeiramente, uma das dificuldades encontradas reflete na demora de organizar um planejamento estratégico para realizar as atividades do projeto nas mídias sociais, visto que precisávamos pensar em todas as faixas

etárias dos adolescentes, no acesso à tecnologia e nos obstáculos que os alunos podiam presenciar. Após realizar um planejamento estratégico e um cronograma para os materiais, a equipe se deparou com outra dificuldade: muitos alunos não estavam acessando os materiais produzidos. Desse modo, executamos reuniões para conseguirmos modificar e melhorar a interação dos alunos com as atividades. Começamos a preparar mais vídeos e utilizar diariamente nossas redes sociais para conseguir chegar nos alunos de maneira mais dinâmica e didática visando atingir o maior número possível de adolescentes.

Pensando de forma a atender as demandas sociais junto às escolas com os seus jovens e efetivar as finalidades do próprio projeto #DR, a partir da formulação de um novo cronograma em conversa com as duas escolas parceiras do programa, os materiais. A produção de conteúdos é realizada pelos extensionistas sob supervisão das professoras coordenadoras do #DR e são lançados conforme cronograma quinzenal alinhado com as escolas para serem repassados para os adolescentes.

Estes materiais também são compartilhados nas redes sociais respeitando um outro cronograma, este semanal, que intercala entre estes materiais e os materiais produzidos pelos parceiros. O #DR é parceiro de outras disciplinas da universidade. A disciplina de Projeto Comunitário de Extensão Universitária (PCEU), incorporada na matriz curricular de diferentes cursos da universidade e que tem por objetivo a formação dos acadêmicos em atividades extensionistas e assim possibilitando novos espaços para uma formação viabilizadora de uma prática crítico e independente (VIEIRA; PEREIRA; CAMARGO, 2021). Nessa disciplina há, primeiramente, a apresentação do #Discutindo a Relação, seus métodos e objetivos, e, ao final do período, os acadêmicos são convidados a elaborar um planejamento e efetivá-lo em uma oficina junto com a comunidade escolar. Com a pandemia, também foi necessário repensar as possíveis práticas para desempenhar aquilo que a disciplina propõe, o que o #DR tem como destinação e também conceder a oportunidade de uma vivência extensionista aos acadêmicos. Portanto, considerando as possibilidades, os estudantes também participaram desenvolvendo cartilhas, jogos e vídeos das abordagens do #DR. Outra disciplina parceira é a disciplina de Psicologia Educacional do curso de Psicologia, que traz na sua ementa a educação como promoção de saúde. Ampas propostas também podem geraram materiais que cedidos ao grupo do projeto para divulgação nas mídias e for o caso com as escolas parceiras.

O projeto, que já possuía um perfil público nas redes sociais digitais *Facebook*® e *Instagram*®, começou em 9 de maio de 2020, a publicar nas contas o trabalho desenvolvido pelos extensionistas no contexto de pandemia, sendo o primeiro conteúdo dentro de isolamento social, um vídeo apresentando a equipe presente no #DR naquele semestre, com o intuito de resgatar e fortalecer o vínculo com os adolescentes. Em seguida foram expostas para a comunidade além de dicas de prevenção ao Coronavírus, técnicas de respiração para o auxílio em momentos de ansiedade e também um jogo de tabuleiro contendo informações para a prevenção do Covid-19. Lembrando que até este momento,

fazia-se importante o compartilhamento de informações para a prevenção da contaminação pelo vírus por ainda ser um grande questionamento social e quais seriam as maneiras corretas.

As atividades de remodelação do projeto para e durante a pandemia foram tão notórias que também renderam dois resumos em apresentação no I Fórum de estudantes Extensionistas FOREXT - Câmara Sul, em outubro de 2020, com os títulos “A Dinâmica de um projeto de extensão no desenvolvimento comunitário e acadêmico em tempos de pandemia” e “Responsabilidade social: os impactos da inserção de um projeto de extensão no contexto educacional”.

Resultados obtidos com o projeto no período de pandemia

O Projeto já produziu 37 materiais entre Março/2020 e Maio/2021, abordando os temas já previstos no cronograma de oficinas e também jogos e *posts* informativos para a prevenção do COVID-19 e de estratégias para lidar com ansiedade devido à pandemia.

Apenas no ano de 2020, principalmente no segundo semestre, foram realizadas 35 reuniões de equipe para planejamento, estudo e organização das ações para a adaptação do projeto, sendo por fim elaborados e divulgados 30 *posts* de materiais midiáticos para os 868 estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e para os 24 professores das instituições.

Em 2021, analisando a efetividade das atividades do último semestre de 2020, com reuniões a cada quinze dias, o grupo se reúne para discutir compromissos com a universidade e para junto às escolas e suas demandas. Desse modo, foram já elaborados, desde Março até o presente momento que se transcreve, 8 *posts* dentre vídeos e cartilhas que constam nos objetivos do projeto.

Sendo assim, apenas neste ano, dentro das redes sociais como o *Instagram*, obtemos 432 seguidores a fio, porém em visualizações de vídeos foram contabilizadas 2.874 pessoas. Os *posts*, em geral, alcançaram 334 curtidas, juntamente de 35 comentários positivos acerca dos conteúdos, o que gerou 53 compartilhamentos de terceiros acerca das obras do projeto. Já no *Facebook*, com 96 curtidas na página oficial do projeto, os vídeos obtiveram 736 visualizações, todos os *posts* 41 curtidas, 2 comentários e 4 compartilhamentos. No *Instagram* também, por ser a plataforma que mais há contato e comunicação junto à comunidade e seguidores, os números totais de contas alcançadas, apenas entre Maio e Junho (2021) chegaram a 4.307 usuários da rede.

Em 2020, os 30 materiais elaborados foram distribuídos para o público alvo das duas escolas parceiras do projeto, contabilizando 868 estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e para 24 professores. Portanto, estima-se que a cada material entregue para as escolas e repassado aos alunos pelos professores, ao serem visualizados por cada um dos estudantes, tenha atingido, indiretamente, 5.000 pessoas da comunidade escolar e familiares e, ou responsáveis.

Além do público alvo e a comunidade que os cerca, considera-se também a sensibilização das turmas, compostas por estudantes de diferentes cursos, que participam da disciplina de Projeto Comunitário de Extensão Universitária - PCEU, com seu desenvolvimento de materiais a partir das demandas do #DR. Com a última realização da matéria, em dezembro de 2020, 5 alunos que desenvolveram o material e mais o restante da turma foram atingidos diretamente. A partir de integralização curricular da extensão com a turma do 7º período de Psicologia na disciplina de Psicologia Educacional, 44 de acadêmicos também foram alcançados, elaborando atividades de produção midiáticas de Educação em Saúde para as escolas parceiras do projeto.

Dentro das redes sociais digitais do #DR, por exemplo, muitos dos seguidores são, além dos alunos das escolas municipais que recebem o trabalho extensionista, como também seus responsáveis, mas também parte do corpo acadêmico da instituição, que inclusive interagem com as divulgações. Esse último público, para além de números divulgadores, acarretam o futuro do projeto de extensão, uma vez que lhe geram interesse e acabam instigando a participação.

Pontos positivos e negativos

Diante do percurso de adaptação e apresentação dos resultados, compartilhamos um compilado dos pontos negativos e positivos evidenciados em nossa prática até agora.

Um dos principais pontos negativos foi ter a aplicação da metodologia freiriana dificultada ou até mesmo impossibilitada. No processo de construção das ações do #DR, entre professores, extensionistas e voluntários, que sempre aconteciam de forma presencial, possibilitam muito mais trocas e uma relação dialógica de construção e aprendizado. Na parte da aplicação das ações com os adolescentes esta metodologia foi totalmente interrompida, visto que não era mais possível realizar dinâmicas e promover diálogos com os jovens. Todos os materiais produzidos pela escola são repassados pelas professoras responsáveis pelas turmas, em intermediação com as diretoras das escolas. A não mediação direta também é entendida como um ponto negativo.

A dificuldade ao acesso das tecnologias de informação e comunicação, bem como o acesso à internet de qualidade por parte dos adolescentes também é um ponto negativo. Causando baixo acesso e interatividade dos adolescentes com os conteúdos produzidos para eles. Esta baixa interatividade é principalmente constatada pelos baixos índices de respostas dos materiais interativos.

Como principal ponto positivo destacamos a possibilidade de dar continuidade às propostas do #DR, dando continuidade a ações de promoção da saúde e de enfrentamento das vulnerabilidades. Nos sentimos privilegiados de poder levar informações relevantes nesta fase de desenvolvimento do nosso público alvo, sobretudo nestes momentos que estas se mostram tão necessárias e urgentes, visto o aprofundamento das vulnerabilidades durante a pandemia.

Além das atividades tradicionais do #DR, também foram ampliadas as ações mediadas pelas redes sociais. Intensificamos as postagens no Facebook, que era uma rede social utilizada para divulgação das ações do projeto e criamos um perfil do Instagram para ampliar o alcance da população atingida. Vemos este movimento como positivo para o projeto, já que amplia nossos canais de divulgação e possibilita refletir criticamente como promover saúde mediado por conteúdos relevantes e fundamentados teoricamente.

Toda esta aproximação com as Tecnologias da Informação e Comunicação, desenvolvimento de habilidades para manuseio de ferramentas de criação de conteúdo e gerenciamento de redes sociais. Por fim, destacamos que os processos de autonomia dos extensionistas foram intensificados, assim como sua resiliência e pró-atividade para resolver problemas e dificuldades encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, chegamos aqui! Nos adaptamos, reinventamos e continuamos discutindo a relação durante a pandemia. Do período de paralisação e extremas incertezas, de março de 2020, para o período de escrita deste trabalho, mais de quinze meses depois, podemos afirmar que foi possível dar continuidade ao planejamento anual de temas que são trabalhados a partir da proposta do PSE (Programa Saúde na Escola). Foi necessário resiliência de todos. Intensificou-se o comprometimento de professores, extensionistas, bolsistas e voluntários para entender como atingir os objetivos do projeto, produzir conteúdo científico e relevante, adaptar as formas de interagir e trabalhar, tudo ao mesmo tempo em que era desvendado o funcionamento das mídias sociais. Havia um compromisso com os adolescentes das escolas parceiras e uma nova frente de trabalho com um novo público alvo.

Consideramos que as temáticas apresentadas e a nova estratégia de trabalho adquirida pelos extensionistas advindas da necessidade exigida frente ao distanciamento social beneficiou a comunidade atendida bem como o próprio projeto de extensão. Por conseguinte levaram informações pertinentes aos estudantes sobre a COVID-19 e ações que auxiliam na prevenção e diminuição da contaminação, técnicas para reduzir o nível de ansiedade sem deixar de levar as informações que complementam o ensino de base escolar.

É fundamental planejar desde já como serão as intervenções futuras em um contexto em que as restrições de convívio presencial sejam mantidas. É fato que a pandemia criou uma nova conjuntura social em que as formas de se relacionar modificaram-se, e faz parte do papel social da extensão estar atenta a essas modificações, promovendo ações que fortaleçam o desenvolvimento social a partir das ferramentas que lhes é ofertada. Portanto, o #DR se esforça desde já para pensar qual a maneira mais assertiva de acessar o seu público alvo em um futuro em que o isolamento seja mantido.

Nesse sentido, propomos para as intervenções futuras que o contato com o público alvo se dê de forma síncrona, em no mínimo duas oportunidades durante o semestre. Esses encontros serão previamente estabelecidos com as escolas participantes do projeto e se darão em horário de aula dos alunos, bem como era feito anteriormente à pandemia, mas dessa vez, sem o contato físico. Acreditamos que essas ocasiões poderão proporcionar uma maior identificação por parte dos jovens com o projeto, além de oportunizar a criação de vínculo entre extensionistas e o seu público alvo e proporcionar que a aprendizagem dos jovens vá além de apenas receber conteúdos e participar das avaliações: eles poderão, juntamente com os extensionistas, construir saberes e participar horizontalmente das atividades propostas. Segundo Maciel (2011), nessa ótica de educação é possível transformar os sujeitos em agentes políticos na transformação da própria história e, corroborando com Paulo Freire, dar a esses seres autonomia e capacidade, exterminando as relações hierárquicas não apenas dentro da escola mas também fora dela.

Além disso, alimentar as redes sociais do projeto e prospectar mais leitores e seguidores para as mesmas também serão ações que o #DR manterá na provável continuidade das restrições de convívio presencial. Essas ações se dão na tentativa de ir para além dos muros da universidade sem que se percam os cuidados necessários para a diminuição de contágio do vírus. Além disso, contribui para sustentar o valor social da extensão que busca influenciar positivamente na vida da comunidade, além de contribuir no desenvolvimento social na realidade que se tem agora e que se instalará no futuro pós-pandemia. (MOURA, 2020, p. 57).

Desse modo, com a finalização do primeiro semestre de 2021 e com este, a última reunião de equipe, está aberto em tópico para discussão e planejamento novas possibilidades para 2021/2, a partir do avanço das medidas protetivas, do conhecimento e adaptação tecnológicos, além do progresso das vacinações para que haja uma nova ação com o público alvo, talvez por meio de alguma plataforma online como Google Meets, para não perder o contato, e legitimar o afeto que o #DR tem conjunto aos estudantes, assim como não deixar de oferecer informações, educação e promover saúde, seja perto ou longe, daqueles que mantêm e buscam manter o projeto ativo.

REFERÊNCIAS:

AKAT, Muhammed; KARATAŞ, Kasım. Psychological Effects of COVID-19 Pandemic on Society and Its Reflections on Education. **Electronic Turkish Studies**, v. 15, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Kasim-Karatas/publication/343976009_Psychological_Effects_of_COVID-19_Pandemic_on_Society_and_Its_Reflections_on_Education/links/5f4b718192851c6cfd012dee/Psychological-Effects-of-COVID-19-Pandemic-on-Society-and-Its-Reflections-on-Education.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARBOSA, Liz Regina Silveira; RAMÔA, Hosana do Nascimento; SILVEIRA, Suzane Morais da Veiga. Não somos robôs: A Afetividade como Processo Pedagógico no Ensino Fundamental II Durante as Aulas Remotas. **EAD em Foco**, v. 10, n. 2, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Caderno do Gestor do PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_gestor_pse.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso de novo coronavírus**, 2020. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 6 fev. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020**. Recomenda que a retomada das aulas presenciais só ocorra depois que a pandemia estiver epidemiologicamente controlada e mediante a articulação de um plano nacional que envolva gestores e a sociedade civil. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendacao-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>>. Acesso em 29 jun. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. **Saúde Escolar e Escolas Promotoras de Saúde**. In: Programa de Atualização em Medicina de Família e Comunidade. Porto Alegre, RS: Artmed: Pan-Americana, 2008. v. 3, p. 49-76.

ITAJAÍ. Decreto nº 11.868, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência em saúde pública no município de Itajaí em razão de surto de doença respiratória - 1.5.1.1.0 - coronavírus (covid-19) no município de Itajaí. **Sistema Leis Municipais**, 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/i/itajai/decreto/2020/1186/11868/decreto-n-11868-2020-declara-situacao-de-emergencia-em-saude-publica-no-municipio-de-itajai-em-razao-de-surto-de-doenca-respiratoria-1-5-1-1-0-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-itajai>>. Acesso em 1 jul.2021.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, 2017. Disponível em:<https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. 2011. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF_PTPF_01_0952.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Aulas de Artes em Tempos de Pandemia e Atividades Remotas: Como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos alunos com a disciplina?. **Revista Científica Educação**, v. 4, n. 8, out. 2020.

MOURA, Maria Edileuza Soares. Pandemia COVID-19: a extensão universitária pode contribuir. **REVISTA PRÁTICAS EM EXTENSÃO**, v. 4, n. 1, p. 56-57, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Mundial da Saúde no Brasil**, Brasília, p. 1-3, 30 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SAÚDE, Ministério da. **Saúde do Adolescente**: competências e habilidades. 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_adolescente_competencias_habilidades.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, Siony da. Redes sociais digitais e educação. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 5, 2010.

VIEIRA, Márcia Gilmar Marian; PEREIRA, Yára Christina Cesário; CAMARGO, Mariana Teixeira Fares. Experiências docente-discente vivenciadas na disciplina de projetos comunitários de extensão universitária-Univali. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 18, n. 38, p. 161-175, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/76397/46003>> . Acesso em: 20 jun. 2021.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LUZIÂNIA SOBRE A PANDEMIA DO COVID -19

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 05/02/2022

Letícia Lima Veras Guarany Khouri

Instituto Federal de Goiás

Universidade de Brasília

Luziânia-GO

<http://lattes.cnpq.br/0936730649372881>

Simone Paixão Araújo

Instituto Federal de Goiás

Luziânia-GO

<http://lattes.cnpq.br/8313244926009878>

RESUMO: A pandemia de COVID-19, que se iniciou no ano de 2020, causou um grande impacto em todo o mundo. Foi um momento em que por um período todos tivemos nossas vidas abruptamente transformadas, muitas de nossas atividades foram interrompidas enquanto ainda precisávamos lidar com medo, incertezas, e informações falsas que circulavam sobre a doença. As escolas em seu papel de ensino e formação de cidadãos, devem compreender como esse período foi vivenciado pelos seus alunos. Entender essa realidade será muito importante para que as instituições de educação se preparem para auxiliá-los a lidarem com as consequências e sequelas do que viveram, e os preparem para possíveis situações semelhantes que eles ainda possam enfrentar no futuro. O presente estudo teve como objetivo analisar quais foram as percepções e experiências que os alunos de um Colégio de Ensino Médio em Luziânia-GO

tiveram durante a pandemia. Para tal fim foram respondidos 63 questionários com 10 perguntas abertas, que foram analisadas qualitativamente. Percebeu-se que a grande maioria tem uma noção básica sobre o conceito da doença e seus protocolos de segurança. Mas poucos souberam falar sobre qual o tratamento adequado para pessoas infectadas. Para adquirir conhecimento sobre a COVID-19 os meios mais utilizados pelos participantes foram Televisão (81%) e Redes Sociais (71,4%). Uma parcela considerável de 31,7% disse que os conhecimentos obtidos na escola não os ajudaram a enfrentar a pandemia. Mais da metade (52,4%) não buscava averiguar a veracidade das informações que recebia. Evidencia-se a necessidade de investir mais no letramento científico para que os estudantes de ensino médio saibam buscar e averiguar informações sobre doenças e outros temas que sejam relevantes em suas vidas. Muitos também citaram como a suas vidas foram afetadas de diferentes formas pela pandemia, principalmente de forma negativa na área dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19, pandemia, educação, ciência, fake news.

PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN LUZIÂNIA ABOUT THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic, which began in the year 2020, caused a great impact around the world. It was a time when for a period we all had our lives abruptly transformed, many of our activities were interrupted while we still had to deal with fear, uncertainty, and false information that circulated about the disease.

Schools, in their role of teaching and training citizens, must understand how this period was experienced by their students. Understanding this reality will be very important for education institutions to prepare to help them deal with the consequences and sequelae of what they have experienced, and prepare them for possible similar situations that they may still face in the future. The present study aimed to analyze what were the perceptions and experiences that students of a High School in Luziânia-GO had during the pandemic. To this end, 63 questionnaires were answered with 10 open questions, which were qualitatively analyzed. It was noticed that the vast majority have a basic notion about the concept of the disease and its safety protocols. But few knew how to talk about the appropriate treatment for infected people. To acquire knowledge about COVID-19, the most used means by participants were Television (81%) and Social Networks (71.4%). A considerable portion of 31.7% said that the knowledge obtained at school did not help them to face the pandemic. More than half (52.4%) did not seek to verify the veracity of the information they received. It is evident the need to invest more in scientific literacy so that high school students know how to seek and find information about diseases and other topics that are relevant in their lives. Many also cited how their lives were affected in different ways by the pandemic, especially in a negative way in the area of studies.

KEYWORDS: COVID-19, pandemic, education, science, fake news.

INTRODUÇÃO

Covid é a denominação recebida por um grupo de doenças que são causadas por um tipo de vírus, o Coronavírus, que ataca o sistema respiratório de muitas aves e mamíferos. Recentemente uma nova variante deste vírus passou a infectar humanos, o chamado SARS-CoV-2, causador da Covid-19.

No início de 2020 essa doença começou a se espalhar por vários países do mundo, inclusive por todo o Brasil, afetando todos os âmbitos de nossa sociedade. Como consequência, escolas subitamente tiveram que suspender as aulas presenciais, trazendo muitos prejuízos à educação. Porém, também nos fez desenvolver novas habilidades e repensar nossas práticas de ensino (COSTIN *et al.*, 2020).

Durante todo este período notou-se a importância de uma educação básica de qualidade, e a busca por conhecimento científico para saber como lidar com uma pandemia de forma correta. Pois, em meio a muitas incertezas, alta demanda por informações e preocupações com saúde, facilitou-se a disseminação de notícias falsas sobre o novo Coronavírus (LIMA; SILVA 2020). Também pode-se observar manifestações de pensamentos anti-vacina, pessoas se negando a seguir as orientações do Ministério de Saúde e procurando formas de prevenção e tratamentos não comprovados cientificamente. Todas as áreas do conhecimento nas escolas deveriam assim contribuir para que a sociedade pudesse compreender a doença, bem como suas profilaxias, tratamentos e suas implicações em nossa sociedade.

Juntamente foi evidenciada a importância da escola no apoio socioemocional aos estudantes. Muitos alunos em meio à pandemia tiveram perdas familiares, enfrentaram

problemas financeiros, dificuldades em lidar com o isolamento social, uma mudança brusca de suas rotinas e estudos. Em frente a isso, instituições de ensino tiveram que ressignificar o seu papel e repensar todo o seu trabalho levando em consideração a realidade de seus alunos.

Percebemos como o trabalho da escola foi, e continua sendo importante durante esse período na vida dos estudantes. É necessário ainda que busquemos entender como os alunos perceberam e viveram durante esse evento a fim de ampará-los da melhor forma possível. De acordo com Lima e Silva (2020) é importante conhecer a percepção dos alunos sobre um fenômeno tão importante como a pandemia, a fim de orientar o foco e as abordagens feitas nos trabalhos escolares.

Por isso, o presente estudo pretende averiguar como alunos de Ensino Médio em Luziânia-GO perceberam a pandemia de Covid 19 e quais foram as maiores dificuldades que estes enfrentaram durante este episódio, para que se leve em consideração suas percepções e realidades em intervenções futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Todas as pandemias em geral trazem consigo crises que afetam as populações. Com o mundo cada vez mais globalizado, dificulta-se a contenção de doenças, nesse contexto presenciamos a rápida disseminação da COVID 19 pelo mundo, e em 30 de janeiro de 2020 a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou a epidemia emergência internacional. (LIMA; SILVA, 2020). Desde então a sociedade veio se adaptando a conviver com essa doença enquanto ainda se espera que ela seja totalmente controlada.

Uma das intervenções adotadas que mais se destacou foi a restrição social. Essa restrição acarretou uma série de implicações à sociedade. De acordo com Malta *et al.* (2020) houve durante esse período uma piora significativa na qualidade de vida das pessoas. Práticas tais como: diminuição da atividade física, aumento do tempo em frente a telas, ingestão de alimentos ultraprocessados e aumento da utilização de drogas foram potencializadas no cotidiano da população. Em outro estudo, Malta *et al.* (2021) relataram o aumento de sentimentos de tristeza, depressão e ansiedade dentro da população brasileira.

A educação também foi um dos setores que mais sofreu modificações. Costin *et al.* (2020) ressalta que o Brasil já vivia uma crise educacional que se agravou com a pandemia. Gestores, professores e alunos foram desafiados constantemente, precisando desenvolver novas habilidades para se adaptar e permitir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem (FÁVERO *et al.*, 2020). A maioria dos professores teve que aumentar suas horas diárias dedicadas ao trabalho, para conseguir se adequar ao ensino remoto (LAVINO; KOGA, 2021). Até mesmo dos pais e responsáveis foi requerido uma grande adaptação, visto que se tornou necessária uma participação maior na vida escolar dos filhos (COSTIN *et al.*, 2020).

Algumas escolas no Brasil ficaram muito tempo sem nenhuma atividade durante a pandemia, com estudantes ficando ociosos e desamparados em seus lares. Enquanto outras rapidamente buscaram formas de amparar os estudantes, tanto na entrega de cestas básicas, para evitar a insegurança alimentar, como na utilização de mídias e entrega de materiais didáticos para assegurar que o aprendizado chegasse a todos. Porém mesmo com todo o esforço do corpo escolar, o súbito impacto social e emocional que a pandemia causou deixou muitos estudantes abalados. E a falta de recursos tecnológicos e apoio familiar fez com que o aprendizado de muitos fosse prejudicado, aumentando a desigualdade educacional (COSTIN *et al.*, 2020).

Além das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, pelo isolamento social, pela suspensão de aulas, entre outros fatores, eles também tiveram que lidar ao mesmo tempo com a insegurança, medo e incertezas sobre o COVID 19. Fake News rapidamente começaram a ser divulgadas, especialmente em redes sociais (NETO *et al.*, 2020), atrapalhando que as pessoas pudessem lidar da forma correta no combate à doença.

Entendemos que as informações recebidas por estudantes, e sociedade em geral, contribui para formar a sua percepção sobre a realidade. O que vai impactar diretamente nos juízos de valores e atitudes tomadas pelos mesmos. As informações falsas divulgadas sobre doenças, muitas vezes incentivadas por interesses econômicos ou políticos, fazem com que a população fique desorientada, não aceite as medidas estabelecidas pela ciência e pratique condutas que colocam em risco a sua saúde (NETO *et al.*, 2020).

Segundo um estudo realizado com alunos da cidade de Imperatriz- MA, os alunos que obtiveram informações sobre o COVID 19 através de mídias sociais apresentaram uma inclinação maior a não tomarem as devidas medidas de prevenção e a acreditar em fake news e tratamentos sem aprovação (LIMA; SILVA, 2020). Ficando assim clara a importância de incentivar o conhecimento científico e o combate às informações falsas.

Silva *et al.* (2020) ressalta que a compreensão do método científico e o desenvolvimento de competências crítico- investigativas que devem ser trabalhadas na escola, especialmente no ensino de Ciências, poderiam auxiliar os alunos no enfrentamento à pandemia.

METODOLOGIA

O projeto pesquisa proposto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás - IFG com o registro **CAAE**: 51373621.8.0000.8082. O estudo foi desenvolvido no CEPMG Ely da Silva Braz, uma escola localizada na cidade de Luziânia- GO. Essa foi a instituição escolhida pela facilidade de acesso da pesquisadora que trabalha nesse mesmo colégio. Todos os gastos foram financiados pela própria pesquisadora.

No momento em que pesquisa foi realizada a escola estava trabalhando com

ensino híbrido para realização de suas aulas, devido à pandemia de COVID-19. Metade dos alunos acompanhavam as aulas presencialmente enquanto os outros acompanhavam remotamente.

Porém em semanas de avaliações todos os alunos deveriam comparecer presencialmente à escola em diferentes horários. Os estudantes eram organizados mantendo o distanciamento social e os demais protocolos de segurança instituídos durante a pandemia.

No segundo semestre de 2021, após uma breve explicação sobre o projeto, foram entregues os termos de assentimento e consentimento para 120 alunos, distribuídos em três turmas, sendo uma turma de cada ano do ensino médio, uma do primeiro, uma do segundo e uma do terceiro. Aproveitou-se que nesse dia em específico todos os alunos estavam presencialmente na escola para realização de uma avaliação, por isso todos os termos foram entregues impressos.

Foi solicitado aos alunos que entregassem os termos assinados na semana seguinte. Os alunos que estavam acompanhando as aulas remotamente, poderiam enviar a foto do termo assinado via WhatsApp. Na semana seguinte, poucos alunos entregaram os termos assinados, de forma que foi dada mais uma semana para a coleta dos termos. Ao final de 15 dias, 40 alunos haviam entregue os termos. Os alunos que não entregaram os termos alegaram ter perdido os papéis, ou não ter conseguido pegar a assinatura com seus responsáveis legais.

Com o objetivo de se conseguir mais participantes para a execução do projeto, aproveitou-se a semana de avaliações bimestrais (quando estariam novamente todos os alunos presencialmente na escola), e foi feita uma nova entrega de termos. Dessa vez, foi entregue apenas o termo de consentimento para alunos maiores de idade em três turmas de 3º ano. Desses, todos assinaram os termos e o entregaram, conseguindo-se assim mais 33 termos devidamente assinados.

Para todos os alunos que concordaram em participar da pesquisa e entregaram os termos assinados, foi dada a opção de receberem o questionário impresso ou que respondessem de forma on-line através do Formulários Google. Ao total foram respondidos 63 questionários, 39 impressos, e 24 pelo Google Forms.

Os participantes responderam à um questionário aberto com as seguintes perguntas:

1. Imagine que você vai explicar o que é a COVID- 19 para alguém sem conhecimento sobre o tema. Como você explicaria?
2. Na sua opinião, como começou a pandemia de Covid-19?
3. Por onde você obteve mais informações sobre o Covid-19 durante essa pandemia?
4. Você costumava verificar a veracidade das informações ou notícias que lia sobre o Covid 19? Porque? (Se a resposta for sim, explique como você realizava essa verificação)

5. O conhecimento que você obteve nas aulas da escola te ajudaram a entender e enfrentar essa pandemia? Explique sua resposta.
6. Quais cuidados você e sua família tomaram durante a pandemia para evitar a transmissão da Covid-19?
7. Qual a sua opinião sobre os métodos de prevenção contra a disseminação do novo Coronavírus recomendados pela OMS, tais como: isolamento social, uso de máscaras e higiene frequente das mãos?
8. O que você entende sobre o tratamento para pessoas que foram infectadas com Covid-19?
9. Na sua opinião qual a solução para acabar com a pandemia de Covid-19?
10. Como a pandemia afetou sua vida?

Todos os questionários foram lidos e analisados qualitativamente. Posteriormente todas as respostas foram todas organizadas em uma planilha e aquelas que possuíam semelhanças foram agrupadas em categorias. Vale ressaltar que a escola em questão desde o início da pandemia buscou novas formas de continuar o aprendizado dos alunos utilizando plataformas online de ensino, e levando materiais impressos aos alunos que declararam não possuir acesso à internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as respostas verificamos que 68,3 % dos alunos que responderam ao questionário estavam cursando o 3º ano, enquanto 25,4% estavam no 2º ano e 6,3% no 1º ano do Ensino Médio. A maioria (76,2%) dos participantes foram alunos maiores de idade, pois estes não precisavam levar o termo de consentimento aos seus responsáveis. Os alunos menores de idade, em especial do 1º ano, demonstraram menos interesse em participar e maior dificuldade em conseguir o consentimento dos pais. Diante disso, levantamos a hipótese de que as condutas éticas ainda permanecem pouco conhecidas pela população o que pode provocar certa resistência à assinatura dos termos de consentimento.

Ao explicarem o que é a COVID-19, 50,8% a descreveram como um vírus, 31,7% a descreveram como uma doença, 4,8% como uma pandemia, 3,2% como uma gripe, 1,6% como uma praga, 4,8% não responderam e 3,2% não souberam responder. Percebe-se que a grande maioria tem um conhecimento básico do que é a doença, embora muitos confundam o conceito do vírus SARS-CoV-2, que é o agente causador, com o nome da doença.

Apenas um aluno erroneamente disse que a doença é transmitida por uma bactéria, enquanto outro disse que a doença matou metade da população mundial, um número muito distante do real. De acordo com dados da Universidade Johns Hopkins estima-se que a doença tenha matado cerca de 5 milhões de pessoas no mundo até o segundo semestre

de 2021.

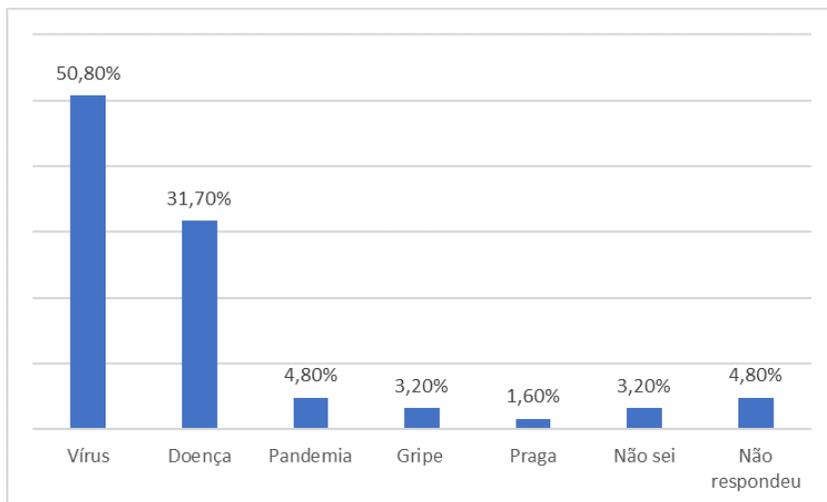


Gráfico 1: O que é a Covid-19 de acordo com os participantes.

Um aluno diz que a pandemia foi causada por interesses políticos, apenas um participante não soube o que responder e outro deixou em branco. Os alunos levantaram hipóteses diversificadas, apesar de uma parte considerável associar ao local de início da pandemia.

Acerca de como se informaram sobre a pandemia, as fontes mais citadas estão demonstradas no gráfico abaixo. Em “outros” foram citados amigos e familiares.

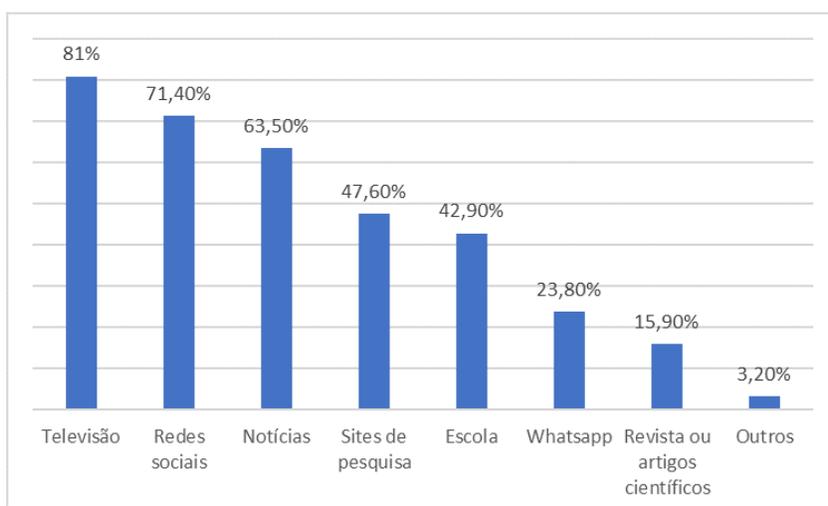


Gráfico 2: Fontes de informações mais utilizadas pelos participantes sobre a Covid-19.

Os resultados que obtivemos foram semelhantes na pesquisa realizada por Lima e Silva (2020) em Imperatriz - MA. Nesse estudo, os participantes relataram obter mais informações sobre a pandemia primeiramente por meio da televisão, em segundo lugar através das redes sociais. Percebe-se a necessidade de a escola buscar ser mais participativa no processo de informação dos alunos, com a orientação e incentivo de acesso às fontes científicas.

Ao serem questionados se buscavam conferir a veracidade das informações que recebiam sobre a pandemia, 52,4% dos alunos participantes afirmaram não fazer nenhuma verificação, enquanto os outros 47,6% responderam que de alguma forma averiguaram.

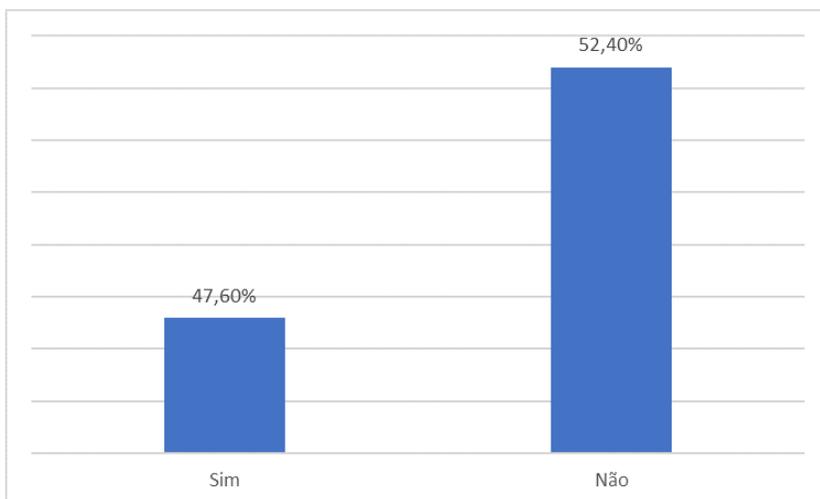


Gráfico 3: Distribuição conforme a realização de verificação das informações sobre a Covid 19.

Para explicar como faziam a verificação das informações, 7,9% dos alunos disseram verificar em sites confiáveis na internet (3,2%), jornais (4,8%), televisão (3,2%) ou redes sociais (1,6%). Porém não foram citados quais são os sites, jornais, ou programas de TV que eram adotados para tal finalidade.

Sabendo que houveram muitas fake news durante a pandemia, é preocupante constatar que tantos alunos não verificam as informações que recebem. Principalmente porque muitos disseram receber informações através de redes sociais, onde circularam muitas informações sem respaldo científico, como relatado na pesquisa de Neto *et al.* (2020). Falcão e Souza (2021) relatam que fake news foram divulgadas até mesmo pelo presidente do país em programas de rede nacional de rádio e televisão.

Cabe à escola incentivar aos estudantes e à comunidade como um todo a sempre fazer uma averiguação. Um aluno relatou que “mesmo as fontes confiáveis tinham informações falsas” nesse caso eles devem ser orientados a como acessar fontes confiáveis.

Silva *et al.* (2021) ressaltam como é importante os estudantes compreenderem o método científico e desenvolverem um pensamento crítico. Isso irá auxiliá-los a enfrentarem a situação atual e outras futuras, diminuindo os prejuízos acarretados.

Por isso, o ensino ministrado nas escolas precisa também ser direcionado para auxiliar os estudantes a lidarem com a realidade das doenças, vacinas, dentre outros temas que são pertinentes às suas realidades. Ajudando-os a combater as fake news em diversos meios de comunicação e incentivando-os a acessarem informações científicas.

Um dos participantes relatou que certos programas de TV foram proibidos em sua residência para evitar estresse emocional e psicológico. Outro participante afirmou que procurava não ver notícias para se preservar, não vendo tantas mortes. Demonstrando que ver notícias sobre o agravamento da doença causava uma ansiedade em certas famílias.

Ao refletir a respeito dos conhecimentos oferecidos por meio da escola, quase metade, 49,2%, consideram que os conhecimentos obtidos na escola os ajudaram a lidar com a pandemia, 3,2% responderam com “mais ou menos” e 14,3% com “um pouco”, enquanto 31,7% relataram que os estudos não os ajudaram e apenas um aluno não respondeu à pergunta.

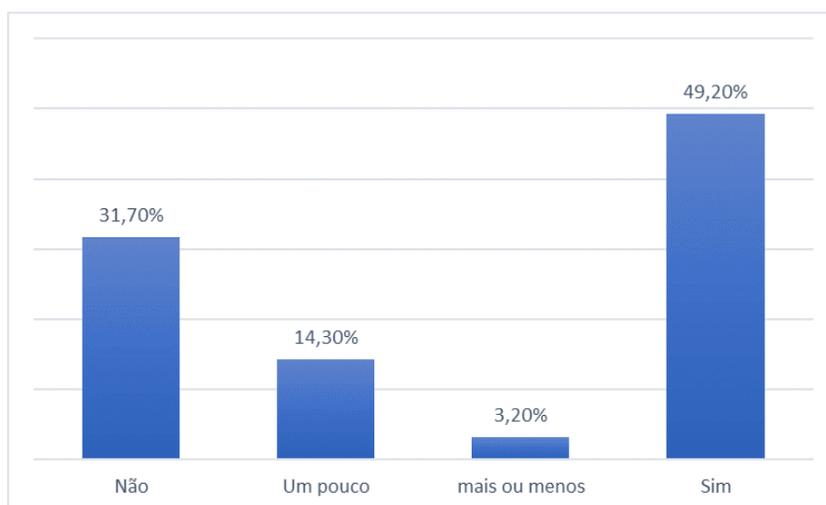


Gráfico 4: Contribuição do ensino escolar para o enfrentamento da pandemia segundo os alunos:

No início da pandemia algumas turmas ainda tiveram aulas presenciais sobre o novo vírus em aulas de biologia e atualidades, e com a interrupção das aulas presenciais, mais intervenções foram realizadas de forma remota com o intuito de informar os alunos sobre a COVID-19. Porém, nem todos os alunos conseguiram acompanhar as aulas online desde o início. Isso talvez explique porque alguns alunos alegaram não ter tido nenhum conhecimento da pandemia por meio da escola.

Um aluno escreveu que “...os professores ajudaram a entender melhor e como enfrentar a pandemia”, outro afirmou que “... todos os dias os professores falavam sobre como se cuidar”, e houve contradição por um apontamento em que se afirmou que “ninguém falou sobre, e caso tenha falado, foi pouca coisa.”. Um aluno também relatou que não obteve conhecimento da pandemia pela escola porque as aulas foram interrompidas. Essa afirmação demonstra mais uma vez que nem todos os alunos tiveram acesso às aulas por um bom tempo durante o início da pandemia. Assim, temos mais evidências de como a falta de acesso a recursos tecnológicos e à internet prejudicou muitos alunos durante esse período.

O fato de a escola não ter conseguido alcançar muitos alunos durante esse período evidencia que nem a instituição e nem os alunos estavam preparados para o que ocorreu. Essa vivência nos aponta que as escolas devem ser preparadas da melhor forma possível para caso haja situações semelhantes no futuro. Assegurando a todos o acesso ao ensino, independentemente das condições particulares de cada aluno.

Quanto às medidas adotadas pelos alunos e seus familiares durante a pandemia, eles relataram ter mantido o distanciamento social (66,7%), feito o uso da máscara (63,5%) e álcool para higienização (55,5%). Diante das diversas modalidades de prevenção difundidas e apoiadas apenas 4,8% disseram ter seguido todos os cuidados, e apenas um aluno relatou não ter tido nenhum cuidado, com exceção de não se aproximar de sua avó.

A partir das respostas recebidas, entendemos que a grande maioria tomou um ou mais cuidados para evitar a transmissão da Covid -19. Porém percebemos que nas respostas de alguns alunos os verbos se encontram no pretérito, dando a entender que estas medidas foram seguidas no início da pandemia, e não estão mais sendo muito utilizadas no momento presente. Por exemplo: “Ficamos todos em casa, evitava o máximo sair, mas quando ia sair usávamos máscaras, álcool e o distanciamento social.”; “Ao chegar em casa era obrigado a lavar a máscara...”

Vale ressaltar que no momento em que essa pesquisa foi realizada (segundo semestre de 2021) houveram muitos casos de COVID-19 no Brasil, com novas variantes do vírus surgindo e as medidas protetivas ainda deveriam ser seguidas o quanto fosse possível.

A maioria dos estudantes (92,1%) acham “boas”, “ótimas”, “necessárias” ou “eficazes” as medidas protetivas tomadas pelo Ministério de Saúde para conter a pandemia, enquanto 6,4% as consideram “fracas” ou “insuficientes”. Foi relatado por 28,6% que a pandemia se agravou porque essas medidas não foram devidamente seguidas e respeitadas. Um aluno não considerou bom o lockdown, pois ele atrapalhou a economia e prejudicou muitas pessoas financeiramente. Outro aluno disse que essas medidas já não são mais necessárias, apenas um aluno não soube o que dizer. Tais respostas nos permite levantar a hipótese de que os alunos não conseguem relacionar as informações e associar que a adoção das medidas preventivas tem efeito direto sobre a contenção da pandemia

impedindo que ela se agrave.

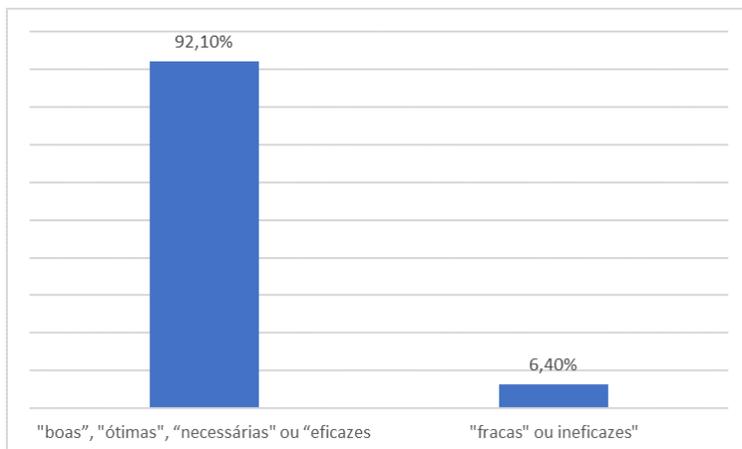


Gráfico 5: Opinião dos estudantes sobre os protocolos de segurança adotados durante a pandemia.

Nessa questão, os resultados foram mais positivos que o esperado, pois a grande maioria reconheceu a importância dos protocolos de segurança, compreendendo que eles diminuem as chances de disseminação da doença. O mesmo resultado foi analisado por Lima e Silva (2020) em seu estudo. Isso mostra que esses temas foram bem abordados pelos meios de comunicação e meios de convívio dos alunos, e devem continuar sendo reforçados para que todos eles entendam que ainda são necessários. Com o incentivo adequado, eles provavelmente continuarão seguindo as medidas protetivas da forma correta.

Sobre o tratamento para as pessoas infectadas com COVID-19, 63,5% dos participantes não souberam dizer nada sobre o assunto, 4,8% apenas disseram que se deve procurar um médico e que é importante seguir corretamente todos os procedimentos. Outros citaram que o tratamento inclui o uso de medicamentos (11,1%), oxigênio (9,5%), isolamento (7,9%), ingestão de líquido (6,3%), ivermectina (3,2%), repouso (3,2%), alimentação balanceada (3,2%), chá de açafraão com alho (1,6%) e vacina (1,6%).

Constatou-se que os participantes possuem pouco conhecimento ou estão confusos acerca do tratamento para Covid-19. Alguns citaram métodos sem base científica. De acordo com Neto *et al.* (2020) e Matos (2020) muitas fake news foram compartilhadas durante a pandemia com terapias que prometiam uma cura para essa doença. Até mesmo o governo incentivou e teve gastos com medicações sem respaldo científico (Santos-Pinto, Miranda e Osorio-de-Castro, 2021).

Dessa forma, novamente percebemos a importância de orientar os estudantes a buscar informações confiáveis. Como eles não possuem conhecimento sobre o assunto podem facilmente acreditar em referências tendenciosas ou informações pseudocientíficas.

O que pode levá-los a seguir tratamentos inadequados e assim terem algum prejuízo.

Para solucionar o problema da pandemia, os alunos citaram a importância de que a população seja vacinada (46%), que todos tomem os devidos cuidados (33,3%) e mantenham o distanciamento social (15,9%), enquanto 20,6% não souberam o que responder. Alguns (6,3%) disseram que não há possibilidade de a pandemia acabar, um aluno diz que temos que aprender a “conviver com o vírus”, outro diz que devemos apenas “seguir com a vida”. Um aluno considera que devem ser proibidas as viagens entre países e cidades.

A maior parte dos estudantes relatou como a pandemia os afetou negativamente na vida escolar (52,4%), social (27%), psicológica (23,8%), familiar (9,5%) e financeira (8%). Alguns (7,9%) disseram que a pandemia mudou “tudo” em suas vidas, 11,1% disseram ter perdido pessoas próximas, um aluno relatou ter ficado com sequelas por ter sido infectado.

Quatro alunos citaram que a pandemia também exerceu boas influências em suas vidas, pois os levaram a se conhecerem mais, a valorizarem os momentos da vida, a adquirirem novas habilidades. Além de perceberem como é importante cuidar da saúde mental. Apenas um aluno diz que não foi afetado pela pandemia, pois sua vida já não era socialmente ativa, enquanto outro disse não saber o que responder.

Percebe-se como a pandemia teve grande impacto na vida de vários estudantes, cabendo agora a cada trabalhador da educação fornecer o melhor suporte possível para que esses alunos consigam novamente se inserir na sala de aula. Muitos relataram que se sentem inseguros, principalmente em relação aos seus estudos e interação social. Para auxiliar podemos incentivá-los a buscar atividades seguras e elaborar significados e aprendizados para o que vivenciaram, como alguns alunos fizeram, tirando lições de tudo que passamos nesse momento e trazendo esperanças para um futuro melhor.

CONCLUSÃO

O estudo realizado promoveu o melhor entendimento dos estudantes a respeito da Covid 19 e da vivência de uma pandemia durante o período escolar. As afirmações que eles trouxeram apresentaram noções básicas importantes sobre a doença. A maioria concorda com o uso dos protocolos de segurança e se mostrou favorável à vacina. Mostrando assim que o empenho por parte das instituições de saúde, dos meios de comunicação, e da escola foram eficazes nesse sentido.

Entretanto, também se fizeram presentes respostas que estão divergentes do conhecimento científico e que demonstram certa dificuldade em lidar com alguns conceitos. Tais informações nos permitem destacar a necessidade de reforçar a cultura de verificar a veracidade das informações que se recebe, e pesquisar de acordo com fontes científicas confiáveis, para evitar as fakes news. Um outro desafio é identificar quais são as fontes seguras que merecem ser divulgadas e observadas durante o processo de apreensão da

realidade por meio de informações e notícias.

Pode-se perceber que a pandemia afetou muito a vida dos estudantes, muitos se sentiram prejudicados, principalmente em seus estudos, além das demais áreas da vida citadas: social, emocional, financeira, física. Dessa forma, educadores precisarão ter mais paciência e empenho do que nunca em realizar retomadas sempre que necessário para que os alunos possam superar suas dificuldades.

Para auxiliá-los em sua recuperação física e emocional deve-se prestar ajuda aos alunos para aprenderem com toda essa experiência. Todo esse processo nos instiga a tornar as diversas ciências mais acessíveis para que a sociedade tenha um arcabouço de conhecimento que a fortaleça e a ampare na tomada de decisões durante as adversidades. O compromisso da comunidade escolar deve estar pautado em amparar e preparar os estudantes para que possam enfrentar o presente e o futuro com mais conhecimento, sabedoria e esperança.

REFERÊNCIAS

COSTIN, C. et al. **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus** [livro eletrônico]. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

FALCÃO, Paula; SOUZA, Aline Batista. Pandemia de desinformação: as fake news no contexto da Covid-19 no Brasil. **Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/ficict/47085>.

FÁVERO, Mariana Consulmagnó et al. Aspecto socioemocional e os reflexos da pandemia do Covid-19 em estudantes da 3ª série do ensino médio. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020.

LAVINO, Andrelise Santana; KOGA, Viviane Terezinha. Trabalho docente na pandemia como objeto de representações sociais elaboradas por professores. **Revista Espaço Crítico**, v. 2, n. 2, p. 306-331, 2021.

LIMA, Renato Correia; SILVA, Vinícius Rocha. Influência das mídias sociais na percepção de alunos do ensino médio da região tocantina do Maranhão sobre a pandemia COVID-19. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 3, p. 610-618, 2020.

MALTA, Deborah Carvalho et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29(4), 2020.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 177-190, 2021.

MATOS, Rafael Christian. Fake news frente a pandemia de COVID-19. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 78-85, 2020.

NETO, Mercedes et al. Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, 2020. Acesso em 14 de setembro de 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72627>

SANTOS-PINTO, Cláudia Du Bocage; MIRANDA, Elaine Silva; OSORIO-DE-CASTRO, Claudia Garcia Serpa. O “kit-covid” e o Programa Farmácia Popular do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. 1-5, 2021.

SILVA, Mariana Mendonça et al. O impacto do ensino em ciência a adolescentes durante a pandemia da COVID-19. **Revista Valore**, v. 5, p. 16-25, 2020.

O RACIONALISMO FORMAL: TECNOFILIA E ENSINO PRAGMÁTICO

Data de aceite: 01/03/2022

Lucas Sá Mattosinho

Mestre e doutorando em Mídia e Tecnologia da
Universidade FAAC/UNESP
Bauru
<http://lattes.cnpq.br/8765801706022107>

Maria da Graça Mello Magnoni

Doutora docente do Departamento de
Educação – FC/UNESP
Bauru
<http://lattes.cnpq.br/5446515762795697>

RESUMO: A partir de meados do século XIX, a burguesia, consolidando-se no poder, dá uma guinada conservadora, o que implica no abandono de vários dos ideais defendidos até então. No plano teórico, a burguesia, que antes da consolidação do poder político defendia a razão como amplo instrumento de conhecimento da realidade em seus aspectos mais íntimos, passa com sua consolidação, sustentar sua impossibilidade. O racionalismo formal é fruto direto desta miséria da razão, e por propor um método incapaz de apreender a totalidade social, impacta sobremaneira a produção do conhecimento hoje. Nosso estudo concentra-se em apresentar os aspectos mais gerais do racionalismo formal conferindo ênfase ao complexo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Racionalismo; decadência ideológica; educação; formalismo.

ABSTRACT: From the mid-nineteenth century,

the bourgeoisie, consolidating itself in power, took a conservative turn, which implied the abandonment of several of the ideals defended until then. On a theoretical level, the bourgeoisie, which, before the consolidation of political power, defended reason as a broad instrument of knowledge of reality in its most intimate aspects, passes with its consolidation, sustaining its impossibility. Formal rationalism is a direct result of this misery of reason, and by proposing a method that is incapable of apprehending the social totality, it greatly impacts the production of knowledge today. Our study focuses on presenting the most general aspects of formal rationalism, emphasizing the educational complex.

KEYWORDS: Rationalism; ideological decay; education; formalism.

O racionalismo formal é uma dessas tradições filosóficas que se orientam pela ótica burguesa reacionária. Não é sem razão que ele se afirmou justamente na França durante o período de insurreições proletárias no século XVIII e que tem no positivismo de Augusto Comte (1798-1857) a primeira manifestação para-si. Antes de prosseguir é preciso fazer duas ressalvas importantes. Primeiramente, essa linha de investigação está longe da homogeneidade, sendo constituída por inúmeras correntes que, não raro, rivalizam entre si acerca de algum aspecto pontual, como foi o caso da querela entre positivismo lógico e seu método verificacionista e o falsificacionismo

de Karl Popper (1902-1994)¹. Contudo, todas as correntes que fazem parte desse guarda-chuva compartilham da mesma base ontoepistemológica e, exatamente por isso, guardam muita proximidade em vários aspectos éticos, políticos, estéticos e epistêmicos, como veremos mais à frente. A segunda observação é que nem sempre quem abraça seus fundamentos metodológicos – tomados como únicos critérios de veracidade científica por boa parte dos pesquisadores – está alinhado com o conservadorismo. O que aventamos, nesse primeiro contato, é a insuficiência de seus pressupostos, que abre ampla margem a elaborações mistificadoras da realidade ainda que a despeito da intenção do pesquisador. Essa perspectiva sintetizada pela conhecida frase de Lukács em *Teoria do romance* (2000), “uma ética de esquerda e uma epistemologia de direita”, induz a posições teórico-práticas, na melhor das hipóteses, reformistas.

O termo racionalismo formal sugere, ainda que adjetivado, uma certa permanência da fé na racionalidade humana. Não obstante, diferentemente do entendimento do passado em que a razão iluminista estava intimamente vinculada ao humanismo e ao historicismo, essa racionalidade formalista abandona essas categorias e promove um atrofiamento ao identificá-la com o simples entendimento intelectual. Kant distinguia claramente razão de intelecto, representada pelas palavras *Vernunft* e *Verstand*, respectivamente. Apesar do caráter discursivo de ambos, a razão é o que produz os conceitos por si, por excelência, a faculdade dos princípios. Em *Crítica da razão pura* (2009), ele comenta que o entendimento é parte integrante da razão, mas não se esgota nela:

Assim como no entendimento, há, dessa faculdade, um uso meramente formal, isto é, lógico, em que a razão faz abstração de todo o conteúdo do conhecimento; mas também há um uso real, em que a própria razão contém a origem de certos conceitos e de certos princípios que não apreende nem dos sentidos nem do entendimento. A primeira dessas faculdades foi, certamente, definida há muito tempo pelos lógicos, e é a faculdade de raciocinar indiretamente (...); mas a segunda, que cria conceitos por si própria, ainda não é explicada dessa forma (KANT, p. 210).

Um resultado imediato dessa identificação entre razão e entendimento é o agnosticismo. Cunhado por Thomas Henry Huxley (1825-1895), esse termo indica a incapacidade de conhecermos aquilo que vai além dos nossos sentidos (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 4). Sistematizado em forma de doutrina, apregoa que apenas a ciência empirista pode nos dar alguma resposta sobre as coisas e que algumas perguntas de natureza ontológica (às causas finais), por não se encaixarem nesse modelo, são *metafísica* e, nesse viés cientificista, pseudoproblemas. O agnosticismo não foi uma criação desse período, já aparecia em alguns sofistas antigos e filósofos empiristas modernos como David Hume (1711-1776). O que tem de novidade nesse contexto histórico e social é que ela se torna, pela primeira vez, a perspectiva hegemônica na explicação da realidade.

¹ Segundo o positivismo lógico, neopositivismo ou também verificacionismo, apenas as declarações verificáveis por meio de observação direta ou da prova lógica são significativas. O falsificacionismo entende que as hipóteses científicas devem ser passíveis de refutação por meio da observação e de experimentos.

É apenas tangenciando as discussões elementares que é possível manipular os dados obtidos para extrair deles o que se quer e oferecer alternativas dentro do mesmo diapasão ideopolítico, tomado como o único possível.

A centralidade da empiria desse agnosticismo antiontológico nos conduz ao próximo item dessa lista: o objetivismo. Na relação de conhecimento temos sempre dois polos, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A abordagem epistemológica que tende ao sujeito é chamada de gnosiológica; ao objeto, ontológica (TONET, 2013). A perspectiva moderna e contemporânea confere centralidade ao sujeito, decorrência do individualismo burguês na filosofia do conhecimento. Todavia, atribuir primazia ao cognoscente implica a dificuldade de se reivindicar uma verdade objetiva por efeito de um certo grau de relativismo. Como esse modelo cientificista exige algum grau de veracidade, mas recusa-se a descer aos fundamentos ontológicos, a opção foi o objetivismo, essa pseudo-objetividade segundo a qual os objetos têm existência independente das opiniões do sujeito, mas que não podem ser capturadas em seus aspectos mais íntimos.

Se o racionalismo formal herdou o objetivismo da vertente empirista, do racionalismo clássico ele resgatou o logicismo. Como exposto, os pensadores do racionalismo clássico não só eram matemáticos formidáveis, mas tomavam a disciplina como referência na leitura do real e das relações entre o indivíduo e o mundo circundante, vide, por exemplo, a *Ética de Spinoza (2002)*. Mas, diversamente da pretensão dos antigos em compreender os aspectos mais profundos da realidade, a matemática aqui é critério de legitimidade, concorrendo para a manipulação dos dados. Quando Alessandro Zema, presidente do banco de investimentos Morgan Stanley no Brasil afirmou que a reforma da previdência “não é uma questão de ideologia, mas de matemática”², é segundo esse paradigma que ele se orienta. Nesse viés, o dado é seu próprio fundamento. Isso favorece a percepção enganosa do dado matemático considerado como algo neutro e objetivo, e as políticas que dele procedem como inexoráveis e urgentes.

As três características anteriormente expostas – o agnosticismo, o objetivismo e o logicismo – concorrem para o atributo que mais representa essa tradição: o cientificismo. Essa ideologia restrita preconiza que os cientistas detêm o monopólio do conhecimento objetivo e racional, logo, verdadeiro. Qualquer outra forma de saber não científica é desestimulada, quando não depreciada, pois julgam ilusório, errôneo, insuficiente ou grávido de outros interesses, todo conhecimento produzido que não compartilha dos seus fundamentos metodológicos. Aliás, a ideia de que apenas a ciência pode produzir conhecimento verdadeiro é contraditória nos próprios termos, pois, *a priori*, é uma afirmação à semelhança dos meios que ela mesma critica. Segundo Japiassu e Marcondes (2006, p. 45-6), a atitude cientificista está alicerçada sobre três princípios valorativos: a ciência é o único saber verdadeiro; a ciência é capaz de explicar todas as questões teóricas e

2 Entrevista disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/04/24/internas_economia,1048474/reforma-e-matematica-nao-ideologia.shtml Acesso em 10/06/2020 às 16:39.

os problemas práticos, se forem bem estruturados; e, por conseguinte, os cientistas desfrutam de legitimidade para conduzir seguramente todas as atividades sociais. Ora, se alguém sabe o que é verdadeiro também sabe o que é belo, justo e bom, o que nos leva de volta ao discurso de autoridade. Porém, diversamente de seu correlato religioso, a autoridade conferida pela ciência torna neutro seu detentor diante das questões que afligem a humanidade.

A neutralidade científica só é passível de ser empreendida negando qualquer pressuposto ontológico. Neste sentido, é como se não tomassem como ponto de partida nenhuma concepção do que é a realidade. Isso é um equívoco assombroso e os atacadistas do mercado acadêmico-científico sabem disso. Primeiro porque não há como ignorar a constituição da realidade em si mesma. Apenas naturalizando essa visão de mundo que lhe dá suporte se é capaz de propagandear essa pseudoneutralidade. Essa abordagem simplesmente descritiva do real pode funcionar em alguma medida para objetos do mundo natural, mas na investigação da realidade social a coisa é bem diferente. Se a sociedade é fruto do trabalho humano em regime coletivo, necessariamente está situado num contexto histórico-social donde emanam valores que são incorporados pelas teorias, independentemente da percepção de quem as elabora. Não há método possível que possibilite a abstenção de juízos de valor pois o próprio método já é uma expressão axiológica.

À vista disso, os racionalistas formais têm de empenhar-se diligentemente no combate à dialética, vinculando-a à metafísica ou ao politicismo mais vulgar. O problema é em relação às categorias de contradição e de totalidade que se chocam com os postulados científicistas. A dialética implica não apenas a existência de uma contradição, mas entende-a como o elemento que dinamiza a realidade, coisa que para esse racionalismo vulgar da decadência é sinônimo de erro lógico. Admitir proposições adversas sob o mesmo aspecto e ao mesmo tempo é uma forma de investir contra a lógica formal³, pois a contradição desclassifica o pensamento e o discurso ao não ser capaz de ter poder de autenticidade, de efetividade.

A atitude pseudoanalítico-científica toma os dados em si mesmos e na sua vã pretensão de neutralidade enclausura-os num universo próprio, sem contexto e por conseguinte, sem história. A interpretação dialética escancara a dimensão histórica dos fatos ao demonstrar sua natureza contraditória e participe de uma totalidade concreta. Se esse simulacro racionalista não suporta a contradição no pensamento, elaborado no interior do hegelianismo – último suspiro teórico da burguesia progressista –, será absolutamente intransigente quanto à versão materialista inaugurada por Marx, para quem a contradição tem existência concreta. “Se o real é em si mesmo, contraditório, o conhecimento vai ser definido, não como sua gênese ideal, mas como sua apropriação real. Não deve mais

3 Importante ressaltar que a lógica formal, desde Aristóteles, é formada por três leis fundamentais e complementares: a lei da identidade, da não contradição e do terceiro excluído (negação de síntese).

interpretar o real, mas fornecer as bases teóricas para sua transformação” (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 56).

Apesar de defender uma suspensão dos valores ao analisar fatos sociais, visto que a ideologia “contaminaria” a pesquisa, os pensadores seminais do positivismo sempre foram muito claros em relação ao ponto de vista que defendiam. No prefácio à primeira edição de *As regras do método sociológico*, Durkheim (2007, p. XIII) escreve:

Nosso método, portanto, nada tem de revolucionário. Num certo sentido, é, até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, ainda que dócil e maleável, não é modificável à vontade. Bem mais perigosa é a doutrina que vê neles apenas o produto de combinações mentais, que um simples artifício dialético pode, num instante, subverter de cima a baixo! (DURKHEIM, 2007).

A rejeição da dialética e a identificação equivocada entre neutralidade e objetividade redundam numa característica-chave na compreensão da dimensão ideológica de seus discursos: o reducionismo. A realidade, com suas contradições e mediações, é extremamente complexa e sua assimilação exige a descida aos fundamentos ontológicos. Isso é uma impossibilidade para os formalistas, pelas causas já aventadas, principalmente o agnosticismo. Portanto, para explicar fatos e processos de extrema heterogeneidade e de íntima correlação, buscam reduzir os fenômenos aos seus aspectos mais aparentes, triviais e elementares. O resultado são abordagens unilaterais ou, no melhor dos casos, incompletas. Abbagnano (2012, p. 984), elenca o economicismo, o psicologismo, o sociologismo e o biologicismo como expressões, no campo das ciências, desse reducionismo que, ao tornar absoluto cada aspecto singular, faz de todo o resto mero epifenômeno.

Embora o objetivismo empirista do racionalismo formal nos dê a ilusão de uma abordagem materialista, a verificação de sua teoria da história evidencia o idealismo de suas postulações. Desde o positivismo, primeira expressão desse movimento, até as “teorias” da sociedade do conhecimento e da revolução industrial 4.0, a dinâmica da história se dá por etapas e a passagem de uma à outra se deve ao desenvolvimento do complexo técnico-científico. Nesse fetichismo da técnica, os produtos desse complexo associativo são o verdadeiro motor da história em detrimento das relações sociais, inclusive as responsáveis pela própria produção dessas coisas. Dentro desse padrão de análise, cada estágio traz novas necessidades e possibilidades, mas em formas cada vez mais evoluídas, e nossa anuência é fundamental para o advento desse futuro promissor.

Formado a partir de dois radicais gregos que significam respectivamente técnica e amizade/predileção, o termo tecnofílico expressa uma tendência teórica composta por pensadores cujas investigações e teorizações apontam para a ideia de que a tecnologia, com seus produtos e processos, é o elemento primigênio e preponderante do progresso humano. Anteriormente destinado às divindades, agora cabe à tecnologia o papel de redentor da humanidade (PINTO, 2013). Noutras palavras, atribuem a esse complexo a

centralidade do ser social. Nesse sentido, não há problema ou solução social que não seja, em última instância, uma questão tecnológica. Ademais o próprio termo tecnológico foi carregado de uma valoração intrinsecamente positiva; afinal, quem não quer morar numa cidade tecnológica, dirigir um automóvel tecnológico etc.?

De fato, o desenvolvimento das forças produtivas, das quais a tecnologia é parte importante, é fundamental para melhorar a vida das pessoas. Todavia, se avançarmos através da empiria do cotidiano e a transcendermos dialeticamente perceberemos que essas mesmas ferramentas que poderiam nos libertar, terminam por nos tolher essa mesma liberdade. Como nessa tradição os aparatos técnicos são tomados em si mesmos e não como fruto de relações sociais, assim como no já mencionado complexo científico, paira a ideia de uma “neutralidade” tecnológica. No senso comum formalista, a ideia é mais ou menos essa: as ferramentas tecnológicas são positivas em si mesmas, mas se algo der errado será em função do uso equivocado. Nesta linha de raciocínio, um *smartphone* e uma bomba atômica podem ser usados para o bem ou para o mal. O objetivismo cede lugar ao subjetivismo neoiluminista. Essa é a relação de complementaridade entre as tradições burguesas decadentes: uma lava a mão da outra.

As origens desse “mito do progresso”, expressão que dá nome ao interessante livro de Gilberto Dupas (2006), são bem mais antigas que o positivismo. No limiar da modernidade, o conhecimento teórico, cujo método era contemplativo, deixou de ser fim em si mesmo. Pela necessidade de transformar a natureza celeremente, tendo em vista atender o mercado, a produção e a disseminação de conhecimento voltam-se para o cotidiano, transformando-se em instrumento. “Ciência é potência”, é *um mote atribuído* à Francis Bacon. O antropocentrismo moderno confere ao indivíduo o direito ao domínio da natureza. Antes vista como sagrada, é entendida agora como regida por leis mecânicas, portanto passíveis de serem compreendidas e transformadas pela via matemática.

Ao conferir a centralidade ao indivíduo e ao seu potencial criador, nada, a não ser os próprios homens, pode ser obstáculo a uma nova ordem que traga paz e prosperidade a todos. Apesar das claras limitações históricas e da crença na sociedade enquanto justaposição de indivíduos, o pensamento burguês clássico tem ares de progressismo honesto, que no pensamento tardio se torna apenas um simulacro mistificador. É natural que o salto das forças produtivas implique numa postura otimista. Todavia, quando as contradições desse modelo avultam-se no processo de generalização industrial, apenas a postura dialética consegue capturá-las apropriadamente. A indústria capitalista gera riqueza na mesma medida em que gera pobreza. Negar a contradição, como se propõe a epistemologia positivista e as vertentes que lhe sucedem, é ler essa situação de modo unilateral, e o lado é sempre de quem domina e explora.

A trajetória de Augusto Comte, cuja produção teórica se deu justamente na passagem de uma fase a outra, é o próprio exemplo disso. Benoit (2002) revela que no texto *A indústria*,

escrito em coautoria com Saint-Simon⁴, o jovem Comte defendia o advento da sociedade industrial como marco para uma nova era de prosperidade e paz, pois teria proporcionado uma revolução de tal ordem que se antes o enriquecimento das nações dependia de incursões bélicas, agora a riqueza poderia ser produzida pacificamente e o melhor, todos os povos poderiam gozar igualmente das benesses, bastava apenas que cada indivíduo cumprisse da melhor forma possível seu papel nesse novo contexto. Décadas se passaram e as tão esperadas prosperidade e paz só vieram para os proprietários das indústrias. Para os trabalhadores, a situação era de degradação física e moral, como descreve Engels (2010). As revoltas do proletariado intensificaram-se a partir de 1830 atingindo seu apogeu em 1848 e exigindo por parte da burguesia uma reação no sentido de conservar seu poder tanto material quanto simbólico. Nesse período, Comte desenvolveu a sociologia, enquanto “ciência do progresso dentro da ordem”, com o escopo de introjetar disciplina para evitar comportamentos “anárquicos” (BENOIT, 2002).

O abandono do conteúdo racionalista clássico, alicerçado no humanismo e no jusnaturalismo é evidenciado nesta passagem:

A filosofia positiva desenvolve reflexões políticas fundamentais, centradas na questão do dever, com a finalidade de substituir a “inútil e nociva discussão sobre os direitos”. Segundo o positivismo, acreditar que os homens nascem livres e iguais nada mais seria do que uma ilusão da “metafísica revolucionária”. Para evitar que a sociedade se destruísse em sucessivas e violentas revoluções sociais, seria necessário que cada um cumprisse o seu dever como operário, patrão, esposa, artista e assim por diante (BENOIT, 2002, p.18).

O método inspirado nas chamadas “ciências rígidas” não visa apenas conferir autoridade ao argumento positivista, dada sua “maior exatidão”. A questão central é colocar a lei evolucionista e etapista dos três estágios como um processo implacável e inelutável. Tal como a gravidade e as estações do ano, que independem da vontade dos sujeitos, o desenrolar da história humana também obedeceria a leis similares; qualquer resistência estaria fadada ao fracasso e, no máximo, só tardaria esse decurso inexorável. Além disso, essa perspectiva, que toma o progresso como o referencial definitivo das ações humanas, pode abrir caminho para a barbárie; afinal, qualquer obstáculo ambiental e social deve ser removido para sua efetivação.

A hipótese, inaugurada pelos positivistas, de que a história humana floresceria em etapas subsequentes, em virtude do avanço tecnológico, permanece incólume apesar de décadas de críticas. Seu vigor não se dá pela quantidade de fatos e de processos sociais do passado e do presente que essa teoria consegue dilucidar, mas porque cumpre funções às quais a burguesia conservadora não pode renunciar: reverdecer a fé nesse

⁴ Claude-Henri de Rouvroy, o conde de Saint-Simon (1760-1825), foi um filósofo e economista francês, considerado um dos socialistas utópicos. Augusto Comte foi seu secretário particular e, posteriormente ao ensaio mencionado, rompe com Saint-Simon, negando as conclusões socialistas presentes no texto, mas continua a manter a centralidade do modelo industrial nos seus escritos posteriores ainda que pela defesa da sociedade burguesa.

modelo societário, facilitar a implementação de políticas/diretrizes econômicas e suprimir as insubordinações dos descontentes. Esse evolucionismo como teoria da história sustenta que as mazelas que assolam nossas sociedades são temporárias e passíveis de serem resolvidas pela introdução de novas tecnologias e de instituições eficazes. Fome, corrupção, lixo, nada disso seria estrutural, ou seja, decorreria da forma de produção e de apropriação do conteúdo material da riqueza social. Ou se trata de uma obsolescência institucional, segundo a qual gestores retrógrados não estão preparados para atuar nesse mundo vindouro “sustentável, transparente e democrático”; ou de uma obsolescência tecnológica, em que esses infortúnios serão superados à medida que novas ferramentas, mais evoluídas e limpas, substituam as antigas. De um modo ou de outro, esse fetichismo da técnica culmina sempre numa apologia direta ao regime do capital. As mazelas sociais e ambientais não são entendidas como decorrência do capitalismo, mas de uma etapa tecnológica passageira cuja própria dinâmica do sistema tratará de substituir por outras melhores, superando as contradições do passado.

Em cada nova geração tecnológica, o credo é atualizado. Se, para Comte, o industrialismo viria no sentido de sanar as contradições e proporcionar a todos uma boa vida, para Daniel Bell (1977) e os demais defensores da ideia de “sociedade do conhecimento” seria justamente o pós-industrialismo que cumpriria esse destino. Como é público e notório, o capitalismo industrial ampliou a produção e o acúmulo de riqueza numa escala nunca antes imaginada. Esse processo gerou discrepância tal, tanto no interior das sociedades quanto entre países e regiões, que passou a ser impossível sustentar a ideia de que dentro desse modelo todos pudessem gozar das benesses atingidas. Como nesse viés, a centralidade da discussão não gira em torno da forma da produção, mas de seus produtos, a essência do problema não é o capitalismo⁵ mas o atual estágio da tecnologia.

A ampla aceitação dessas teses, inclusive em nível acadêmico, denota as limitações epistemológicas de um lado e um descompromisso político com o social de outro. O advento de uma sociedade do conhecimento toma como pressuposto inquestionável a ideia de que a história humana desenvolver-se-ia em estágios subsequentes e de que estaríamos entrando agora, por força das novas tecnologias digitais, na mais evoluída e última fase. De afiliação positivista, é um reavivamento da lei dos três estados de Comte. No positivismo clássico, Comte (2007, cap. I) defendia que a evolução total da humanidade, tanto em nível individual como coletivo, passava inevitavelmente por “três estados teóricos” (p.15), primeiro teológico, depois metafísico e por último, o positivo. No *revival* de Daniel Bell (1977, p. 25), a história humana é dividida segundo critérios que levam em consideração tanto a produção como o tipo de conhecimento utilizado. O período pré-industrial, cuja

5 Nesse viés, o capitalismo não é um modo de produção como na acepção marxiana, formado por duas dimensões principais e, às vezes, conflitantes: as relações sociais de produção e as forças produtivas. Aqui, o regime do capital limita-se apenas às relações sociais. O vocábulo industrial (ou pós-industrial) qualificaria apenas o estágio tecnológico. Por essa razão, seus teóricos escreviam à época da Guerra Fria, que socialismo e capitalismo (keynesiano) são duas espécies diferentes de sociedade industrial e ambos estariam morrendo. (BELL, 1977, p. 25; TOFFLER, 1983; CAS-TELLS, 2011, p. 254)

centralidade está na terra, é a etapa inaugural; o período industrial, cujo cerne é a indústria, é o estágio intermediário; e por fim, o período pós-industrial, cujo elemento capital é a informação ou o conhecimento. Tal como a indústria revolucionou no passado, impelindo a superação das sociedades agrárias, estáticas, tradicionais e cuja riqueza exigia aumento constante de mão de obra e a substituição por outro modelo, mais dinâmico e voltado para a produção de bens materiais, essa etapa pós-industrial viria a alterar qualitativamente toda a sociabilidade.

A suposição de que viveríamos agora numa sociedade pós-industrial, com a centralidade no conhecimento, é equivocada por uma miríade de fatores. O relevante agora é destacar que o abandono da categoria da totalidade, por parte não apenas dos teóricos do pós-industrialismo mas de boa parte da teoria social contemporânea, não resulta pura e simplesmente de uma insuficiência teórico-metodológica acidental, mas encontra em questões ideológicas as suas raízes. Essa pretensa autonomia atribuída a aspectos pontuais da sociabilidade e que ganha ares de sofisticação intelectual, faz de cada complexo social, tal como a educação, a política, a arte, a técnica, um universo particular regido por regras próprias e com dinâmicas específicas. Nesse viés, não haveria nada exterior a esse universo que lhe imprimisse movimento ou que lhe impusesse restrições ou condicionamentos; em suma, não haveria um vínculo, um princípio que perpassasse todas essas regras e dinâmicas e lhes conferisse coesão.

O louvor à tecnologia enquanto discurso tende, a cada nova geração de seus produtos, a renovar o credo liberal da superação das contradições desse modelo societário. A mais recente dessas iniciativas é a chamada Quarta Revolução Industrial (SCHWAB, 2016). Todavia, só podem os autores sustentar essa tese mantendo à risca os pressupostos teórico-epistemológicos positivistas, segundo os quais, no estágio “positivo” ou atual, não se deve mais buscar pelos fundamentos ontológicos dos fatos e processos – coisa de um passado obsoleto ou digna de metodologias metafísicas. Basta apenas estabelecer vínculos entre os fatos e suas leis regedoras, sem suplantiar a empiria e a imediatez do cotidiano reificado.

Na educação, a coisa não é diferente. Carlos Nelson Coutinho (2010) explica que o racionalismo formal tende a prevalecer em períodos de estabilidade do regime capitalista, enquanto o irracionalismo predomina em momentos de crise. Se a primeira metade do século XX foi demasiado turbulenta por duas grandes guerras, uma crise econômica sem precedentes e o aparecimento de revoluções populares e socialistas, a explicação de mundo burguesa inclinava-se ao irracionalismo. Toda cosmovisão possui uma dimensão pedagógica; afinal, toda sociabilidade se dirige para a própria reprodução. E a expressão pedagógica irracionalista naqueles tempos era o que se convencionou chamar de *escola nova*. Não obstante, com o fim da Segunda Guerra e o advento das décadas de ouro do capitalismo, sobreveio um período de certa estabilidade e de inovações tecnológicas, o que devolveu ao racionalismo formal o predomínio ideológico na explicação de mundo

burguesa.

Nesse contexto, a escola nova já se mostrava demasiado exaurida do potencial revolucionário que a ela foi creditado. Como descreve Dermeval Saviani (1982), a esperança de que a escola nova pudesse transformar o conjunto das relações sociais transformou-se em desilusão, afinal nem sequer havia conseguido, apesar de seu predomínio teórico, resolver a questão da marginalidade. Houve quem insistisse nesses pressupostos, todavia com maior preocupação social, conferindo um caráter popular ao método, como as iniciativas de Célestin Freinet (1998) e Paulo Freire (1987). Dentro do diapasão liberal-burguês, o escolanovismo cedeu lugar, como corrente hegemônica, ao tecnicismo pedagógico. À moda do gerenciamento fabril, para “produzir” o aluno deve-se absorver os critérios de racionalidade instrumental, eficiência e produtividade.

Se a escola nova conferia grande relevo à subjetividade, de modo avesso o tecnicismo hipertrofia a objetividade de tal ordem que elementos de ordem subjetiva são compreendidos como óbices à eficiência do processo educativo. Se os métodos ativos escolanovistas faziam do estudante uma espécie de artesão, por meio dos quais os instrumentos estariam dispostos ao sujeito no momento em que este julgasse adequado, o tecnicismo pedagógico incorpora do sistema fabril a inversão dessa lógica: agora é o indivíduo que deve se sujeitar, adequar-se ao processo do “trabalho educativo”. Essa mecanização do ensino, segundo Saviani (2013, p. 382), permitiu a difusão de propostas como “enfoque sistêmico, tele-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar”. Não é de hoje, pois, a relação estabelecida entre as tecnologias de informação e de comunicação e as pedagogias de inclinação tecnicista.

O objetivismo operado por essa corrente faz algo até então inédito: retira a centralidade do professor – como defendia a escola tradicional – e também do aluno – como advogava a escola nova; pois qualquer resquício de subjetividade pode “contaminar” o processo. Agora a referência máxima é a organização racional dos meios (SAVIANI, 2013). Professores e alunos, nesse viés, devem apenas efetivar um programa vindo de fora, supostamente neutro, objetivo e racional. Mas se ambos, docentes e discentes, não são partícipes desse planejamento, apenas meros executores, de onde vem essa pretensa racionalidade? A resposta é simples: dos técnicos competentes. Esses especialistas estariam acima das lutas de classe, seriam a corporificação do próprio sistema, apresentando-se como objetivos e imparciais, visto que, como já mencionamos, dentro da tradição filosófica do racionalismo formal há identidade entre objetividade e neutralidade.

Os tecnólogos seriam aqueles que têm a prerrogativa de dizer o quê, quando, como e por quê. Com maior prestígio hoje do que possuíam os xamãs na antiguidade, são os únicos que podem efetivamente tomar decisões, cabendo aos demais apenas cumpri-las sem questionamento. Toda essa legitimidade social lhes está garantida por serem possuidores de um conhecimento que os demais não dispõem, tal como qualquer sacerdote religioso de sociedades pré-capitalistas, com a diferença de que seus saberes são “científicos” e,

portanto, pretensamente objetivos, neutros e obtidos a partir de uma metodologia precisa e rigorosa. Chauí (2014) explica que “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional” (p. 57). O tecnicismo traz uma novidade também em relação à questão do fracasso escolar. O raciocínio justificador da exclusão escolar é, em menor escala, o mesmo utilizado a fim de escusar e fundamentar a exclusão social nesse paradigma. Se, na perspectiva tradicional, esse fracasso era identificado com a ignorância individual e no escolanovismo, definido a partir do “sentimento de rejeição” (SAVIANI, 2013), na versão tecnicista, o fracassado é o incompetente, ou seja, aquele que, por não dispor das competências necessárias, torna-se ineficaz e desse modo acaba por comprometer o funcionamento orgânico do subsistema educacional e, por consequência, do sistema social como um todo.

O processo de educação formal limita-se à aquisição de habilidades exigidas pelas demandas da vida social, sobretudo do mercado. Desse modo, conteúdos e disciplinas importantes para se compreender a realidade, desenvolver a sensibilidade e a alteridade, entre outros atributos humanos, são profundamente desprezados. É aqui que o tecnicismo se mostra como ápice da educação instrumental, pois esta deixa de ser um fim em si mesma, limitando-se a um treinamento, um quase adestramento. Não é sem razão que se alicerçam nas teorias psicológicas behavioristas. E como aferir se o programa está sendo cumprido à risca pela escola e seus agentes? Pelo preenchimento de formulários, relatórios etc. A burocratização é sempre resultado de uma desconfiança no cumprimento das regras e normas estabelecidas e que, sobretudo na área da educação, mas não só, nunca produziu nada além de atividades enfadonhas e improfícuas.

Como já foi colocado, o tecnicismo pedagógico é uma expressão, no campo da educação, da tradição racionalista que sobreviveu à decadência ideológica da burguesia. Esse racionalismo de gabinete nutriu-se do crescimento econômico do pós-guerra e durante quase três décadas constituiu-se no paradigma referencial da burguesia, especialmente nas ciências. Com a crise da década de 70, o fim do Estado de bem-estar social e o exaurimento do modelo fordista, para explicar os fenômenos sociais, o racionalismo, como tendência hegemônica burguesa, cederia espaço ao irracionalismo, principalmente de viés pós-estruturalista e pós-moderno. O tecnicismo sentiu esse abalo e isso impactou profundamente os currículos e as pedagogias posteriores. Contudo, justamente porque corresponde a uma necessidade objetiva do capitalismo de formar quadros para atuar no denominado “mercado de trabalho”, agora numa perspectiva pós-fordista, o tecnicismo remanesceu, agora amalgamado obviamente com elementos irracionistas e neoluministas. Os currículos contemporâneos assentados sobre a ideia de competências são a expressão inquestionável desse “novo tecnicismo” heteróclito.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BACON, Francis. *O progresso do conhecimento*. São Paulo, UNESP, 2007.
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BENOIT, Leila Oliveira de Rodriguez. *Augusto Comte: fundador da física social*. São Paulo: Moderna, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.
- COMTE, Augusto. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Editora Escala, 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Estruturalismo e miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- DUKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Coleção Tópicos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1987.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- LUKÁCS, György. *Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Vol I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2ª reimpressão, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

SPINOZA, Baruch de. **Ética: demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

TOFFLER, Alvin. *Previsões & Premissas*. Rio de Janeiro: Record, 1983.

TONET, Ivo. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA DA TUTORIA COM FOCO NA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO TUTOR PARA CURSOS À DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 02/02/2022

José Maria Maciel Lima

Professor da rede Municipal e Estadual de ensino do Município de Curuá - Pará
Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação – MUST University Florida-USA
<http://lattes.cnpq.br/1693460675946804>

RESUMO: A presente pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico, baseado em uma abordagem qualitativa, realizada através de consultas a artigos científicos disponíveis em plataformas que abrigam materiais científicos de Pesquisadores do Brasil e de Portugal, objetivando refletir sobre a prática da tutoria, com foco na importância do papel do tutor para cursos à distância, identificando as suas principais funções, na orientação de alunos em cursos *on-line* para o acompanhamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Com esse intuito, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, faz-se uma abordagem com o objetivo de conceituar o termo tutor. Em seguida, traz-se um breve estudo sobre os tipos de tutores, destacando o tutor presencial e o tutor à distância. Complementar a esse estudo, na sequência, aborda-se o papel do tutor de cursos à distância, e para finalizar, faz-se um estudo sobre as principais funções do tutor de cursos na modalidade educação a distância. Durante a pesquisa, foi possível perceber

que o tutor a distância desempenha um papel de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, considerando que suas atribuições se confundem com as obrigações do professor. Sendo assim, o tutor assume diferentes papéis como orientador, mediador, comunicador, organizador das atividades pedagógicas e entre outras atribuições.

PALAVRAS-CHAVE: Tutor presencial. Tutor à distância. Educação à distância. Mediador. Orientador.

THE PRACTICE OF TUTORING FOCUSING ON THE IMPORTANCE OF THE TUTOR'S ROLE FOR DISTANCE COURSES: IDENTIFYING ITS MAIN FUNCTIONS

ABSTRACT: This research is characterized as a bibliographic study, based on a qualitative approach, carried out through consultations with scientific articles available on platforms that house scientific materials from researchers from Brazil and Portugal, aiming to reflect on the practice of tutoring, focusing on the importance of the tutor's role for distance courses, identifying their main functions, guiding students in online courses to monitor and develop the teaching and learning process. With this in mind, this article is structured as follows: initially, an approach is made with the objective of conceptualizing the term tutor. Then, a brief study on the types of tutors is presented, highlighting the face-to-face tutor and the distance tutor. Complementing this study, the role of the tutor of distance courses is approached, and finally, a study is carried out on the main functions of the tutor of courses in the

distance education modality. During the research, it was possible to perceive that the distance tutor plays a fundamental role in the teaching and learning process, considering that their attributions are confused with the teacher's obligations. Thus, the tutor assumes different roles as advisor, mediator, communicator, organizer of pedagogical activities and among other attributions.

KEYWORDS: Face-to-face tutor. Distance tutor. Distance education. Mediator. Advisor.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Distância - EaD é uma modalidade de ensino que se caracteriza pela grande contribuição na expansão e democratização do ensino superior, principalmente, em países subdesenvolvidos como o Brasil, cujo acesso à educação superior ainda é uma realidade de poucos. Além disso, a possibilidade de flexibilizar tempo e transpor barreiras geográficas tem contribuído para a expansão e aumento de alunos matriculados na educação à distância. Nesta perspectiva, as instituições de ensino superior, têm demonstrado esforços para acompanhar os avanços tecnológicos e fazer uso pedagógico de forma adequada das novas tecnologias da informação e comunicação, para alcançar e ultrapassar barreiras temporais e geográficas e oferecer uma educação de qualidade aos discentes que procuram por essa modalidade.

A expansão da Educação à Distância tem colaborado para o surgimento de formas diferenciadas de processos organizacionais e modelos de gestão no funcionamento e no gerenciamento das instituições de educação convencionais e tradicionais. As instituições de ensino que se lançam ao desafio de ofertar a EaD, carregam consigo o compromisso e a obrigatoriedade de mudar/transformar os seus modelos de gestão para se adequar as estruturas educacionais da era da informação e acompanhar as novas teorias que emergem, muita rapidamente, no campo educacional, para atender as necessidades ensino/aprendizagem dos discentes, com necessidades múltiplas, advindas de meios geográficos e culturais distintos que estudam em horários bastante diferenciados.

Sendo assim, o presente artigo oferece uma pesquisa bibliográfica, baseada numa abordagem qualitativa com o intuito de destacar a importância do tutor para acompanhar/orientar estudantes de cursos de educação à distância. Nesta perspectiva, destaca-se como principal objetivo da pesquisa o seguinte: investigar a prática da tutoria, com foco na importância do papel do tutor para cursos à distância, identificando as suas principais funções, na orientação de alunos em cursos *on-line* para o acompanhamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o presente trabalho, aborda, inicialmente, o conceito de tutor - objetivando definir o que é um tutor. A seção seguinte, pondera uma abordagem sobre os tipos de tutores. Nesta perspectiva, buscou-se definir o tutor presencial e o tutor à distância, objetivando encontrar pontos que os distinguissem. Prosseguindo, apresenta-se um enfoque crítico e reflexivo sobre o papel do tutor, e, na sequência, abordam-se as

principais funções de um tutor à distância.

2 | TIPOS DE TUTORES

A educação à distância tem se expandido de forma extraordinária, a popularização da internet, no século XXI, e o advento da Pandemia da COVID-19 tem contribuído, de forma significativa, para essa expansão. Sendo assim, surge a necessidade de melhorar cada vez mais a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (*Lato Sensu*) ofertados através da modalidade a distância. Destarte, dentre os atores fundamentais que acompanham o processo de ensino aprendizagem, na EaD, ganham destaque os tutores que podem ser classificados como presenciais e *on-line*.

Antes de partimos para uma discussão sobre os tipos de tutores, consultaremos alguns referenciais para conferir o que a literatura conceitua como tutor. De acordo com o Dicionário de Significados-Br *on-line* (s/d), o tutor pode ser definido como o indivíduo que tem a responsabilidade instituída, legalmente, de tutelar uma pessoa. Desse modo, seu papel é de proteger, amparar, defender o sujeito e seus bens materiais. Sendo mais específico, o referido almanaque *on-line* nos dá com clareza a seguinte definição: “pessoa encarregada de tutelar, proteger e amparar alguém e seus bens, mas também pode ser definido como informante, educador e mestre” (BR, s/d, s/p).

Nas palavras de Bernardino (2011), o tutor protagoniza a prática educativa, sendo responsável em estabelecer a ligação entre o discente e o docente. O professor, diferente do tutor é aquele que facilita e incentiva a construção coletiva e epistemológica dos saberes já postos e de novas descobertas, erigindo novos conhecimentos e novas visões sobre o real. “De maneira síncrona ou assíncrona, presencial ou à distância, garante uma “qualidade comunicacional” para o emprego do referido material dirigindo, acompanhando e avaliando a aprendizagem dos alunos” (BERNARDINO, 2011, p.7). Nas próximas seções veremos que os tutores podem ser classificados como: tutores presenciais e tutores à distância.

2.1 Tutor presencial

O tutor presencial presta tutoria a estudantes, presencialmente, obedecendo ao cronograma com horários estabelecidos pela instituição. O profissional, obrigatoriamente, deve conhecer o projeto político pedagógico do curso, bem como os aparatos didático-metodológicos e o conteúdo do programa, para prestar auxílio aos estudantes de forma eficiente, oferecendo possibilidades aos discentes para desenvolver suas atividades pedagógicas de forma individual e coletiva, provocando o gosto pela pesquisa, fomentado pelo uso adequado das novas tecnologias da comunicação e informação (BRASIL, 2007).

Vivemos um momento de incertezas, complexidade, em frente a isso o tutor presencial não pode mais se postar na atitude daquele que sabe, mas sim como aquele que pesquisa. Pesquisa junto com o estudante, os papéis se fundem formando um só. Essa exigência de um tutor presencial pesquisador

deve parte ao mundo digital, pois muitas vezes a informação, o conhecimento que vai ser trabalhado com o estudante, o mesmo já acessou. No ensino a distância o tutor presencial é um articulador do trabalho em colaboração dos alunos, e com os outros profissionais manterá uma relação de valores que irão permear toda ação. Podemos dizer que o mundo digital sutilmente, provoca um clima entre instituição – professor - estudante de confiança e amizade que propicia a construção do conhecimento e amplia a rede de valores éticos e morais voltados para ação coletiva (BARNI, 2001, p. 10675 – 10676).

De com os referenciais de qualidade para educação superior à distância do MEC (2007), as principais atribuições dos tutores presenciais são as seguintes: “participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso” (BRASIL, 2007, p. 22).

Nas palavras de Barni (2011), o tutor presencial pode ser considerado como aquele profissional da educação que concebe a tecnologia como uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. “O tutor presencial tem um papel fundamental, pois é por intermédio dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema, e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e a concretização dos objetivos propostos (BARNI, 2011, p. 10676).

Nesta perspectiva, o tutor presencial cumpre o papel de acompanhar de forma individual e coletiva os alunos a interagirem com os seus materiais didáticos/pedagógicos, com o objetivo transformar informações em conhecimentos. Sendo assim, não é pretensão e nem exagero de dizer que, o referido profissional desempenha multitarefas, considerando que nesta modalidade a educação se digitalizou e o papel do tutor se multiplicou, tendo que se adequar a uma realidade completamente digital, tecnológica e disruptiva, que muda a todo instante, principalmente, no momento pandêmico atual.

2.2 Tutor a distância (online)

O tutor à distância deve atuar da instituição, mediando o processo de ensino aprendizagem, objetivando alcançar aos estudantes em lugares distantes geograficamente, vinculados aos polos descentralizados e de referência ao apoio presencial. “A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 21).

Além disso, o tutor a distância tem a incumbência de promover momentos de construção coletiva de saberes, através de debates colaborativos na construção do conhecimento, utilizando o chat, o fórum ou outras ferramentas tecnológicas que preferir para construir e compartilhar conhecimentos. Cabe ao tutor também fazer a seleção de recursos didáticos para dá apoio aos estudos durante o curso ou disciplina, escolher material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, comumente, fazer parte dos

processos avaliativos, acompanhando diretamente aos discentes no desenvolvimento das avaliações da aprendizagem.

Um bom tutor num curso online é aquele que buscar humanizar de tal forma o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que as dificuldades de migração de um sistema presencial para um sistema de EAD sejam minimizadas. Por ser um sistema duplo (assíncrono e síncrono), o sistema online pode proporcionar um sentimento de isolamento, de “frieza”. Cabe então ao educador-tutor ser um elemento de humanização – pelas suas intervenções e participação (PIMENTEL, 2009, p. 61).

Neste contexto de definições de papéis, cumpre salientar que assim como a sociedade é inconstante, o papel dos profissionais da educação também absorve essa dinâmica, principalmente, no caso da educação à distância - em específico o tutor *online*, cujo mesmo utiliza as tecnologias da informação e comunicação como ferramentas fundamentais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, e estes recursos estão em constante evolução – mudam muito rapidamente. Desse modo, o tutor deve está em constante formação para acompanhar o desenvolvimento e o avanço das novas tecnologias digitais, que são imperativas na educação à distância.

A literatura deste campo educacional ainda se limita a explicar sobre o perfil ou sobre as competências deste profissional, mas pouco se fala sobre como deve ser esta formação. Mas diante dos referenciais obtidos nesta leitura preliminar acreditamos que o papel do tutor online é imprescindível para que a aprendizagem dos alunos seja efetivada com qualidade e eficiência (PIMENTEL, 2009, p. 64).

Para concluir essa seção, é válido pontuar que o foco principal da educação superior, independente da modalidade (presencial ou à distância) volta-se para o desenvolvimento do ser humano, objetivando a construção social, com base nos princípios de justiça, igualdade, equidade e sustentabilidade. Está primazia justifica o fato de a educação superior ter como base um projeto político pedagógico focado numa proposta curricular inovadora, baseada no uso pedagógico das novas tecnologias da informação e comunicação, facilitando a integração entre os conteúdos trabalhados e as metodologias, “bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado” (BRASIL, 2007, p. 9).

3 | O PAPEL DO TUTOR NOS CURSOS À DISTÂNCIA

O tutor de cursos à distância é um profissional que tem a incumbência de organizar, conduzir, incentivar, orientar o desenvolvimento do conhecimento através de uma plataforma de ensino a distância. Sua atuação é importantíssima, considerando que ela coopera para o aprimoramento da prática pedagógica. Grossi *et al* (2013), pontuam que a Educação à Distância para ter qualidade, precisa atender aos referenciais do MEC, dispondo de uma equipe multidisciplinar para explorar os mais variados recursos

tecnológicos que proporcionam os diversos tipos de interação, promovendo o processo de ensino e aprendizagem, assegurando o sucesso da qualidade dos cursos EaD.

Nesta perspectiva, é válido assinalar que seguir as normas estabelecidas pelos órgãos de controle que regulamentam as instituições de Educação à Distância é assegurar a qualidade da educação mediada por recursos tecnológicos.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento (BRASIL, 2007, p. 9).

Sendo assim, cumpre salientar que é necessária uma equipe multidisciplinar para atender as necessidades educacionais dos discentes dos cursos de educação à distância. Desse modo, a composição da referida equipe deve conter os seguintes profissionais: professor formador; conteudista, professor pesquisador; tutor presencial, tutor virtual, coordenador de curso ou coordenador pedagógico, coordenador de polo, pedagogo e *designer instrucional*. Dentre esses profissionais, será dado destaque ao papel do tutor de cursos à distância.

Diante da estrutura organizacional dos cursos à distância na modalidade *online* através das classes virtuais com base na internet, o trabalho do tutor virtual e suas interações com os outros atores, que configuram o curso em que atua, adquire relevância fundamental. A tutoria ganha grande importância nesse contexto virtual de aprendizagem por ser responsável por assegurar as comunicações bidirecionais entre tutor-aluno e aluno-professor, comunicações que são essenciais para que ocorra a construção do conhecimento (GROSSI, 2013, p. 661).

Neste sentido, “o tutor torna-se o protagonista desta ação educativa, por fazer o elo entre o aluno e o professor. Aquele que permite a construção coletiva, estabelecendo novos saberes e novos olhares sobre o real” (BERNARDINO, 2011, s/p). Diante disso, verifica-se a necessidade de o tutor virtual acompanhar o desenvolvimento do discente. Para isso, é necessário responder as dúvidas dos alunos com rapidez e eficiência, considerando que a comunicação e a interação entre os agentes mencionados são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma eficaz. É interessante pontuar que, nem sempre, a comunicação entre aluno-tutor e vice-versa acontecerá de forma síncrona. É possível que a grande maioria da interação ocorra de forma assíncrona, no entanto, os questionamentos dos alunos, nos ambientes virtuais devem ser sanados com rapidez.

Corroborando com esse pensamento, Bernardino (2011, s/p) assinala que,

[...] uma conversação didática e criativa feita por um bom profissional de tutoria é capaz de fomentar o pensamento do aluno. Também deve ser capaz de lidar com o heterogêneo quadro de alunos e ser possuidor de atributos psicológicos e éticos: maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade de mediar questões, liderança, cordialidade e, especialmente, a capacidade de ouvir.

De acordo com Bernardino (2011), o papel do tutor pode ser resumido em: monitorar, incentivar, nortear e instigar a autonomia da aprendizagem do discente, empregar procedimentos e métodos apropriados para promover a aprendizagem. E por meio de debates, de confrontos de opiniões, da discussão entre diversos temas, das diversidades culturais/regionais, respeitando as formas diferentes de ser e de ver o mundo e conceber saberes/conhecimentos. Para isso, o tutor precisa desenvolver habilidades estratégicas para conduzir o discente ao melhor caminho de formação para desempenhar seu papel de cidadão consciente e transformador da sociedade em que vive.

O tutor é um profissional que atua no apoio ao estudante e dá orientações para os momentos de autoestudo e para a compreensão das propostas de atividade educacionais. Seu papel é fundamental no processo educacional do curso em que atua. Por participar ativamente da prática pedagógica, o tutor realiza o acompanhamento dos alunos contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, é essencial que possua formação superior na mesma área do curso em que atua (COSTA, 2022, p. 4).

Diante do exposto, verifica-se que o tutor é um agente fundamental no processo de oferta de cursos à distância. Sendo assim, sua atuação torna-se indispensável, considerando que o seu papel é de conduzir o aluno ao conhecimento, mediando à relação entre os outros atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que o tutor seja capaz de estabelecer uma boa comunicação, saber liderar, resolver conflitos, ser ético, responsável, ter domínio dos conteúdos abordados, conhecer o programa dos cursos ou disciplina, ser ágil em sanar as dúvidas dos alunos, ter capacidade de conduzir debates *on-line* através de fóruns, chat, participar e acompanhar os processos avaliativos e conduzir os discentes a reflexões para construção do conhecimento de forma autônoma – independente, crítica, reflexiva, criativa e colaborativa, respeitando as peculiaridades culturais, regionais e individuais dos alunos.

4 | PRINCIPAIS FUNÇÕES DE UM TUTOR EAD

Na seção anterior, pontou-se os principais papéis de um tutor, neste tópico será estabelecido as principais funções desse profissional. Com esse intuito, demonstrou-se que a atuação do referido profissional é fundamental para lograr êxito no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, o tutor acompanha o desenvolvimento dos alunos, observa e acompanha o processo avaliativo, medeia à relação do aluno com outros atores pedagógicos da instituição envolvidos nos processos pedagógicos. Desse modo, o tutor participa de forma ativa da construção do conhecimento, juntamente com o discente.

“A principal função do tutor é, portanto, a orientação didática, uma vez que grande parte dos alunos não possui os hábitos de autoestudo e autodisciplina, característicos dessa modalidade de educação. É preciso que o tutor seja flexível, perseverante, persistente e sensível para lidar com eventuais dificuldades encontradas pelos alunos” (COSTA, 2021, p. 4). A seguir serão descritas as principais funções de um bom tutor, bem como suas

principais características, estabelecidas por (CASTRO, 2013).

4.1 Parceiro do aluno de EAD

Desempenha o papel de orientador, obedecendo o ritmo de aprendizagem de cada estudante em todas as fases do processo ensino aprendizagem.

4.2 Mediador

O tutor exerce uma função mediadora estabelecendo um elo de ligação entre o aluno e o conhecimento, conduzindo o estudante à aprendizagem significativa e colaborativa, utilizando estratégias facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Multiplicador de conhecimento

Fornece bases teóricas e metodológicas para os professores da equipe pedagógica na produção e orientações claras e didáticas quanto à preparação de materiais e ao acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo de um curso ou disciplina.

4.4 Conhecedor de interdisciplinaridade

O tutor deve possuir habilidades para estabelecer relações com as diversas áreas de conhecimento, assinalando como elas se inter-relacionam para evitar a fragmentação do conhecimento e construir saberes sólidos e interdisciplinares.

4.5 Facilitador da aprendizagem discente

O tutor é o facilitador do processo de ensino e aprendizagem do aluno, para isso, ele necessita estabelecer estratégias de ensino que proporcione ao estudante tal benefício. Além disso, o tutor necessita estabelecer parcerias com os discentes para construção do conhecimento de forma autônoma e colaborativa, seja através da interação entre aluno/tutor, alunos/alunos ou aluno/tutor/aluno.

4.6 Usuário da comunicação dialógica

O tutor deve ser um comunicador competente para estabelecer diálogos de forma didática, enfatizando que existem caminhos para resolver problemas. Além disso, existem atividades em que a comunicação é fundamental para a realização de uma tarefa e/ou pesquisa. Sendo assim, o diálogo didaticamente estruturado é de suma importância na orientação pedagógica para realização de atividades.

4.7 Orientador pedagógico

O tutor atua como um orientador pedagógico, esclarecendo dúvidas de ordem técnica ou teórica dos alunos, de forma presencial ou a distância; realiza a curadoria de materiais de apoio; organiza a apresentação didática dos materiais de base, para fomentar o uso pedagógico das tecnologias, levando o discente a despertar para a pesquisa, crítica

e criativa, motivando-o a conhecer mais e mais.

4.8 Veículo de interatividade

A atuação do tutor a distância deve ser uma performance conjunta com outros docentes e tutores na preparação de ações pedagógicas interativas. Além disso, é necessário verificar o grau de interação dos alunos; realizar busca ativa na tentativa de resgatar os discentes desistentes ou desmotivados.

4.9 Assessor dos professores das disciplinas

Compartilha experiências acumuladas através de conhecimentos adquiridos na atuação profissional; participa de debates e discussão sobre a preparação de material didático na EaD; atua como agente responsável em tirar as dúvidas dos estudantes com os especialistas em conteúdo (professor responsável pela disciplina) para ajudar os discentes a avançar em seus estudos.

4.10 Usuário e conhecedor da TI

O tutor EaD necessita ter conhecimento técnico e pedagógico das tecnologias da informação e comunicação, para utilizá-la como meio de interação para estabelecer a comunicação com os estudantes sobre sua orientação. Neste sentido, o instrucionismo¹ deve acompanhar o construcionismo², sendo que, o primeiro, não pode e nem deve se sobressair em relação ao segundo.

O tutor à distância realiza atividades atendendo as disposições estabelecidas pelo MEC, observando as necessidades individuais dos alunos, auxiliando-os nas diversas atividades pedagógicas diárias, proporcionando à estudantes meios de acesso e realização das atividades propostas no AVA. Desse modo, o tutor é muito mais que apenas um mero orientador operacional de sistema (ambiente virtual de aprendizagem), ele desempenha um papel ativo no processo de ensino aprendizagem, orientando a pesquisa de forma crítica, criativa, reflexiva e colaborativa na busca de conhecimentos para formar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade do século XXI.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos têm causado grandes mudanças na sociedade contemporânea. A educação, nos países desenvolvidos, tem consagrado essas mudanças de forma positiva para melhorar cada vez mais a qualidade da educação e acompanhar o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, implementando projetos inovadores em educação, principalmente, na modalidade à distância. Em

¹ O computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como máquina para ser ensinada. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista (VALENTE, 2002, p. 2).

² A abordagem pela qual o aprendiz constrói, por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento (VALENTE, 2002, p. 2).

contrapartida a essas transformações, os países subdesenvolvidos enfrentam dificuldades para acompanhar e adotar medidas que efetive, completamente, a inserção para usos pedagógicos das tecnologias na educação.

Neste contexto de profundas transformações, muitos profissionais da educação ganham destaque. Atualmente, o tutor à distância tem sido bastante requisitado para acompanhar o desenvolvimento de alunos, no processo de ensino e aprendizagem em cursos de educação à distância. Cabe salientar que a função do tutor, atualmente, tem perpassado ao simples ato de repassar informações para alcançar patamares bem mais elevados. Desse modo, nota-se sua importância na atualidade, de mero corretor de atividades, os tutores de cursos à distância atingiram o papel de mediador, comunicador, orientador, interlocutor entre outras funções que já se confundem com as atribuições de professor, no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da importância, das diversas atribuições e da grande responsabilidade dos tutores, percebe-se uma grande desvalorização com relação aos méritos salariais e trabalhistas. Os referenciais de qualidade do Ministério da Educação/MEC (2007), estabelecem as funções dos tutores e esclarece sua posição e o distingui do papel de professor. No entanto, suas atribuições se alinham às responsabilidades docentes, colocando-os como principal agente facilitador do processo de ensino e aprendizagem, nos cursos de educação à distância. Sendo assim, cumpre salientar que os tutores devem unir-se para reivindicar melhores condições de trabalhos e melhorias salariais.

REFERÊNCIAS

BARNI, E. M. **O papel do tutor presencial na educação a distância**. PUCPR - X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE – I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4715_3849.pdf. Acessado em: 02 fev. 2022.

BERNARDINO, H. S. **A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor**. Revista Científica de educação à distância. Vol.2 – N°. 4. Disponível: <https://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/166/171>. Acessado: 26 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, DF: MEC. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em: 25 jul. 2021.

COSTA, D. **Papel da tutoria a distância**. E-book. Flórida: Must University, 2021. Dicionário de Significados - Br. **O que é tutor?** Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/tutor>. Acessado em: 26 jul. 2021.

GROSSI, M. G. R. *et al.* **O papel do tutor virtual na educação à distância**. Educação I Santa Maria | v. 38 | n. 3. Acessado em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364016.pdf>. Acessado em: 26 jul. 2021.

MARTINS, J., & DETONI, D. J. **Principais atribuições dos tutores na EaD.** XIII Colóquio de Gestão Universitária em Américas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113255/2013032%20>. Acessado em: 27 jul. 2021.

PIMENTEL, F. S. C. **A formação do tutor online.** Revista EaDPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicativas e Interculturais – nº 1 – agosto de 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/15528/11667>. Acessado em: 02 fev. 2022.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo.** Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290 B3 em ensino - Qualis, Capes DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/informaacutetica-na-educaccedilatildeo-instrucionismo-x-construcionismo>. Acessado em: 02 fev. 2022.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO ALUNO E MERCADO DE TRABALHO

Data de aceite: 01/03/2022

Gabriele Bonck

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7685947239540515>

Paola Andressa Scortegagna

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9018949836350823>

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, e destina-se aos jovens, adultos e idosos que não concluíram a sua escolarização na considerada idade certa. A EJA atende, em sua maioria, pessoas que buscam por meio da educação, um espaço no mercado de trabalho, os quais possuem diferenças culturais, econômicas, políticas e sociais. Ante ao exposto, a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as produções acadêmicas (livros, artigos, dissertações e teses) referente aos anos de 2000 a 2019, que tem como objeto a Educação de Jovens e Adultos, especialmente sobre os discentes do Ensino Médio e a relação com o mercado de trabalho. A pesquisa é de cunho qualitativo, realizada por meio de uma investigação bibliográfica. Os resultados apresentados reforçam a relação da EJA com o mercado de trabalho, através da disposição de legislações educacionais voltadas as demandas capitalistas mercadológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Mercado de Trabalho.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: RELATIONSHIP STUDENT WITH THE LABOR MARKET

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality, prescribed in the Law of Directives and Bases of National Education, LDB 9394/96, and is aimed at young people, adults and the elderly who have not completed their schooling at the considered age certain. The majority of EJA serves people who seek, through education, a space in the labor market, who have cultural, economic, political and social differences. In view of the above, this research aims to reflect on the academic productions (books, articles, dissertations and theses) referring to the years 2000 to 2019, which has the object of Youth and Adult Education, especially about high school students and the relationship with the labor market. The research is of a qualitative nature, carried out through a bibliographic investigation. The results presented reinforce the relationship between EJA and the labor market, through the provision of educational legislation aimed at capitalist market demands.

KEYWORDS: Youth and Adult Education, High School, Labor Market.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a Educação

Básica. Após a promulgação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº11/2000) ressignifica-se conceitualmente as ações, as quais tornam-se conhecidas como Ensino Supletivo.

Os sujeitos que compõe a Educação de Jovens e Adultos são homens e mulheres que sobrevivem essencialmente da venda da força de seu próprio trabalho. Os trabalhadores-alunos da EJA estão sob a condição de contratos formais ou temporários, de trabalhos informais ou estão em busca de emprego (COSTA,2013). Assim estão sob influência das “demandas do processo de acumulação de capital” (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

Perante as demandas capitalistas mercadológicas, a escola passa a ser um instrumento para formar sujeitos aptos e qualificados para o trabalho (FAVORETTO; FIGUEIREDO; VIRIATO, 2011). Por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos demonstra estar vinculada ao mercado de trabalho e a formação técnica mediante seu histórico de leis e projetos os quais voltam-se à qualificação profissional. Além desta formação técnica-profissional, a EJA propicia o acesso aos conhecimentos científicos, os quais contribuem para que o trabalhador-aluno amplie sua visão de mundo e desaliena-se das condições impostas pela sociedade.

Em face do exposto, o objetivo deste estudo é apresentar, através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, dados estatísticos do IBGE e INEP a fim de corroborar com a afirmativa da relação entre a Educação de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho, assim como, refletir acerca das possibilidades da EJA voltada a emancipação política, econômica e social de seu público vigente.

A EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos perpassa toda a história do Brasil, com início no período colonial, através da catequização dos indígenas pelos jesuítas, até os tempos hodiernos. No Brasil Colônia ensinava-se o artesanato e os demais ofícios essenciais daquela época. A formação no Brasil Império acontecia por meio dos Liceus de artes e ofícios, entidades filantrópicas e academias militares. Os Liceus de artes e ofícios constituem-se a partir de 1890 como escola profissionalizante destinada aos trabalhadores específicos como: marceneiros, carpinteiros e mestres de obras (COSTA, 2013).

Mais tarde, no governo republicano paulista, na gestão de Bernardino Campos criou-se os cursos noturnos para “ministrar conhecimentos indispensáveis aos menores de 16 anos que por trabalharem durante o dia não podiam frequentar as escolas” (Art.69 do Regimento Interno de 26/7/1897 apud MORAES,2013, p.983). Em São Paulo, no ano de 1917 existiam 139 escolas e cursos profissionalizantes para menores e adultos, atendendo 7.763 alunos (MORAES, 2013).

Em 1930 com a industrialização iminente no Brasil, as exigências de qualificação e diversificação no trabalho se estabelecem, favorecendo um crescimento nas matrículas em

geral do país

Entre 1932 e 1937 a matrícula geral em todo o país no ensino supletivo havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1.666[...] o favorecimento da educação dos adultos em larga escala só encontraremos com a regulação do FNEP [...] a abertura política propiciou o florescimento de movimentos isolados de educação de adultos, surgindo Universidades Populares organizadas segundo o modelo europeu e vinculadas a instituições de ensino ou bibliotecas. Seus promotores preocupavam-se com a difusão cultural e com a promoção de programações para o lazer, cursos de extensão, centros de debates, clubes de estudos e fóruns (PAIVA,1987, p.173).

Mediante a esse crescimento e sob as bases do Estado Novo (1937-1945) instituiu-se as Leis Orgânicas de Ensino criadas em 1942, como resposta a estas novas demandas. Após a criação das Leis orgânicas, há um longo período de ausência de políticas públicas e de fracasso na escolarização da população brasileira (ALMEIDA; CORSO,2015).

Após este período de ausência de políticas públicas, a primeira iniciativa pública ocorreu em 1947, através da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), que foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Saúde coordenada por Lourenço Filho:

Essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISEGEL,1974 apud ALMEIDA; CORSO,2015, p.1286).

Após a CEAA, em 1950 diagnostica-se que 55% da população brasileira maior de 18 anos era analfabeta. A UNESCO, estimulou a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender as regiões mais debilitadas. Em 1952 criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) voltada a região nordeste: “Nesse Congresso, foi legitimada a frase “ser brasileiro é ser alfabetizado”, essa perspectiva buscava enfatizar a importância da educação de adultos para a democracia e defendia a alfabetização em nome da cidadania” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1287).

No Congresso Nacional de Educação de Adultos, apontou-se como críticas: “as precárias condições de funcionamento, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população” (ALMEIDA; CORSO,2015, p.1288). O educador Paulo Freire apontou a necessidade de revisar os métodos e processos de ensino, para que os educandos pudesse participar nos seus processos de aprendizagem.

O final da década de 1950 e os anos de 1960 foram marcados por significativas transformações sociais, políticas e econômicas, a qual, contribuiu para as iniciativas públicas em relação aos jovens e adultos posteriormente. A ampliação do debate em torno

da educação popular, introduziu a educação de adultos em seu meio

O conceito de educação de adultos vai movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular [...] os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (FREIRE, 2005, p.15).

A educação popular era entendida como uma educação ofertada à população de maneira gratuita e universal. A educação de adultos conjunta com a popular incluía as escolas noturnas para adultos. Foi ao longo do século XX que a educação popular foi valorizada em meio a uma disputa ideológica, de um lado existiam idealizadores da educação lutando para o fortalecimento da mesma, e de outro, a organização popular que prezava pelas relações econômicas vigentes do período.

Em 1963, o Ministério da Educação encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. Esse movimento e as demais iniciativas foram interrompidos pelo golpe militar em 1964. O regime cívico militar criou três ações voltadas para a EJA: em primeiro lugar a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, o qual começa sua expansão no Pernambuco, Paraíba e Sergipe, com o objetivo de alfabetizar e promover uma educação continuada. A terceira ação do regime militar foi o Ensino Supletivo (Lei 5.692/71).

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, foi estabelecido um capítulo específico sobre a educação de jovens e adultos. Em 1985 com a extinção do Mobral, surgiram novos programas como a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) atrelada ao Ministério da Educação (SOUZA, 2015).

A Constituição de 1988 avança em requisitos normativos ao “ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (HADDAD, 2006 apud ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1291).

Na década de 1990, com o Governo de Collor (1990-1992), muitas conquistas educacionais dos anos anteriores são revogadas, a primeira medida foi a extinção da Fundação Educar. No mesmo ano criou-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano, por falta de recursos financeiros. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foram implementadas reformas educacionais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A referência da EJA na LDB reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores do acesso ao ensino básico. O governo de FHC retoma as campanhas de alfabetização, com o intuito de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho, assim, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) ocorre a ampliação do acesso a EJA, bem como a expansão da educação profissional. Desenvolveram-se diversas iniciativas voltadas aos jovens e adultos trabalhadores, as quais destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação das Competências de Jovens e Adultos, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem, Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Destaca-se dois programas dentre os citados acima voltados a formação desses jovens e adultos ao mercado de trabalho: o PROEJA e o PROJOVEM. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) foi criado em 2005, o qual, volta-se para o público de 18 a 29 anos com o intuito de conclusão e certificação do ensino fundamental articulado a formação profissional inicial (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1295-1296).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi criado por meio do Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, com o intuito de interligar a educação de jovens e adultos à formação profissional. A lei nº 11.741 criada em 2018, que altera os artigos 37,39,41 e 42 da LDB (9394/96) reafirma-se a articulação da EJA com a educação profissional.

Diante do histórico apresentado, observa-se que a história da EJA perpassa longos anos em busca da valorização e do reconhecimento destes alunos que, não estão mais em idade escolar e necessitam da educação para ascender economicamente, socialmente e culturalmente. Diante desta necessidade, a legislação brasileira reafirma a obrigatoriedade da Educação de Jovens e adultos assegurada pelas instituições de ensino desde a Constituição Brasileira de 1824 até o PNE de 2014.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA EJA NO BRASIL

A Constituição de 1824 determinava que todos os cidadãos teriam acesso a instrução primária. O Ato Adicional de 1834 atribuía aos governos a responsabilidade acerca da educação fundamental das crianças e dos adultos. Em 1879 o Decreto nº 7.247 tratava da reforma do ensino, o documento previa a: “criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno” (SOUZA, 2015, p.73), um avanço em relação a preocupação educacional, uma vez que os índices de analfabetismo eram relevantes.

A Constituição da República Brasileira de 1891, primeira Constituição após a Proclamação da República (1889) continua com os ideais de educação popular. O

reconhecimento educacional como direito de todos dá-se através da Constituição de 1934. A partir desta, decretos e leis acerca da educação brasileira tornam-se vigentes, transcrevendo a necessidade de regulamentar a educação pública, gratuita e para todos, valorizando a educação primária e o ensino de jovens e adultos.

O decreto nº 19.513, de agosto de 1945 regulamentou ações do FNEP, criado em 1942, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. A lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 1946) menciona o curso primário supletivo voltado à adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração. Em 1947, com a Portaria nº 57 organizou-se um Serviço Nacional de Educação que possibilitou a ação da Campanha Nacional de Educação de Adultos. Em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, atendendo a Lei nº 3.327- A de 1957, por meio da Portaria nº 5-A, a qual propunha o desenvolvimento de um plano em cada município das regiões brasileiras.

Com a Lei nº 4.024 de 1961 determina-se que as pessoas maiores de 16 anos poderiam obter certificados de conclusão de curso ginásial mediante a realização de exames após estudos efetivados fora do regime escolar. A Lei nº 5.692 de 1971 regulamentou o ensino supletivo no ensino regular. Em 1988, a Constituição Federal em seu art. 208 registra a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito a todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade apropriada.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que traz os artigos 37 e 38 voltados a Educação de Jovens e Adultos com a inserção de um novo parágrafo no Art.37 oriundo da legislação de 2008, o qual está explícito que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Após a criação da LDB em 1996, outros documentos foram instituídos. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica determinou diretrizes vigentes para a EJA:

Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000: esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA, afirmando o direito a educação, o qual, reafirma-se através da concepção de educação ao longo da vida e aborda as funções reparadora, equalizadora e qualificadora vigentes da educação de jovens e adultos.

Resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de julho de 2000: institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010: institui as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade.

Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010: institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA), a qual define, a duração dos cursos da EJA a idade mínima para ingresso, tanto para os cursos presenciais quanto para a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD).

Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016: estabelece as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Resolução CNE/CEB n.º 4, de 30 de maio de 2016: dispõe sobre as Diretrizes Operacionais, de modo a reduzir a pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.

Esses documentos respaldam conceitualmente a Educação de Jovens e Adultos enfatizando a obrigatoriedade da Educação Básica e respaldam a necessidade de abranger diferentes públicos no contexto educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, destaca um capítulo sobre a EJA, o qual propõe 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010, p.944).

Para cumprir tais metas, as três esferas governamentais necessitam cooperar entre

si, incrementando os recursos financeiros. Estudos relacionados ao cumprimento das metas do PNE (2001-2010) ressaltam o não cumprimento integral de todas as metas sancionados desde sua implementação até o ano de 2015, acerca da Educação de Jovens e Adultos

Embora as estatísticas populacionais registrem um crescimento no número de pessoas que participam de programas de alfabetização, repercutindo o engajamento de estados e municípios nas campanhas lideradas pelo governo federal no período, as taxas de analfabetismo mantiveram a tendência histórica de recuo bastante lento (Tabela 1). Nesse ritmo, o Brasil também não cumprirá, em 2015, o compromisso da iniciativa de Educação para Todos de reduzir pela metade o índice de analfabetismo de 13,6% registrado em 2000 (DI PIERRO, 2010, p. 946).

O novo PNE aprovado em junho de 2014 por meio da Lei n. 13.005, contém 20 metas, das quais, quatro (3, 8, 9 e 10) são voltadas a Educação de Jovens e Adultos

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

As metas relacionadas a EJA articulam-se com as demais e dependem das outras metas estruturantes que ressaltam a qualidade da educação básica (meta 7), como também da constituição de uma política voltada a formação inicial e continuada de professores (meta 15), da formação em nível de pós-graduação de 50% de professores e também da formação continuada considerando as demandas locais (meta 16), da gestão democrática (meta 19) e do financiamento (meta 20) (BRASIL, 2014a).

RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS X MERCADO DE TRABALHO

Para estabelecer relações entre a Educação de Jovens e Adultos e o Mercado de Trabalho, é necessário um recorte histórico referente ao Capitalismo e a teoria do Capital Humano. A partir da Primeira Revolução Industrial no século XVIII e da Segunda Revolução industrial que aconteceu no final do século XIX, o capitalismo se dissemina e fortalece-se. Na sociedade capitalista novas relações entre sujeito e conhecimento são adquiridas

[...] O trabalho humano [...] é de imediato um trabalho racional, isto é, um trabalho no qual se encontra expresso o conhecimento que o homem tem do mundo e da possibilidade de ação sobre ele; o processo tornou-se aqui, ao contrário, de tal natureza que esses dois momentos, o trabalho e o conhecimento, são separados, não estão mais juntos; e, então, o trabalho tornou-se uma ação mecânica e a ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha; foi pensada em outro local e, no processo de trabalho, encontra-se presente não em quem trabalha, mas dentro de uma coisa, pois é isso que é a máquina; essa será a característica central do processo de produção enquanto ele for determinado pelo capital (NAPOLEONI, 1981, p.93 apud ROMERO, 2005, p. 190).

O trabalho torna-se mecanizado, coisificado e o homem apenas produz/reproduz através da máquina, o seu conhecimento não é mais valioso, uma vez que ocorre a separação entre a concepção e execução no processo do trabalho. Contrapondo-se a essa separação entre concepção e execução, Mao Tse-tung (1999, p.12-13) ressalva a estrita ligação entre o conhecimento e a atividade de produção

[...] O conhecimento do homem depende essencialmente da sua atividade de produção material, durante a qual vai compreendendo progressivamente os fenômenos da natureza, as suas propriedades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, homem, e a natureza; ao mesmo tempo, pela sua atividade de produção, ele aprende a conhecer em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens. Todos esses conhecimentos não podem ser adquiridos fora da atividade de produção.

Esta compreensão de que trabalho e conhecimento estão interligados, ou seja, quanto mais os trabalhadores adquirem conhecimento, produzem mais e a economia se desenvolve, a educação passa a ser um instrumento dessa concepção alicerçada pelo capitalismo. É nesse contexto que a educação se entrelaça ao sistema capitalista, fomentando a visão da educação baseada na teoria do capital humano, a qual, começa a ser discutida a partir das pesquisas de Schultz.

A ideia central da Teoria do Capital Humano é que o investimento em formação pessoal, contribuirá para o aumento da produtividade do trabalhador e assim alavancar o progresso de um país. De acordo com Schultz apud Saviani (2005, p.3), a qualificação humana, baseada na educação, reflete no desempenho econômico

Ao investigar a relação entre os níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação ao que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do "valor econômico da educação.

Estreita-se relações entre mercado de trabalho e educação, as quais, atenuam-se por meio da escola, esta que é necessária ao modo de produção

[...] A escola pública passava a ser desejada como instrumento capaz

de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial. A escola pública surgia, assim, tanto como um problema relativo ao sistema produtivo quanto como expressão das contradições contidas nas relações sociais capitalistas (FAVORETTO; FIGUEIREDO; VIRIATO, 2011, p. 3).

Nesse viés produtivista, em 1971, no Brasil foi aprovada a lei nº 5.692 que “pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória [equiparação, formal, entre o curso secundário e os cursos técnicos] no ensino médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória” (KUENZER, 2001, p.29), pois, o contexto exigia demanda de mão de obra qualificada, assim, os cursos organizavam-se em âmbitos técnico-científicos.

Mais tarde, a LDB (9394/96) aborda a educação profissional em seus artigos 39 a 42. O art.40 ressalva um entrelaçamento entre educação profissional aliada a educação regular, e o Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997) regulamenta os referidos artigos da LDBEN.

A regulamentação da educação profissional aliada a educação regular, inferiu em inúmeros projetos voltados a Educação de Jovens e Adultos, os quais procuraram articular a escolarização com a educação profissional: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Plano Nacional de Qualificação (COSTA, 2013).

Esse processo de integração dá continuidade com o Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, que designava os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agro técnicas vinculadas às Universidades Federais a oferta de cursos da educação profissional na forma integrada ao ensino médio na modalidade de EJA. Após o decreto, em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.741, a relação entre educação de jovens e adultos e mercado de trabalho é novamente reafirmada. Através dos dados coletados pelo MEC e do INEP, observa-se a crescente inserção de jovens e adultos no ensino fundamental e médio atrelados a Educação Profissional:

ANO	Ensino Médio (%)	Ensino Fundamental (%)
2007	0	0,3
2008	0,3	0,5
2009	1,2	0,2
2010	2,7	0,5
2011	3,1	0,9
2012	2,7	2,8
2013	3,1	2,6
2014	3,3	2,5
2015	3	3,1
2016	2,5	2,9
2017	3	0,5
2018	2,9	0,3
2019	3,1	0,6

Tabela 1 – Porcentagem de matrículas de educação de jovens e adultos no ensino fundamental e no ensino médio, integradas à educação profissional

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar,2007-2019.

A primeira tabela demonstra que a porcentagem de matrículas de jovens e adultos no Ensino Médio integrados à educação profissional eleva-se com o passar dos anos, de 0% em 2007 para 3,3% em 2014, a qual chega a seu ápice, e em 2019 configura-se em 3,1%. Na terceira coluna, observa-se a elevação das matrículas de jovens e adultos no Ensino Fundamental integrados à educação profissional: em 2007 apenas 0,3%, já nos anos de 2012 à 2016 estão os maiores percentuais de matrículas (2,8%, 2,6%, 2,5%, 3,1% e 2,9%) e em 2019 diminui-se o percentual para 0,6%.

ANO	SEM INSTRUÇÃO OU FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL COMPLETO E MÉDIO INCOMPLETO	MÉDIO COMPLETO E SUPERIOR INCOMPLETO	SUPERIOR COMPLETO
2012	29.584	15.435	31.403	12.811
2013	29.126	15.674	32.381	13.534
2014	28.274	15.636	33.305	14.729
2015	27.355	15.431	33.888	15.489
2016	25.764	14.081	34.235	16.697
2017	25.137	14.149	34.889	16.898
2018	24.211	13.895	35.813	18.413
2019	23.667	14.028	37.596	19.352

Tabela 2 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas, por nível de instrução (por mil)

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual-1ª visita.

A segunda tabela traz um parâmetro das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas, ou seja, pessoas que estão em exercício de trabalho, e seus respectivos níveis de instrução. Observa-se que o número de pessoas sem instrução ou que não completaram o ensino fundamental é significativo em relação aos que possuem o ensino fundamental, médio ou superior completo. No ano de 2012, quase 30 milhões de pessoas não possuíam o ensino fundamental completo, enquanto apenas 12 milhões tinham o ensino superior completo, e nos anos seguintes o índice aponta continuamente esta diferença entre os níveis de instrução.

Ao comparar os gráficos apresentados acerca da idade, ocupação no mercado de trabalho e a escolarização, afere-se que na adolescência, por condições econômicas, sociais e políticas, acaba-se por optar apenas pelo trabalho e a educação é deixada em segundo plano. Estes jovens e adultos adentram na EJA em busca de melhorar seus conhecimentos, ampliar as opções de mercado de trabalho e conciliar os estudos, as suas rotinas implicadas diretamente pelas relações de mercado e capital.

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Subentende-se que com a emancipação do capitalismo e o crescimento econômico interligado a educação, a EJA através dos programas educacionais voltados a profissionalização contribui para a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho. Para manter-se ativo nesse sistema, o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de seu salário e não tem domínio do que produz, pois não produz para si, mas para atingir uma finalidade produtiva. Assim: “[...] aquilo que é criação do homem, se afasta(aliena) dele, tornasse-lhe estranho, volta-se contra ele” (KONDER, 2009, p. 40 apud SCORTEGAGNA, 2016, p. 82).

De acordo com Konder (2009, p. 130) apud Scortegagna (2016, p. 82), os trabalhadores neste sistema de produção são vistos como coisas (coisificação ou reificação), ou seja, mercadorias do ambiente produtivo.

Os indivíduos não percebem suas condições de reificados e são desvinculados daquilo que produzem, servindo apenas como força de trabalho: “O que o trabalhador troca como o capital é o seu próprio trabalho (na troca, a disponibilidade sobre ele); ele o aliena. O que ele recebe como preço é o valor dessa alienação” (MARX, 2011a, p.113 apud SCORTEGAGNA, 2016, p. 83).

Para manter os indivíduos alienados é necessária uma ideologia, a qual exercerá domínio sobre o sujeito e sua capacidade de observação construindo uma falsa consciência, que contribuirá para a manutenção da ideologia vigente (capitalista), como afirma Scortegagna (2016, p. 89)

Por meio da alienação ideológica emergem formas de interpretação e apropriação do mundo, que estão relacionadas as condições materiais de

existência e podem se constituir como uma falsa consciência, a partir da forma de interpretação do real. Atua para efetivação de uma posição "real", independente se ela é falsa ou verdadeira. Enquanto forma teórica, se coloca a serviço da instauração de novas condições ou para a reprodução das já existentes.

Ao reproduzir essa falsa consciência, os indivíduos não estabelecem relações concretas com os outros e com a natureza, não conseguem compreender suas experiências práticas e nem apreender sobre a realidade em que está inserido. Logo, não se compreende como sujeito na prática social, pois ao fragmentar o trabalho e os demais segmentos da sociedade, o indivíduo tem uma concepção parcial e equivocada de seu lugar no mundo.

Além disso, a ideologia utiliza os conhecimentos científicos como um mecanismo de separação de classes, possibilitando aos dominados a instrumentalização necessária para a execução de atividades laborais (SCORTEGAGNA, 2016). A classe dominante beneficia-se com a situação, uma vez que "quanto mais afastado da compreensão da totalidade, mais dócil e manipulável pode ser o trabalhador" (SCORTEGAGNA, 2016, p. 94), assim ele assimila e reproduz a ideologia vigente da sociedade capitalista.

Diante desse cenário ideológico dominante, a desalienação faz-se necessária em vista as condições desumanizantes "as quais os sujeitos perdem a sua liberdade plena, são separados da sua essência material, sendo submetidos à pequenas concessões no que diz respeito a propriedade, à participação, a escolha da atividade laboral e à inserção social" (SCORTEGAGNA, 2016, p. 94). Para que a desalienação seja efetiva, a tomada de consciência sobre a própria situação é fundamental, torna-se necessário propiciar meios para que trabalhadores e demais pessoas da classe dominada possam compreender a condição de alienados e assim, efetivar ações que visem a emancipação política.

É nesse viés emancipatório em favor da desalienação, que a educação exerce sua função transformadora e crítica sob a compreensão do trabalho como um princípio educativo, abordado através das contribuições de Antonio Gramsci. Partindo do pressuposto que a estrutura social é um espaço privilegiado pelos intelectuais, Gramsci afirma a importância da formação de intelectuais na classe trabalhadora a fim de disputar a hegemonia e ocuparem espaços de transformação social, portanto, a classe trabalhadora deve ter acesso à: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre de modo justo a capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (GRAMSCI, 1982, p.118).

A proposta de escola única corrobora com o ideal de formação humana que considera o aspecto técnico do trabalho, tanto quanto a compreensão dos conhecimentos científicos atrelados a ele, ou seja, considera o trabalho como princípio educativo

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no

trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo liberta de toda a magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p.130).

O conhecimento vinculado a escola, fundamenta-se na prática social do trabalho e deve estabelecer relações entre si. O trabalho constitui-se como base, o qual, todos os conhecimentos se disseminam. Diante desta perspectiva, a escola deve ser capaz de fornecer conhecimento aos sujeitos a fim de que estes, compreendam o funcionamento das relações sociais de trabalho e a partir desta, decidam por sua manutenção ou transformação.

Para tanto, a escola não deve estar associada somente a ocupação de um espaço no processo produtivo, mas deve formar o sujeito: “[...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p.136).

A escola assume um papel para além do espaço formal, debatendo a educação no sentido amplo, priorizando a educação formal mediante a necessidade da mesma para a formação intelectual (YAMANOE; VIRIATO, 2011, p.120-121).

Tornar o trabalho como um princípio educativo na escola pública exige adequações aos interesses dos trabalhadores. É fundamental a garantia da apropriação de conhecimentos interligados a práticas de mediação entre professor e aluno, visando a desmistificação construída a partir das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, portanto

Não basta realizar todo o processo – produzindo as doze partes do alfinete – para que o trabalho deixe de ser alienado. Tampouco se pode dizer que dominar os conhecimentos teóricos que fundamentam o processo de trabalho basta para que o trabalhador possa alcançar um “conhecimento pleno e profundo do alfinete”. A aquisição de conhecimento pelos trabalhadores deve, no entanto, ser perseguida como ferramenta de luta e ser conquistada por essa classe (GOTARDO; VIRIATO, 2011, p.58).

A educação é um elemento essencial para o processo emancipatório desalienante (SCORTEGAGNA, 2016). Uma educação voltada a emancipação traz consigo a criticidade, proporcionando aos sujeitos condições de compreender a realidade e o processo de alienação, o qual está findado nos interesses burgueses que limitam o aprendizado a meras funções técnicas e fabris. Por tanto, a educação não pode ser pensada como um artifício ideológico da classe dominante, mas sim, um mecanismo para o processo de conscientização emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada afirmou a relação existente entre a Educação de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho, uma vez que, em busca de um salário para sobreviver,

muitos jovens começam a trabalhar e a escola torna-se um plano secundário, tornando-se necessária a inserção na EJA e/ou em outras modalidades da educação de jovens e adultos para a conclusão de seus estudos.

Construir uma educação para além do mérito técnico-trabalhista, voltada para as dimensões políticas, éticas e humanitárias apresenta-se como um desafio na atualidade. Resgatar a dignidade humana constitui um princípio norteador em todas as práxis contra hegemônicas, por isso: “É fundamental que os educadores comprometidos com uma prática educativa transformadora, ou seja, causa da classe trabalhadora, exerçam, na contradição, o debate teórico e defendam avanços, mesmo diante de tantos retrocessos que o capitalismo nos impõe” (YAMANOE; VIRIATO, 2011, p. 130).

Faz-se necessária uma educação para “além do capital”, ou seja, uma educação para a liberdade, especialmente para jovens e adultos da EJA, os quais, em sua trajetória estão interligados a uma visão de educação que propiciará certificação e irá ampliar as possibilidades de inserção ou melhor colocação no mercado de trabalho.

Portanto, cabe ao professor e toda equipe da escola que atua com a EJA proporcionar para além de conteúdos, mas elaborar práticas pedagógicas em que o aluno tenha consciência de si e do mundo, perceba sua alienação, mas também tenha em si despertado a possibilidade de transformação. Para isso, é fundamental uma educação desalienada, crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A; CORSO, A. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. **EDUCERE**: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 2015, p. 1-17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em: 08 de maio de 2020.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

COSTA, C. B. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho**: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. Paidéia, Belo Horizonte, v. 10, n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M.; VIRIATO, E. **Desafios e perspectivas na busca da unidade de conteúdo**. Mimeo, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo:Cortez,2003.

GOTARDO, R.C; VIRIATO, E. O conhecimento como produto das relações de trabalho. In: SILVA, M.; AMORIM, M.; VIRIATO, E. **Projeja-educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas**. Curitiba: UTFPR, 2011, p.47-61.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, C.S. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul.-set. 2013.

ROMERO, D. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular,2005.

SCORTEGAGNA, P. A. **Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior públicas paranaenses**. Ponta Grossa, 2016.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, M. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX,2011.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular,1999.

YAMANOE, M. C; VIRIATO, E. Trabalho como princípio educativo e PROEJA: possibilidades para o trabalho educativo. In: SILVA, M.; AMORIM, M.; VIRIATO, E. **PROEJA – educação profissional integrada à EJA entre políticas e práticas**. Curitiba: Ed. UTFPR,2011, p.109-131.

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DA QUALIDADE

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 02/02/2022

Cássio José de Oliveira Silva

Universidade do Vale do Sapucaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
Pouso Alegre, MG
<http://lattes.cnpq.br/9029030525460803>

Este artigo é uma versão adaptada, revisada e atualizada do texto publicado originalmente na **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar** da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, no ano de 2016, em parceria com meu ex-orientador do mestrado, Prof. Dr. Carlos Alberto M. Pimenta. O título anterior do trabalho era **A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO**: a percepção de diretoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade e heterogeneidade de crianças e jovens. A publicação original pode ser acessada em <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/886>.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar parte das dificuldades que a gestão escolar dos sistemas públicos de educação no Brasil, personificada na figura de diretores escolares, tem para se adaptar à nova realidade do país, colocada pela democratização do acesso à educação básica e pelos desafios inerentes aos preceitos de uma escola pública com qualidade. Para isso, trabalho investigou, entre outros aspectos, as práticas organizacionais e as estratégias de ação frente aos problemas mais

comuns enfrentados no cotidiano de três diretores de escolas pertencentes à rede estadual de MG, localizadas na cidade de Cambuí. A metodologia do trabalho foi composta de um breve estudo exploratório em cada uma das escolas, além da realização de uma entrevista –por meio de um modelo de questionário não estruturado, com cada um (a) desses (as) profissionais. Os resultados sugerem que os fenômenos sociais extraescolares, presentes na realidade dos alunos, das famílias e de novas formas de sociabilidade, incidem direta e indiretamente em problemas e conflitos na gestão das escolas. São apresentadas, ainda, algumas estratégias que poderiam contribuir para o fortalecimento institucional das escolas a partir da noção de qualidade relacional e negociada.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Educação Básica; Diretoras escolares; Qualidade da Educação.

SCHOOL DIRECTORS IN A CONTEXT OF MASSIFICATION OF EDUCATION: THE QUALITY CHALLENGES

ABSTRACT: The objective of this work is to present part of the difficulties that the school management of public education systems in Brazil, personified in the figure of school directors, has to adapt to the new reality of the country, posed by the democratization of access to basic education and the inherent challenges to the precepts of a quality public school. For this, these work investigated, among other aspects, organizational practices and action strategies in the face of the most common problems faced in the daily life of three directors of schools

belonging to the state network of MG, located in the city of Cambuí. The methodology of the work consisted of a brief exploratory study in each of the schools, in addition to conducting an interview – through an unstructured questionnaire model – with each of these professionals. The results suggest that extracurricular social phenomena, present in the reality of students, families and new forms of sociability, have a direct and indirect impact on problems and conflicts in school management. Some strategies that could contribute to the institutional strengthening of schools based on the notion of relational and negotiated quality are also presented.

KEYWORDS: School management; School directors; Quality of Education.

1 | INTRODUÇÃO

Frequentemente, ouvimos e percebemos muitas queixas de pais, alunos, professores e uma parte considerável da comunidade escolar – além da mídia e até de governantes – relacionadas a uma suposta crise e falta de credibilidade (ou eficiência) do sistema educacional público no Brasil. Ainda que, quando analisamos a realidade atual, essa preocupação faça sentido, muitas vezes, essa desconfiança é associada a um passado não tão distante da história da educação no país, em que a escolarização pública garantia, com relativo sucesso, os destinos educacionais mais prestigiados a uma pequena minoria – seja ela representada pela elite ou pelas classes médias. Certamente, o processo de massificação do acesso ao sistema público educacional no Brasil, percebido mais fortemente desde o final do XX, repercutiu nos fenômenos que ocorrem no interior das escolas.

Assim, ao refletir sobre os problemas que cercam a temática do ensino público no país, devemos fazer uma reflexão – no mínimo – mais aprofundada e histórica. Há um consenso aparentemente estabelecido, ao menos entre pesquisadores da Educação no Brasil, de que a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) representaram, no plano normativo, um importante avanço na garantia não apenas de uma orientação para a busca de uma cidadania plena e sobre os princípios que organizariam a oferta da educação escolar no país, como também sobre os sentidos da formação escolar na educação básica – que deve estar voltada para a continuidade dos estudos, a formação para o mundo do trabalho e atrelada aos valores de uma cidadania crítica e participativa. De fato, após mais de três décadas desde o contexto histórico que ensejou a CF, a LDB e o processo de redemocratização do país, mesmo com os inegáveis avanços sociais, políticos e econômicos que tivemos, o sistema público de educação ainda ocupa um lugar central na preocupação dos pesquisadores e das classes políticas – ao menos em seus discursos.

Neste artigo, que foi reescrito e atualizado desde sua publicação, em 2016, procuro sustentar o argumento de que a suposta crise da educação no Brasil está associada, entre outras coisas, a um processo histórico descontínuo de democratização das instituições

republicanas no País. Para isso, recuperei um estudo sobre um problema que, apesar de pouco original, continua relevante no debate educacional brasileiro, especialmente no que tange às políticas públicas educacionais, a saber: os desafios envolvidos na gestão das escolas públicas de educação básica.

De fato, o Brasil ainda enfrenta questões elementares na busca de garantir uma educação pública de qualidade, como exemplo temos o desafio de garantir vagas suficientes para as crianças na Educação Infantil em várias regiões do país (SILVA & STRANG, 2020); diminuir a evasão e a reprovação no Ensino Fundamental; garantir o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Médio a toda população em idade escolar; além de democratizar as condições de escolarização entre os diferentes segmentos sociais, combatendo as desigualdades educacionais e garantindo, ao menos, as metas dispostas no Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (KRAWCZYK & SILVA, 2017; OLIVEIRA SILVA, 2019).¹ Apesar de não ser o foco relacional do artigo, o tema central desse trabalho ganhou ainda mais pertinência com o advento da pandemia do coronavírus no mundo (COVID-19) desde 2020, e com os inúmeros desafios impostos aos sistemas de ensino. Uma pesquisa amostral do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) com a rede paulista de educação ao longo de 2021, por exemplo, mostrou que proficiência média de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio caiu expressivamente ao longo da pandemia. Sem dúvida, contornar a defasagem de aprendizagem dos alunos será o principal desafio das escolas no presente. A meu ver, parte desses desafios têm uma profunda relação com as situações e fenômenos relacionados à gestão escolar e especialmente às práticas dos diretores escolares.²

Entendemos que parte desses desafios devem ser encarados com o fortalecimento institucional das escolas, onde supostamente o direito à educação se materializa. Assim, para os propósitos deste trabalho, procuramos nos concentrar na figura da direção escolar. Essa tendência teórico metodológica se difere de alguns trabalhos produzidos por pesquisas no campo da sociologia da educação – que envolvem, por exemplo, temas mais estruturais como a desvalorização profissional e a precarização das condições de trabalho docente ao longo da história do país (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012), ou ainda, a falta de recursos físicos, pedagógicos e humanos percebida nos espaços escolares e seus efeitos sobre as desigualdades educacionais (FREITAS, 2007; FREITAS, 2012). O trabalho apresentado aqui é resultado de uma pesquisa desenvolvida entre 2012 e 2013 e que teve

1 Tal cenário se tornou ainda mais desafiador frente a uma conjuntura política do país marcada pela ascensão da extrema direita, que, uma vez no poder, tem prezado pelos fundamentos do neoliberalismo e, unida a valores profascistas, optou pelo congelamento dos gastos públicos do país por vinte anos e pela drástica redução do orçamento destinado à educação, à ciência e à tecnologia. O *modus operandi* do governo de Jair Bolsonaro é atacar qualquer tipo de oposição de ideias ao seu governo e de defesa do Estado Democrático de Direitos – o que tem colapsado, ainda mais, a frágil experiência democrática brasileira (MIGUEL, 2019).

2 Ver notícia em: <https://institucional.caeddigital.net/noticias-2/caed-realiza-estudo-pioneiro-sobre-impactos-da-pandemia-na-educacao-do-estado-de-sao-paulo.html>. Acesso em 31/01/2022. Entretanto, o objetivo do texto não é analisar os efeitos da pandemia sobre a gestão escolar ou sobre a aprendizagem. Um grupo de pesquisadores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás e eu estamos escrevendo um novo artigo sobre o tema, que deve ser publicado ainda em 2022.

como foco a investigação com diretores escolares de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, localizadas na cidade de Cambuí. Supõe-se que, na análise dos efeitos aparentemente locais percebidos na relação entre escola pública e gestão escolar, residem aspectos que são fundamentais para o entendimento das particularidades e desafios na busca de uma educação pública de qualidade.

Optamos por centrar o estudo no contexto de uma pequena cidade no interior de Minas Gerais, na medida em que os estudos envolvendo o mesmo tema no Brasil ainda estão majoritariamente presentes em contextos de metrópoles e grandes centros urbanos.³ O estudo usou uma metodologia qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas, com três diretores escolares (BECKER, 2008). Antes disso, porém, também foi realizado um estudo exploratório inicial na secretaria de cada uma das escolas. Dentro do conjunto de questões que compuseram nosso questionário, dividimo-lo em três eixos temáticos, a saber:

- I-) a formação acadêmica e trajetória profissional dos (as) diretores;
- II-) a percepção que têm sobre o papel da escola, do (a) direção e sua equipe de trabalho na gestão escolar; e
- III-) as estratégias e ações desses profissionais diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.⁴

Nesse sentido, o problema tomado como ponto de partida para nossa investigação, naquela altura, passava por algumas perguntas iniciais como: quais os efeitos do processo de redemocratização da sociedade brasileira sobre o sistema educacional – especialmente no que se refere ao processo de massificação da educação básica? Como se caracteriza a rotina dos profissionais responsáveis pela gestão das escolas públicas no Brasil? A formação desses profissionais têm efeito nas práticas de gestão da escola? Quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia das escolas e quais as estratégias dos diretores escolares para driblar essas dificuldades? Como as políticas públicas educacionais interferem na rotina dos diretores escolares? Tais perguntas, me parece, ainda têm extrema relevância no Brasil. O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2012 e de todo o ano de 2013.⁵

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil das escolas

Na intenção de traçar um perfil institucional das escolas envolvidas na pesquisa,

³ Sobre isso ver Burgos (2009), Barbosa (2012), Kraczyk (1999) e Paro (2010).

⁴ Como entrevistamos uma pessoa diferente em cada uma das três escolas, optamos por manter o nome simbólico de cada instituição em “Escola 1”, “Escola 2” e “Escola 3”; e respectivamente, “Diretora da “Escola 1”, “Diretora da “Escola 2” e “Diretor da “Escola 3” para nos referirmos aos entrevistados em cada uma das respectivas instituições.

⁵ Maiores aprofundamentos sobre a pesquisa podem ser encontrados na dissertação de mestrado que, de modo mais conciso, deu origem a esse texto (OLIVEIRA SILVA, 2014).

poderíamos descrevê-las, de maneira objetiva, da seguinte forma:

“Escola 1” : É a escola que tem o menor número de alunos entre as três instituições envolvidas na pesquisa. Está localizada em um bairro afastado da região central da cidade e, segundo o depoimento da diretora, tem boa parte dos alunos oriundos da zona rural. A instituição oferece desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II. Além disso, a “Escola 1” tem uma relação número de funcionários por alunos mais vantajosa, do ponto de vista quantitativo, dos que as outras instituições pesquisadas. A “Escola 1” possuía, em 2013, quatrocentos e vinte e quatro (424) estudantes, com cinco funcionários que trabalham na secretaria, quatro pessoas envolvidas na equipe de gestão – sendo 1 diretora, 1 vice-diretora e 2 supervisoras pedagógicas. Por fim, vinte e cinco professores (as) formam o quadro docente da instituição, além de dois bibliotecários; compondo um total de 50 funcionários.

“Escola 2”: Está localizada num bairro próximo ao centro da cidade e atende alunos de diversas regiões, o que se torna, segundo o relato da diretora, uma dificuldade para a administração da escola e para o corpo de professores – já que isso implica em maior diversidade cultural e socioeconômica do público de estudantes. É a escola que tem o maior número de estudantes e funcionários e atende a alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, além do Ensino Médio e de um curso de Técnico em Contabilidade – no período noturno – pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e da modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA). A “Escola 2” é a maior em número de alunos entre as três instituições pesquisadas, com mil quatrocentos e trinta e sete alunos (1.437). A instituição contava com sete funcionários na secretaria e oito pessoas na equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras, três supervisoras pedagógicas e um orientador de estudos. Noventa e sete professores compõem o quadro docente da instituição, além de três bibliotecários, somando um total de cento e quarenta e dois funcionários.

“Escola 3”: É a maior em espaço físico entre as três instituições pesquisadas. Entretanto, tem um número de alunos menor que a “Escola 2”. A instituição tem um mil cento e vinte alunos, com sete funcionários (as) na secretaria e sete pessoas que compõem a equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras – uma para cada período de funcionamento da escola – e três supervisoras pedagógicas. No total, a escola conta com cinquenta e quatro professores, dois bibliotecários e um total de oitenta e quatro funcionários. A tabela abaixo sintetiza alguns dados quantitativos que consideramos importantes sobre o perfil institucional de cada escola envolvida na pesquisa.

Instituição	Alunos	Professores	Total de Profissionais envolvidos na gestão escolar	IDEB (2011)
“ESCOLA 1”	424	25	4	5,2
“ESCOLA 2”	1.437	97	8	5,0
“ESCOLA 3”	1.120	54	7	4,9

Tabela 1- Informações quantitativas de cada escola

As informações obtidas nesta primeira etapa do trabalho de campo foram coletadas no segundo semestre de 2012. Como mostra a “Tabela 1”, nota-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das três escolas era igual ou superior à média nacional do período – de 4,9. Na seção seguinte, tentamos agregar o maior volume de informações obtidas sobre cada eixo temático investigado, através de alguns fragmentos extraídos das entrevistas realizadas.

Diretores (as) escolares e qualidade da educação

Como se sabe, os diretores e escolares enfrentam, cada vez mais, cobranças de vários atores interessados na chamada “boa administração da escola”. Na última década, esse argumento ganhou força sobretudo por meio da conjunção entre resultados de políticas de avaliação educacional em larga escala e as práticas de responsabilização dos profissionais da educação por uma suposta “eficiência” da escola. (FREITAS, 2012; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012). Assim, muitas vezes, o problema da qualidade da educação básica tende a ser reduzido a um problema de má gestão da escola, que passaria, supostamente, pela maior ou menor capacidade das pessoas que estão à frente de sua administração. Em alguns importantes trabalhos, esse pressuposto tem sido apontado por características e intencionalidades políticas próprias e servido, entre outras coisas, para legitimar a responsabilização individual das consequências de fenômenos políticos e sociais, além de fomentar as práticas de privatização do direito à educação por meio de discursos fatalistas (FREITAS, 2007; KRAWCZYK, 2014).⁶

A tendência de conjunção entre os modelos de gestão encontrados no setor privado como exemplos a serem seguidos pelas escolas públicas já foi experimentada em outros países desde os anos 2000 – como nos Estados Unidos e no Chile. Seus efeitos, no entanto, têm sido revelados como catastróficos (RAVITCH, 2011). Na prática, tal associação favorece a privatização da gestão escolar no ensino público e não apresenta melhorias efetivas de aprendizagem nas escolas. No Brasil, essa tendência é percebida, por

⁶ Esta tendência preza também pela avaliação de desempenho da qualidade do ensino através de resultados de testes de grande escala como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

exemplo, na implementação de políticas de *accountability* em alguns estados, na crescente importância que os resultados de testes de avaliações de larga escala passaram a ter – como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (AFONSO, 2018; BROOKE & CUNHA, 2011; OLIVEIRA SILVA, 2019) –, e na tentativa de implementar o modelo das *charters schools* ou o sistema de *vouchers* educacionais em alguns contextos.⁷

Antes de tudo, uma observação importante, e que merece destaque, é a explicação sobre os conceitos fundamentais relacionados ao campo semântico do tema tratado nesse artigo: “Direção escolar” e/ou “gestão escolar”? Qual o significado de cada um deles e como se diferem? Para isso, nos apropriamos da definição de Libâneo (2013), para o qual os “Diretores” ou “Gestores” escolares são profissionais que “*respondem por uma área ou setor da escola, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico e financeiro.*” (LIBÂNEO, 2013; p. 88). Desse modo, dirigir, coordenar e/ou administrar uma escola implica na realização de tarefas que canalizam o esforço coletivo humano para atingir determinados objetivos e metas previamente estabelecidas, dentro dos marcos das leis educacionais no país. Nesse sentido, para os profissionais entrevistados neste estudo, as supervisoras pedagógicas também são responsáveis pela gestão das escolas. Ainda assim, nosso esforço de análise se concentrou na figura dos (as) diretores (as) escolares – não apenas pela opção metodológica e viabilidade de realização da pesquisa, como também por sua posição estratégica de liderança institucional no espaço da escola.

Entendemos que há, atualmente, uma expectativa superestimada e injusta sobre a figura dos diretores escolares, que são responsabilizados – quase sempre de forma unidimensional – pela garantia ou não da “boa escola”. Desse modo, neste trabalho tomamos como juízo de valor a contribuição de Luiz Carlos de Freitas (2005) para uma abordagem relacional e negociada da noção de qualidade da educação – em que os sentidos dessa qualidade são constantemente resignificados e reinventados a partir da própria experiência e da cultura escolar local (FREITAS, 2005). Qualidade, nessa perspectiva, passa a ser produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola. Ela pode ser resultado de embates e tensões que envolvem os múltiplos interesses nas escolas e não um mero reflexo dos resultados de testes de larga – ainda que os indicadores educacionais, construídos a partir de testes, tenham a sua importância para a gestão dos sistemas educacionais e a garantia da qualidade.

Seguramente, podem haver muitos diretores e diretoras escolares no Brasil que não dispõem da capacidade de liderança que a gestão escolar requer. Certamente, esses profissionais precisam ter acesso a uma formação adequada, que lhes permita desenvolver

⁷ Para maiores informações, ver efeito do modelo de gestão das *charters schools*, nos Estados Unidos e no Chile, em entrevista concedida pelo pesquisador Dwight Holmes. <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada>.

as habilidades para o aprimoramento e a melhoria do processo administrativo nas escolas, para que estes estejam sempre voltados para os processos de ensino e aprendizagem e tenham como fim último o melhor aproveitamento pedagógico no espaço escolar (PARO, 2010). Também é fundamental que saibam ter diálogo com os profissionais que compõem a equipe de trabalho e, principalmente, que saibam efetivar um modelo democrático e participativo de gestão, onde se leve em conta o contexto social, econômico e cultural em que a unidade escolar está situada – como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996).

Diferentemente da administração das instituições sociais que prevalecem na economia de mercado – que têm como objetivo último o aumento dos lucros ou a redução dos custos de produção ou de seus produtos e serviços – a escola pública guarda em si responsabilidades caras à democracia e à cidadania, que não podem ser avaliadas por instrumentos técnicos encontrados nos modelos de avaliação do setor privado (LIBÂNEO, 2013). O fim último do sistema educacional e da gestão das unidades de ensino deve estar atrelado a uma perspectiva de garantia de um direito social indispensável à vida em sociedade, qual seja: o direito à educação (PARO, 2010; LIBÂNEO, 2013, KRAWCZYK, 2014).

Atualmente, os gestores e gestoras escolares do Brasil estão imersos em desafios que exigem soluções imediatas e emergenciais. Mas as causas da maior parte desses problemas ainda são estruturais, históricas e políticas. Foi com essa preocupação principal, que me parece bastante oportuna para o momento, que resgatei parte das discussões e resultados publicados num artigo anteriormente. O objetivo geral do trabalho, naquele momento, foi apreender, de forma minuciosa e ao mesmo tempo livre das imposições de um método quantitativo, o perfil profissional e a realidade desses agentes que atuam como braços administrativos do sistema de ensino no Brasil, e são responsáveis pela garantia de um direito elementar (BURGOS, 2009). Num país de dimensões continentais, com tamanha desigualdade e diversidade oriundas das muitas regiões e de suas particularidades, essa tarefa merece atenção especial do poder público e, sobretudo, das pesquisas educacionais e interdisciplinares.

Formação acadêmica e trajetória profissional dos (as) diretores (as)

A Diretora da “Escola 1” deu importância, no momento da entrevista, para as dificuldades que enfrentou para concluir os estudos por conta da ausência de instituições de ensino superior no município, e como essa dificuldade contribuiu para que ela valorizasse muito sua posição naquela instituição. Após concluir o curso do magistério, a diretora cursou Normal Superior e em seguida iniciou um curso de Pós-Graduação *latu sensu* em “Gestão, Organização e Supervisão Escolar” que, segundo ela, não teve validação pelo Ministério da Educação, pois a instituição não foi reconhecida pelo mesmo órgão. A Diretora da “Escola 1” estava na direção há seis anos e atuava na mesma escola há vinte e três anos.

Já a diretora da “Escola 2” teve a sua formação com o curso de magistério tendo se licenciado, logo em seguida, em Pedagogia e Geografia. Além disso, concluiu um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em “Supervisão e Orientação Escolar”. A Diretora estava no cargo há nove anos e atuava na mesma instituição como professora desde o início de sua carreira profissional.

Na “Escola 3” o diretor teve formação de licenciatura plena em História, com Pós-Graduação *Latu Sensu* em “Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar”. Além disso, atuou por treze anos como professor na instituição antes de assumir a direção, e estava há nove anos no cargo, além de uma experiência de treze anos como docente na mesma escola antes de chegar ao cargo que ocupava.

Essas características nos levam a comparar parte dos resultados no nosso estudo com as evidências trazidas na literatura. Barbosa (2011) por exemplo, a partir de uma amostra de dados bastante significativa, fez um estudo com vinte e quatro instituições escolares da região metropolitana de Belo Horizonte – MG e traçou um perfil sociológico de diversas dimensões que compõem o sistema de ensino e as organizações escolares naquele contexto – tanto a nível municipal como estadual – além das características dos gestores escolares daquelas unidades de ensino. Entre essas características, está o fato de que os profissionais que ocupam o cargo de direção nas escolas estudadas tendem a ter uma trajetória profissional estável na instituição e, na maioria dos casos, uma experiência como professores no mesmo local antes de assumir a direção escolar.

Um dado curioso é que, na pesquisa desenvolvida por Barbosa (2011), todas as profissionais que fizeram parte da pesquisa eram mulheres, confirmando o perfil de gênero feminino predominante na gestão das escolas no Brasil – como também em toda a educação básica. No caso das escolas que participaram de nosso estudo, apenas a “Escola 3” destoou dessa tendência, tendo um homem à frente da direção. Um fato que chama atenção sobre isso é que foi também na “Escola 3” onde encontrei maiores dificuldades na coleta de dados e na observação do trabalho de campo – talvez pela pouca confiança por parte do diretor para os propósitos da pesquisa. Os seus relatos do diretor da Escola 3 durante a entrevista, por exemplo, foram sempre pontuais e objetivos, respondendo as perguntas e proposições sempre de modo defensivo e, às vezes, até desconfiado.

Essas informações nos levam a destacar que os três profissionais envolvidos no estudo têm em média uma experiência de 8,5 anos de direção escolar, sempre atuando na mesma escola. Além disso, todos tiveram uma experiência anterior como professores na mesma instituição e assumiram o cargo através de um processo prévio de certificação de competências exigido pelo governo do estado e, posteriormente, de um processo de escolha democrática envolvendo uma eleição – através do conselho escolar e comunidade de pais e alunos. Ainda sobre esse aspecto, por mais que não fosse nosso objetivo avaliar o grau de “democratização” da gestão das escolas estudadas, não houve cargos ocupados por indicação política. Isso indica um dado importante: há uma relativa capacitação e formação

acadêmica das pessoas entrevistadas, além de um relativo processo democrático na vida institucional das escolas.

Percepção sobre o papel da escola, da direção e da equipe de gestão

Na “Escola 1” a diretora relatou que a expectativa e crença na figura de um “bom” diretor está sobretudo na capacidade de saber ouvir as pessoas, fazer ponderações nos conflitos que surgem no interior da escola com intenção de solucioná-los – levando-se em conta sempre a versão de todas as partes envolvidas. Nesse sentido, parece que a percepção da entrevistada sobre o ofício de direção escolar está baseado sobretudo na capacidade que o diretor tem para administrar conflitos e problemas no cotidiano escolar. Essa perspectiva é diferente daquela enfatizada por Libâneo (2013), na qual o diretor escolar deve, antes de tudo, ser um profissional que preze pela eficácia pedagógica. Um exemplo extraído da entrevista sobre isso revela, sobretudo, a ocupação da escola com questões que fogem à relação pedagógica na escola:

Diretora da Escola 1: [...] *os pais, geralmente, querem que a escola tome conta de tudo do filho (...). A vida dos pais hoje em dia está muito corrida, eles trabalham o dia inteiro. Então, aqui, a gente tem que acudir o aluno que está com dor de dente, ligar no posto de saúde e falar: Tem uma vaguinha? A criança está aqui chorando de dor de dente porque os pais não vêm mais marcar o dentista pra ele. Muitas vezes a criança está passando mal e a gente recorre ao posto de saúde, porque o pai não marcou uma consulta.* (Diretora da Escola 1).

Não se pode dizer que a Diretora da “Escola 1”, por esse depoimento, não valorize os aspectos pedagógicos no cotidiano escolar. Mas é possível perceber que, para ela, a qualidade principal de um (a) diretor (a), naquele contexto, está, antes de tudo no gerenciamento de situações de emergência na escola. Essa realidade reforça a tese de Peregrino (2012), de que o ambiente escolar pós massificação da educação básica no Brasil exige que o diretor, muitas vezes, se ocupe de questões que aparecem como situações de crise e proponha soluções imediatas. Além disso, ainda segundo a diretora da Escola 1, o trabalho exigido com trâmites burocráticos e oriundos do governo toma um tempo excessivo na rotina escolar, mesmo com a ajuda dos profissionais na secretaria.

Entretanto, ela também enfatizou a constante melhora que a instituição ganhou no decorrer dos últimos anos, sobretudo com o auxílio funcional das coordenadoras pedagógicas. Além disso, atribuiu grande importância ao quadro funcional que participa da gestão escolar – como as profissionais especializadas no apoio pedagógico e o conselho escolar. Todavia, relatou que os profissionais que têm o papel de assessorar mais diretamente os professores, tanto nos processos de planejamento como nas intervenções pedagógicas, não estão disponíveis para todas as disciplinas. No caso da “Escola 1”, as duas supervisoras pedagógicas da instituição são de Língua Portuguesa, mas se responsabilizam por coordenar o planejamento e a intervenção pedagógica de professores

de todas as disciplinas / áreas de conhecimento.

Por fim, ainda na percepção da diretora da “Escola 1”, as funções mais importantes da direção escolar estão assentadas na parte financeira, pedagógica e administrativa – conjuntamente. Mesmo sendo áreas que têm cada qual sua autonomia na organização interna e nos momentos de prestação de contas no ambiente da “Escola 1”, o relato da diretora mostrou que todas elas têm de estar centralizadas na sua responsabilidade. Na sua avaliação, além de ser ela a responsável última pelo funcionamento da escola, a figura da direção passa confiança aos pais e familiares de alunos nos momentos em que eles procuram a instituição por algum motivo.

No caso da “Escola 2”, alguns pontos são semelhantes aos encontrados na “Escola 1”, outros mais particulares. A percepção apresentada pela Diretora é a de que a figura da direção escolar é multifuncional, cabendo ao diretor escolar tarefas que variam desde a mediação de conflitos e a vigia do recreio, até responsabilidades que envolvem o planejamento pedagógico junto aos professores. Na avaliação da Diretora da “Escola 2”, o ofício de gestão exige uma flexibilidade profissional grande, com questões que passam pelo aspecto pedagógico, financeiro, de recursos humanos e materiais. Isso acontece porque, segundo ela, o cargo de direção escolar implica uma responsabilidade integral sobre o andamento da instituição.

Entrevistador: *Se você pudesse pontuar as características que uma “boa diretora” tem que ter pra administrar uma escola de qualidade, o que você acha que não pode faltar?*

Diretora da Escola 2: *Eu acho, assim, nós trabalhamos a gestão pedagógica, que é o meu forte (...) quando a gente está em reunião você vê muito diretor falando: “eu gosto do administrativo” então acho que é uma característica forte descobrir aquilo que ele (a direção) tem de mais afinidade e saber delegar funções. Tem que conhecer tudo, mas você tem que delegar, então isso é um referencial meu e repercute, eu delego. Como o meu forte é o pedagógico, eu acho que, dentro da escola, o pedagógico tem que ter um olhar muito específico, muito direcionado porque tudo perpassa pelo pedagógico. (...) eu acho que pedagógico e gestão de pessoas é o páreo! O grande desafio e o grande encontro que você tem que ter com você mesmo. Porque você dominando o pedagógico, tem como você dar suporte pra equipe pedagógica, para o professor, para o aluno, para a família. Se você tem uma boa gestão de pessoas, você tem aquele equilíbrio, aquele jogo de cintura pra que você atenda aqui, atenda ali, resolva essa situação, dê um cheque pra ele, resolva um conflito, medie o conflito, que é o que mais tem: é lidar com pessoas ...é o grande desafio! Se você não tem uma boa relação, se você não preocupa com a gestão de pessoas você aumenta os conflitos dentro da escola!*

Os relatos da Diretora da “Escola 2” indicam uma forte crença na relação entre a chamada gestão pedagógica e a gestão de pessoas. Essa percepção pode ser lida a partir das mudanças históricas e políticas que atingem a gestão escolar atual, marcada pelo ingresso das classes populares e por contextos de maior heterogeneidade sociocultural de crianças e jovens em seu interior, que poderia explicar essa constante exigência da direção

escolar em lidar com os conflitos na escola.

Já na “Escola 3”, a principal atribuição do cargo da direção escolar, segundo o depoimento do Diretor, se relaciona com a liderança e a capacidade de “orquestrar” um conjunto.

Entrevistador: *“Diretor da Escola 3”, que qualidades você acha que um diretor deve ter pra administrar uma escola de qualidade?*

Diretor da Escola 3: *O diretor, primeiramente, tem que ser um líder (...) como é sempre dito pra nós nas reuniões, o diretor ele é o maestro de uma orquestra! Então, ele é uma peça muito importante, ele tem que ser motivador, ele tem que ser gerenciador de conflitos, enfim, ele tem que ser o maestro dessa orquestra, estar em sintonia com todos os componentes da orquestra para que a música ela seja, vamos dizer, agradável, para que a música saia afinada, digamos assim. (Diretora da “Escola 3”).*

É interessante notar essa valorização da liderança no trabalho de campo e reconhecer a importância desse papel em qualquer instituição. Para Libâneo (2013), tão importante quanto a liderança baseada na capacidade de gerenciamento na escola, é a sensibilidade do gestor escolar em procurar não apenas uma gestão participativa na escola, mas também com a “gestão dessa participação”. Nota-se que a direção da “Escola 3”, ao menos no discurso trazido para a entrevista, se aproxima mais da preocupação com a efetivação de uma gestão dependente das habilidades pessoais do diretor. O que importa, para essa compreensão sobre as qualidades do gestor, é a capacidade individual e a competência da direção em cumprir com as regras do jogo, independente da maior ou menor participação na formulação dessas regras, o que caracteriza, segundo Rossi (2011) uma característica de tipo personalista da gestão. Mas o Diretor da Escola 3, apesar de nos primeiros momentos da entrevista não considerar o papel da gestão participativa, atribuiu uma relativa importância ao Conselho Escolar na gestão da escola, por considerar, segundo ele, que o órgão auxilia na tomada de decisões, diminuindo a probabilidade de erros quando mais pessoas podem decidir e deliberar na escola.

Também é interessante notar que a Diretora da Escola 2 relatou que, quando assumiu a gestão, há nove anos, havia um contexto de baixa credibilidade da escola diante da comunidade e dos pais por conta dos baixos indicadores de qualidade obtidos pelos estudantes no IDEB. Na visão da diretora, o que contribuiu para uma mudança de postura da instituição foi, sobretudo, a competência e a vontade de sua equipe. Por essa via, podemos confirmar a hipótese de Libâneo (2013), Paro (2010), Barbosa (2011) e Prado (2009), para os quais a organização interna e a equipe de gestão escolar podem incidir em escolas com maior ou menor valorização e credibilidade. Apesar dessas prerrogativas não dependerem exclusivamente da direção escolar, a liderança institucional na escola pode refletir diretamente no desempenho de aprendizagem dos estudantes, como mostra o estudo de Carvalho e Oliveira (2018).

Diretores escolares em contexto da massificação da educação básica

Um ponto que foi muito incisivo na percepção dos diretores escolares está relacionado a grande influência do mundo extraescolar na vida institucional das escolas, e como isso, segundo esses profissionais, constitui um dos principais desafios enfrentados pela gestão escolar em seu cotidiano. Uma das possíveis causas e que parecem explicar este fenômeno é um aparente estranhamento da instituição sobre o *habitus* que caracteriza as famílias populares no Brasil (NOGUEIRA E CATANI, 2012; SETTON, 2012). Desse modo, os profissionais das escolas pareciam não estar preparados para lidar com um público de alunos novos, diferentes daqueles para os quais a escola pública no país estava historicamente familiarizada – composto majoritariamente pelas elites e pela classe média urbana. Esse problema, que parece ser comum na literatura e no trabalho de campo dessa pesquisa, apareceu nas percepções dos três entrevistados sobre a influência das famílias dos alunos.

Entrevistador: *O que você acha que é a principal a dificuldade que o diretor enfrenta na escola hoje, no seu cotidiano em geral?*

Diretor da Escola 3: *Como eu já disse, ele tem que gerenciar conflitos. Nós temos uma dificuldade principal que é o seguinte: o problema do aluno que vem de casa, às vezes, não com a educação que deveria, ele não tem aquela formação básica, formação familiar básica. Daí temos que também fazer essa parte. E aí, pra gente dar os conteúdos necessários e também acumular com essa parte, sobrecarrega a escola.*

Entrevistador: *É muito comum esse tipo de coisa que você está me falando, do problema estar além da escola e estourar aqui dentro?*

Diretor da Escola 3: *Muito comum. O aluno, quando ele apresenta problema aqui, na grande maioria dos casos eles trazem problemas de casa, problemas familiares, eles têm algum tipo de problema em casa. Algum atrito familiar, que vem ocasionar esse problema que ele apresenta aqui na escola. Muitas vezes é falta de orientação, falta de limites, falta de ter uma referência, do pai ou da mãe, onde geralmente os problemas apresentados aqui, têm tudo a ver com os problemas que eles certamente enfrentam em casa (...).*

Diretora da Escola 1: *[...] se o aluno está apresentando problema (na escola) é porque ele tem algum problema em casa. A escola do estado não tem esse suporte, não tem uma psicóloga, não tem a psicopedagoga, não tem um neurologista. Porque a hora que você precisa encaminhar um aluno, a família não tem o convenio que cubra isso. Então você tem que acabar apelando.*

Diretora da Escola 2: *[...] A escola não está preparada pra esse tipo de problemática, esse tipo de situação, você entendeu? E por que nós não estamos preparados? Porque nós não temos uma formação pedagógica, não temos um psicólogo, não temos uma assistente social aqui dentro. Enquanto a gente para pra atender um aluno, o que esta acontecendo lá do outro lado? Então, nós não temos preparo profissional pra estarmos lidando com tudo isso que está na sociedade hoje. Eu pego um menino usuário de drogas, o que eu tenho de conhecimento pra lidar com ele? Pra trabalhar com ele? O que nós temos de formação? Eu vou investigar esse caso partindo de que*

parâmetro? Entendeu? O que eu posso investigar? E mais, a família inteira já é assim, já vem lá de traz (...) mas também o bairro que ele mora não tem como ele ter escapado. Mas até fazer o levantamento, eu sou capaz, mas cadê a solução? Cadê os trabalhos, e o acompanhamento? (...) O que é difícil é o trabalho da família com o filho em casa é a própria desestruturação social que nós estamos passando (...). Eu acho que não é uma questão de escola é uma questão de mundo. Então, acho que nós estamos com uma geração sem muitas regras, sem muito limite, é o que a gente vê na sociedade (...) e a sociedade desemboca onde? Na escola.

Como é possível notar, a percepção desses profissionais diante dos problemas mais frequentes que chegam até a gestão das escolas parece ter uma sintonia frente a ao menos dois pontos centrais:

I. Os padrões das famílias dos alunos atuais sofrem de uma espécie de déficit da participação familiar na trajetória de vida das crianças e jovens – de modo que isso representa, para eles, práticas e comportamentos que não são aceitos nos padrões comuns de sociabilidade da instituição escolar – como a indisciplina, a transgressão às regras e o desinteresse pelo conhecimento que é oferecido;

II. As escolas, em geral, não possui recursos apropriados – humanos, materiais e pedagógicos para tratar de problemas que têm origem na família ou na própria constituição da sociedade contemporânea, de forma mais particular daqueles contextos onde as escolas estão situadas.

Outras nuances, que aparecem de forma mais secundária no discurso dos profissionais, foi sobre a dificuldade que os mesmos têm para lidar com cobranças burocráticas, ausência de profissionais com formação básica para ocupar os cargos professores ou, ainda, a falta de comprometimento e postura profissional do quadro de alguns funcionários das escolas. Nesse sentido, as percepções e as estratégias desses gestores escolares frente a este conjunto de problemas constitui também um duplo entrave para a própria escola.

De um lado, se é verdade que não há condições e recursos mínimas que estejam ao alcance da escola e da gestão escolar para tratar as questões colocadas, por outro, a precariedade desses recursos acaba por legitimar as trajetórias de insucesso escolar das classes sociais mais vulneráveis – através do discurso da “desestruturação familiar”, da “falta de respeito às regras”, “do desinteresse” e/ou “do local de onde veio”. A ausência de profissionais de várias áreas – relatada pelas Diretoras das Escolas 1 e 2 – é, sem dúvida, um ponto importante para se pensar nas condições que demandam hoje uma escolarização pública, gratuita, com qualidade e que seja capaz de atenuar as desigualdades nas trajetórias escolares das famílias e jovens mais vulneráveis social e economicamente (AQUINO, 1996; BARBOSA, 2007; TIN, 2006).

Isso nos leva a um ponto de inflexão: a escola atual, personificada na percepção de seus diretores e diretoras, encara as crianças e jovens que chegam ao seu domínio como sujeitos que não atendem certos requisitos de socialização e instrução que o processo de escolarização oferecido requer. Assim, negam, de maneira inconsciente e/ou

dissimulada, o direito à educação pelo paradigma da espera de um aluno que se enquadre aos seus padrões (LAHIRE, 1997). Apoiando-se na teoria bourdieusiana, as pesquisas de Burgos (2009; BURGOS, et al. 2010), com a escolarização de jovens moradores de áreas socialmente segregadas no Rio de Janeiro, sugere que há uma expectativa contraditória depositada na escola contemporânea no Brasil, quando se assinala a ausência de um modelo de “aluno (a) ideal” – que saiba respeitar as regras e autoridades, estejam em condições equitativas para o desenvolvimento cognitivo e socializador da instituição, que tenham o domínio da linguagem formal, “famílias estruturadas” e as mesmas disposições para a aprendizagem. Segundo o autor, o “aluno (a) real”, que chega até a escola atual, é marcado por trajetórias de vida desiguais e heterogêneas, que na maioria das vezes não se adapta ao mundo formal e rígido das instituições escolares tradicionais.

Para Maria da Graça Setton (2012), a atual geração de estudantes atuais experimenta contextos de maior liberdade e caracterização de identidades e disposições de socialização híbridas de *habitus* nas escolas – ou no âmbito familiar e comunitário – o que, em tese, tende a estabelecer novos conflitos para gestores escolares, já que as diversas mudanças nos padrões sociais brasileiros desde meados da década de 1980, com a redemocratização do país e com a massificação do acesso à educação básica, que refletiram na escola atual. Referindo-se ao público de estudantes que se encontra no meio desse embate, Setton (2012, p.52) nos alerta:

(...) é impossível agir como se estivéssemos ligados a um espaço cultural homogêneo, em que as agências família e escola monopolizariam a formação das disposições de *habitus*. A realidade contemporânea é mais complexa e o estudo sistemático de novas condições de socialização impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, destacando a pluralidade de matrizes com as quais os atores (estudantes) têm de compor seu repertório cultural.

Isso significa que as crianças e jovens estão imersos em um caldo de cultura influenciado pelo poder simbólico das mídias, das redes sociais e de outros agrupamentos sociais que exercem influência sobre suas identidades – para além da família e da escola. No caso das escolas estudadas, a percepção dos diretores sobre os principais tipos de problemas enfrentados pelos estudantes está naquilo que identificam como “negligência dos pais em relação ao comportamento dos filhos”.⁸

Outro aspecto que chamou atenção no trabalho de campo e na rotina da direção das escolas foi a influência do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) na vida institucional das escolas. O Simade foi implementado no estado de MG em 2007, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal

8 Nesse sentido, uma característica particular nos resultados desse trabalho é a de que os problemas de carência material e vulnerabilidade social de estudantes que está presente em escolas metropolitanas, segundo as (os) entrevistadas (os), não é determinante no maior ou menor rendimento escolar naquele contexto específico. Para os entrevistados, esses aspectos são atenuados pelo apoio que o poder público local oferece, disponibilizando merenda, uniformes, material escolar, suporte de profissionais do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

de Juiz de Fora, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Segundo informações oficiais da página do programa, o Simade apresenta-se como um banco de dados digital que contém informações sobre o sistema educacional mineiro e os resultados das avaliações educacionais, e que visa facilitar a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação nas escolas do estado. Por meio do sistema, os alunos podem ter acesso às notas de suas avaliações e à sua vida escolar; os servidores podem acompanhar seus desempenhos profissionais; e os gestores escolares têm informações precisas sobre a frequência e aprendizagem dos alunos para tomarem decisões corretas e planejar as possíveis intervenções.

Nas entrevistas realizadas, no entanto, foi unânime a apreensão que os diretores mostraram em relação à manutenção do sistema com informações e suas possíveis consequências. Além de ser um instrumento que agrega relativamente poucas vantagens na rotina da direção escolar, a política do Simade no estado de MG reflete duas tendências percebidas nas políticas educacionais brasileiras a partir do início dos anos 2000: a estadualização das avaliações educacionais em larga escala (BROOKE & CUNHA, 2011) e a implementação de mecanismos de responsabilização profissional pelos resultados de desempenho dos alunos nessas avaliações (AFONSO, 2018). O pressuposto da relação construída por essa tendência política é o de que a avaliação em larga escala produz informações indispensáveis para a gestão das redes de ensino e das escolas; enquanto as políticas de responsabilização, baseadas no modelo de *accountability*, motivariam os profissionais da educação – especialmente os professores – a responderem, a partir dos resultados dos testes de aprendizagem realizados pelos alunos, com maior eficácia pedagógica em suas práticas.

Como destacamos antes, uma agenda de pesquisas sobre essas políticas educacionais tem sido desenvolvida há algum tempo no Brasil (BONAMINO & SOUSA, 2012; FREITAS, 2007, 2012) e nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011), por exemplo, e mostrado efeitos políticos e pedagógicos não esperados. Na prática, a julgar pelas evidências da experiência brasileira, a divulgação de resultados das avaliações censitárias em larga escala subsidia uma disputa entre famílias na escolha por “escolas mais eficazes”, de acordo com as notas divulgadas pelo IDEB e ENEM por exemplo, além de mobilizar didática e pedagogicamente as instituições educacionais na adoção da “educação para os testes”, restringindo a formação escolar à preparação específica das crianças e jovens para as provas e os exames. Isso tem estimulado, entre outras coisas, um mercado de competição entre as famílias, tanto na rede pública quanto nas redes privadas, que tende a favorecer estudantes de classes mais avantajadas na busca das “melhores” escolas, fortalecendo, assim, as desigualdades escolares e incentivando o discurso de privatização da educação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizada como requisito para o desenvolvimento da dissertação de meu mestrado, os resultados dessa pesquisa apontou alguns cenários possíveis no âmbito do tema da gestão escolar e dos desafios colocados aos diretores escolares. Os resultados do trabalho indicam que a experiência acadêmica e profissional das pessoas à frente da direção das escolas pesquisadas – que inclusive, valorizavam a gestão democrática a participativa – não são suficientes para suprir a multiplicidade de atributos e competências exigidas no espaço escolar. Uma das principais contribuições do estudo foi apontar, a partir do trabalho de campo, que a massificação da educação básica – ocorrida no Brasil a partir da década de 1970 – traz consigo maior diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes às escolas, e desemboca em situações e vivências que exigem, de professores e gestores, capacidade de trabalhar em contextos de grande heterogeneidade cultural e de formas plurais de socialização (PEREGRINO, 2012; SETTON, 2012; LOPEZ, 2008 e 2009).

Nossa percepção sobre este fenômeno é que as escolas são instâncias que se propõem à função de socialização de valores e práticas comuns aos seus membros, estando hierarquicamente organizadas e padronizadas. No entanto, atualmente, essas instituições recebem um público marcado pela imensa diversidade e complexidade de identidades culturais, que é oriunda de diferentes trajetórias de vida – característica das novas gerações do mundo pós-globalização. Isso gera a chamada *brecha institucional* entre a escola e o perfil de seu público de crianças e jovens, ou seja, uma distância entre a identidade tradicional da escola, originalmente pensada para servir às elites e às classes médias, e seu novo público de estudantes, oriundos marcadamente do universo popular (LOPEZ, 2008, 2009).

Nossa análise evidenciou também uma relação entre as práticas de gestão percebidas no trabalho de campo e seus limites diante dos cenários vividos nas escolas. A pouca valorização da gestão escolar e seus diretores por informações sobre os estudantes e suas famílias acaba por dificultar e impedir a própria gestão das escolas de se aproximar de seu público, oferecer alternativas aos problemas relatados criar o fortalecimento institucional da noção de qualidade relacional e negociada, como sugere Freitas (2005). Apesar de admitirem a importância de se conhecer mais detalhadamente as crianças e jovens no interior das escolas, grande parte dos processos relacionados a essa realidade nas três escolas não serviam ao planejamento e intervenção pela direção escolar.

Outro ponto importante a se considerar sobre isso é a aparente resistência e dificuldade que grande parte dos diretores escolares ainda tem com as novas tecnologias de informação e comunicação. Na perspectiva de Libâneo (2013), as instituições e organizações sociais – sobretudo a escola pública – precisam formular objetivos, ter planos de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. “*Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são*

improvisadas, os resultados não são avaliados.” (LIBÂNEO, 2013; p. 125).

A título de proposição em relação ao nosso estudo, e mais especificamente no caso das escolas da rede estadual de Minas Gerais, pode-se pensar em como adaptar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) às necessidades e conflitos internos da instituição – sobretudo num contexto pós-pandemia. Por exemplo, com a construção de um banco de informações mais sólido sobre as características dos alunos, de suas experiências de vida e redes de socialização, além das particularidades de suas famílias, dos bairros no entorno das escolas. A partir disso, as escolas poderiam pensar em como construir uma proposta pedagógica inteiramente adaptada às necessidades do contexto social em que está posta.

Também é interessante notar a proposição do trabalho de Canegal e Burgos (2009), sobre a importância de se inserir os diretores escolares nas discussões sobre a formulação e implementação de políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a *“gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares”* (KRAWCZYK, 1999:147). Por isso mesmo, *“envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas, é um procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer”*. (CANEGAL & BURGOS, 2011; p. 34).

Por fim, a conclusão da pesquisa aponta para a necessidade de se repensar o papel do diretor escolar, não só no ambiente local da escola como também político – a nível estrutural das políticas públicas educacionais. Uma possível reconstrução do seu papel passa pela valorização do ambiente institucional das escolas, pela resignificação da noção de qualidade da educação e por aquilo que é central para a autonomia escolar: os processos de tomada de decisões e ações a partir de diagnósticos pré-formulados, com planejamentos que possam atender às características reais de alunos, famílias e comunidade escolar, atenuando, assim, os possíveis conflitos entre o “novo” alunado, as famílias e a própria garantia do direito à uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?**. Em: *Revista de Educação*. Campinas: PUC-Campinas, v. 23(1), p. 8-18, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Acesso em: abril de 2020.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. **AS PESQUISAS SOBRE O EFEITODAS ESCOLAS: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação**. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago.2007.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. Ed. Summus. São Paulo, SP. 1996.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais.** CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 9-13, Jan./Abr. 2007.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira.** Coleção Trabalho e Desigualdade. Belo Horizonte, MG: 1ª Reimpressão. 272p. Fino Traço, 2011.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Pesquisa.** Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. (Orgs) **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1975.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Em: *Estudos e Pesquisas Educacionais* – Volume 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, p.17-25.

BURGOS, Marcelo Baumann; ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de; DUTTON, Rafael; ROSSI, Laura & SILVA, Cássio. **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica.** Relatório Final. CAEd/UFJF, *Mimeo*, 2010.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”.** In. *A Escola e a Favela*. Burgos, M. Paiva, A. (org). Rio de Janeiro: Editora Pallas/PUC-Rio, 2009.

CANEAL, Ana Carolina; BURGOS, Marcelo Baumann. **Diretores Escolares em um contexto de Reforma da Educação.** Revista Pesquisa e Debate em Educação. V.1. p. 14-36. No 1. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: **O caso das classes populares no interior da Escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Caderno de Estudos e Pesquisas: análise demográfica e socioeconômica. No 27. Rio de Janeiro, RJ. 2010.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado...análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Revista *Educação & Sociedade*. P. 112 – 149. ano XX, nº 67, Agosto/99.

KRAWCZYK, Nora. **Conhecimento Crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário.** In. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. Nora Krawczyk (Org.). SãoPaulo, SP. Editora Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José. **Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio.** *Sensos-e*, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** Editora Ética, 1997.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12/ 10/2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática.** 6ª Ed. rev. e amp. Editora: Heccus. São Paulo, SP. 2013.

LÓPEZ, Nestor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social, desafíos de la educación em el nuevo cenario latinoamericano.** Buenos Aires: UNESCO, 2008.

LÓPEZ, Nestor. **Escola e contexto social na América Latina: quando a globalização chega à sala de aula.** Fundação Fê e Alegria do Brasil São Paulo, SP: Loyola, 2009

MIGUEL. Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016.** São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. **Recursos destinados à educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36, p. 115-138, 2007.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade & VIEIRA, Ligia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG. Ed. Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA SILVA. Cássio José de. **A qualidade institucional da escola como instrumento para o desenvolvimento: um estudo com três diretores escolares de Cambuí-MG.** Dissertação de mestrado. UNIFEI, 2014. Disponível em <http://saturno.unifei.edu.br/bim/0045811.pdf>.

OLIVEIRA SILVA, Cássio José de. **A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

PAIVA, Vanilda. **Transformação Produtiva e equidade: A questão do ensino básico.** Vanilda Paiva (org.) Coleção Educação e Transformação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREGRINO, Mônica. **Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990.** In: Família, Escola e Juventude. Olhares Cruzados Brasil-Portugal. Juarez Dayrell ...[et. al.] organizadores. Ed. UFMG, 2012.

PRADO, Ana Pires do. **Os diretores e as culturas de gestão: um estudo nas escolas públicas do Rio de Janeiro.** In.: Revista contemporânea de Educação UFRJ. Vol. 4, No 8. 2009.

RAVITCHI, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Editora Sulina, Porto Alegre, 2011.

ROSSI, Laura. **O personalismo na gestão escolar em contextos de baixa institucionalidade**. Monografia de final de curso. Departamento de Sociologia e Política/ PUC-Rio, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Contexto escolar e sentidos da educação de qualidade para o ensino médio**. Revista de Educação UNISINOS. Vol. 20.No.1. pp. 39-47. 2016 .

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Experiências de Socialização e Disposições Híbridas de Habitus**. In.: Família, Escola e Juventude. DAYRELL, Juarez [ET. AL.]. Orgs. Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2012.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares 1**. *Pro-Posições*, v. 31, 2020.

SOARES, *José Francisco*. FONSECA, Izabel Costa da. ÁLVARES, Raquel Pereira. GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009** Educação. Debates ED. Nº 04 – abril de 2012/ ISSN 2236-2843 / UNESCO.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Trad. Anna Machado. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ ago. 2006.

DISCUTINDO EDUCAÇÃO - PARTINDO DE KANT E FOUCAULT

Data de aceite: 01/03/2022

Éverton Nery Carneiro

<http://lattes.cnpq.br/1209808259228932>

<https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>

Valdivino Souza Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/6418808642193756>

RESUMO: O presente estudo expressa, em parte, as considerações produzidas a partir do componente curricular “*Epistemologia e Pesquisa em Educação*” (PUC-GO). Este texto parte da preocupação de discutir a compreensão do que é considerado como processo histórico. Nesta lógica de raciocínio, há uma continuidade, a história é sequencial. O estudo a partir de Foucault proporcionou conhecer outra maneira de entender a existência. Nele os fatos não são sequenciais, mas tudo é novo e conseqüente de realidades do momento experienciado. A educação é compreendida como prática, realidade que se dá a partir de interesse do momento vivenciado, mas que na sua construção pode ser reação aos interesses dominantes e consolidarem a liberdade na maioria do conhecimento. Kant, Foucault, Chauí e outros autores contribuíram neste estudo.

PALAVRAS - CHAVE: Continuidade. Descontinuidade. Educação. Liberdade. Maioridade.

ABSTRACT: The present study expresses, in part, considerations produced from the curricular component “*Epistemology and Research in*

Education” (PUC-GO). This text starts from the concern of discussing the understanding of what is considered as a historical process. In this logic of reasoning, there is continuity, the story is sequential. The study from Foucault provided to know another way of understanding existence. In it, the facts are not sequential, but everything is new and consequent to the realities of the moment experienced. Education is understood as a practice, a reality that takes place based on the interest of the moment experienced, but which in its construction can be a reaction to dominant interests and consolidate freedom in the majority of knowledge. Kant, Foucault, Chauí and other authors contributed to this study.

KEYWORDS: Continuity. Discontinuity. Education. Freedom. Majority.

INTRODUÇÃO

Muito se tem tentado discutir e escrever sobre a história e a educação. O presente texto se propõe também a esta temática. Foi desenvolvido a partir da disciplina *Epistemologia e Pesquisa em Educação* cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – GO. É possível afirmar que ele contribuiu para uma compreensão do que é entendido normalmente como processo histórico. Neste sentido, sobretudo a partir de Chauí, a compreensão de Foucault e outros foi muito importante. Eles compreendem que os fatos não são em continuidade, sequenciais. Tudo se dá a partir da realidade presente e suas necessidades, do

novo.

Nesta lógica, a modernidade é o novo que tem exigências do momento e do espaço. Esta maneira de perceber a existência e construção do conhecimento ajudou a compreender o posicionamento de Kant em relação ao dogmatismo. Nesta linha de pensamento, foi possível perceber que a educação, mesmo acontecendo, muitas vezes com a intenção de fortalecer o pensamento dominante pode ser reação ao mesmo. Percebeu-se que, no discutir liberdade, maioria ou minoridade, mesmo não questionando a realidade social estabelecida, Kant abre espaço para a compreensão de educação/conhecimento antidogmáticas. Colocando-se de maneira independente resistindo à submissão ao racionalismo, ao empirismo, bem como ao pensamento religioso. Neste sentido, a educação moderna, mesmo se dando, como meio de fortalecimento e justificativa do novo que emergiu na modernidade, é vista por Kant como um diferencial à condição estabelecida. Não rompe com condições sócias estabelecidas, mas se estabelece como reação aos dogmatismos, do racionalismo, do empirismo e outros.

Com base em Kant, Lúcia Bruno e outros é possível dizer que o processo educativo se dá em um espaço determinado (físico, cronológico, socioeconômico e cultural), tem intenções bem definidas pelos grupos dominantes. Mas, à medida que é voltada para o indivíduo na luta pela liberdade e conquista da maioria pode reagir às condições estabelecidas e tidas como corretas.

O direcionamento do estudo proposto sobre história e educação será voltado para a filosofia. Segue o direcionamento dos textos do livro *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*¹, mas buscando entender estudos relativos a Kant e Foucault relativo à temática.

COMPREENDENDO A “HISTÓRIA”

É importante considerar que, de modo geral, o estudo desenvolvido tem se dado a partir do momento histórico vivenciado, mas considerando a história em uma condição continuísta. Isto supõe uma sequência, como se fosse um processo e os fatos fossem resultantes ou consequentes. Mas é interessante considerar que esta não é a única maneira de estudo e compreensão existente da história e da educação. Esta colocação é mais clara quando considera como base de estudo Foucault e outros. Assim é possível afirmar que

vários filósofos franceses, como Michel Foucault, Jacques Derrida e Giles Delleuze, estudando a história da Filosofia, das ciências, da sociedade, das artes e das técnicas, disseram que sem dúvida, a razão é histórica – isto é, não é cumulativa, evolutiva, progressiva e contínua. Pelo contrário, é descontinua, se realiza por saltos e cada estrutura nova da razão possui um sentido próprio, válido apenas para ela (CHAUÍ, 1998, 84)².

¹ Este livro é resultado de atividades de conclusão da disciplina *Epistemologia do Conhecimento*. VVAA. *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia, Kelps, 2014.

² O livro utilizado é na antiga ortografia. Mas no transcrever citações foi colocada na reforma ortográfica.

Para os referidos filósofos, as situações ou oportunidades históricas são específicas do tempo e circunstâncias experienciadas no/do momento. Isto nos leva a considerar uma compreensão e leitura diferente da história de modo geral.

Não se pode falar num processo, numa evolução ou num avanço da razão a cada nova teoria, pois a novidade significa justamente que se trata de algo tão novo, tão diferente e tão outro que será absurdo falar em continuidade e avanço. Não há como dizer que as ideias e as teorias passadas são falsas, erradas ou atrasadas: elas simplesmente são diferentes das atuais porque se baseiam em princípios, interpretações e conceitos novos (CHAUÍ, 1998, 85).

Nesta lógica de raciocínio, considerando a afirmação anterior, é possível dizer que não há uma sequência histórica. Cada momento produz, cria os seus resultados, responde às suas necessidades. Tudo é “novo”, é “novidade”. Se dá de maneira independente, não em sequência histórica.

Ternes (2009, 40.41), já se dirigindo mais especificamente para Foucault, observa que as principais obras deste filósofo o caracterizam como um representante do pensamento da não continuidade. Segundo este autor,

se observarmos o conjunto das três obras principais de Foucault entre 1961 e 1966, veremos que todas elas são estudos arqueológicos. Todas elas se opõem às formas tradicionais de investigação da história das ciências. Assumindo a mesma perspectiva crítica da epistemologia histórica, denunciam as continuidades fáceis, as origens fundadoras, as unidades dadas por um autor ou uma obra, as influências, os espíritos de época, os heróis, os precursores, que, no entender de Canguilhem, significariam a morte da história – pois nada mais seriam do que a antecipação de um caminho a ser percorrido por outro no porvir. Em contrapartida as análises de Foucault significam uma inflexão fundamental em face da epistemologia histórica. Trabalhando, também com ideias, com conceitos, não se ocupam com a mesma coisa.

Conforme as referências citadas, até o momento, é possível afirmar que não há uma única maneira de fazer o estudo da existência da vida ou do conhecimento, mais especificamente ainda no que se refere ao estudo de história das ciências ou do pensamento. Entre outras, para Ternes, na compreensão de Foucault a continuidade histórica foi, é construída.

A proposição sequencial da história se dá a partir da época moderna. Demetto (2008, 231), se referindo a Foucault aponta “o filósofo como aquele que melhor captou a forma como saber e poder se articulam a partir do século XVI, dando origem à Modernidade e ao sujeito moderno.” Neste aspecto é curioso que para Michel Foucault, é a partir da modernidade que se dá o homem moderno, objeto do conhecimento e da investigação. Nesta mesma linha de raciocínio, “este homem não é mais visto segundo a lógica das representações, segundo vários estudos, dentre eles, mas como o próprio objeto a ser estudado e desvendado por estas ciências” (MACHADO, Apud GIOVANI e VARGAS, 2010, 120).

Segundo esta lógica de pensamento, compreende-se que com o surgimento da

época moderna emerge um momento novo do pensamento. Circunstâncias e condições que antes não existiam passaram a existir e a exigir a partir do momento algo novo. Não é que as coisas vieram a ser aprimoradas ou avançadas. O que antes não se dava, passa a se dar no momento novo. Neste sentido, segundo Ternes (2009, 16), “para Foucault, esses saberes se constituem em novidade radical, justamente porque o solo epistemológico que os alimenta também é radicalmente outro”. Nesta linha de raciocínio “os novos saberes devem a sua existência a um novo pensamento. Sendo assim, Idade Clássica (séculos XVII e XVIII) e Modernidade (séculos XIX e XX) são duas **epistêmes** sem nenhum parentesco” (TERNES, 2009, 16). Isto indica que para estes pensadores o momento é totalmente outro.

Assim como no espaço grego havia necessidades e preocupação específicas, também no espaço clássico/moderno existem outras do momento existencial vivenciado. Elas não são as mesmas. Lá se trabalhava a representação, aqui é necessário trabalhar a fundamentação das reflexões sobre o pensamento. É possível ainda dizer que o século XVIII desenvolve uma proposição onde a razão se faz necessária para justificar os avanços/ inovações do mundo moderno. Pois, a realidade experienciada exigia outra postura na existência.

As explicações teológicas e metafísicas não mais satisfaziam o homem moderno, cioso de uma objetividade que o levasse à compreensão dos fenômenos e leis que constituíam a Natureza. Para atingir tal objetivo era necessário um “método para bem conduzir a Razão e procurar a verdade nas Ciências” (AQUINO, ALVARENGA, FRANCO, LOPES, 1993, 99. 100).

Assim sendo, a lógica compreendia a necessidade do desconhecido, da novidade.

A ruptura foi profunda... e significou perceber *o mundo em constante movimento* e não mais como o mundo ordenado, limitado e imóvel de Aristóteles.

Conceber a Natureza em constante movimento implicava perceber, também, as instituições sociais como suscetíveis de mudanças... (AQUINO, ALVARENGA, FRANCO, LOPES, 1993, 100).

Nesta linha de raciocínio, com base na razão e liberdade humana, “o pensador moderno buscaria não somente conhecer a realidade, descobrir as leis que regem os fenômenos naturais, mas também exercer controle sobre ela” (COTRIM e FERNANDES, 2010, 220). Neste aspecto, talvez não tenha/haja conhecimento com base e estrutura metódica científica na época. Mas a situação é favorável, à abertura de possibilidades vindouras de conhecimento. Seguindo esta linha de pensamento, mesmo não tendo rompido com o espaço e presença da religião, os estudos e o conhecimento não mais podem ser subjugados/condicionados por imposições estabelecidas ou fixadas pelo pensamento greco-romano ou pela instituição “representante” da transcendência professada, predominante, o cristianismo católico. Mas se faz pela capacidade especulativa humana. E isto se dá pela observação e representação matemática. Os estudos desenvolvidos passam por construção metódica se servindo da matemática, da física e da geometria. O ser humano

é sujeito e tem especulações a serem desenvolvidas a partir do real experienciado e interpretado metodicamente. Nesta compreensão, o ser humano desenvolve o método, não se submetendo cegamente ao mesmo, pois só se submete ao uso da razão. Portanto,

o paradigma de racionalidade que então se delinea é o de uma razão que, liberta de crenças e superstições, funda-se na própria subjetividade e não mais na autoridade, seja do poder político absoluto, seja da religião (ARRUDA e MARTINS, 2009, 168).

Continuando, é possível dizer que para os modernos a cultura é laica gradativamente e com uma evidente racionalidade (MONDIN, 1981). Por isso, nesta linha de raciocínio, se concebe o surgimento das ciências humanas. Nas ciências humanas como exercício da razão e necessidade do espaço vivenciado. “O homem deixa de ser somente objeto do conhecimento e assume também a posição de sujeito do conhecimento” (BRITO, 2014, 183). O que, no dizer de Foucault (2002), seria o homem crescer e ter necessidades articuladas entre si.

É neste contexto que é colocado a se pensar o processo educacional, a formação do indivíduo em um momento/processo histórico.

EDUCAÇÃO

Tratar da questão de educação envolve um amplo discurso. Entretanto, como foi dito no início deste estudo a intenção é direcionar, a partir livro *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*, ao pensamento de Kant e interligá-lo a Foucault.

Alguns estudiosos talvez, no conjunto de suas discussões, até chegam a apresentar colocações que podem divergir com o pensamento da atualidade. Entretanto elas podem contribuir para ampliar e fortalecer as nossas discussões e compreensões do processo educacional. Dentre eles, Idígoras³ dá uma significativa contribuição. Para este estudioso (IDÍGORAS, 1983, 123), que parte da teologia e o seu compromisso social

O processo educativo é essencial para o homem, precisamente porque ele nasce carente de todo bem espiritual e de todos os elementos culturais para enfrentar a natureza ou a sociedade. A educação é o processo lento que az com que a criança vá amadurecendo em suas diversas dimensões e se capacite para viver no mundo. Trata-se do crescimento, não do corpo, mas do espírito, que adquire conhecimentos, experiência e ideais para poder desenvolver-se e vencer o desafio implícito na existência.

É do conhecimento e compreensão de todos que, desde o tempo de gestação, a pessoas vão interagindo, em condição passiva, com o espaço/meio. Mas são incompletas. Mesmo assim, esta condição vai sendo superada, nunca concluída plenamente (BARRETO, 1998). Isto vai se dando no existir, no processo de convivência no espaço cotidiano.

³ Gostaria de chamar a atenção que este estudioso, por muito que tenha uma boa discussão interessante, fala usando expressão como educação de crianças e no aspecto mais institucional. Entretanto vejo que ajuda a pensar sobre a temática em curso, educação.

Envolve família, comunidade, escola... Condição esta que possibilita afirmar que educação é diálogo permanente. O que segundo Barreto (1998, 65), para Paulo Freire, “o diálogo mais que um instrumento do educador é uma exigência da natureza humana”. Em outras palavras, a educação se dá em condição dialógica.

A afirmação anterior contribui para falar que educação envolve todas as dimensões da vida, se dando no embate de forças, em meio a interesses. Neste aspecto, para ser efetiva precisa ser libertadora. Isto supõe compreender que, mesmo se dando em um espaço cultural determinada, ela não deve subjugar-se a um processo opressor. Pois, é “uma tomada de consciência de natureza libertadora. Essa forma de educação *libertadora* estende-se a todos os terrenos” (IDÍGORAS, 1983, 127). Ou seja, compreende que nos mais variados do existir humano ela está construída e, por sua vez, em construção.

Também voltado mais para a filosofia, se percebe a atenção para o espaço cultural. Neste sentido, para Abbagnano (2000), nas sociedades, ditas “civilizadas e primitivas”, é fundamental compreender que a educação se dá no e do espaço cultural. Sendo assim, o fazer educativo acontece a partir da compreensão de vida dos humanos como sujeitos e objetos. Por isso,

em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas do uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar e conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2000, 305).

Esta afirmação fortalece uma compreensão que amplia o pensar e fazer educação. A prática educativa não se restringe a uma instrumentalização. Não é preparar para determinada atividade, função ou adequação social. Compreende o fazer na e para a vida. É possível falar aqui destacando algumas expressões na definição de Abbagnano.

- 1 – transmissão e aprendizado das técnicas culturais ... produção e comportamento;
- 2 – ...satisfazer suas necessidades...

As breves indicações possibilitam desde já a compreender o processo educativo como rico e não está submisso, preso na institucionalização. Firma-se a possibilidade de pautar-se como reação a condições estabelecidas, mesmo em uma instituição escolar. Por isso, é possível falar que a educação se dá em uma sociedade, mas deve focar, priorizar o indivíduo no seu ser enquanto tal. Pois,

a educação é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita etc.: portanto como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre – da potência ao ato dessa forma realizada (ABBAGNANO, 2000, 306).

Este ponto retoma o anterior no sentido de mostrar que educação é muito além de instruir, pois forma para o amadurecimento gradual e livre. Poder-se-ia dizer que é contribuir

para formar na/para a liberdade. Porém, a partir de um espaço, ou seja, mesmo se dando com vista na liberdade, o fazer educativo se dá em um contexto cultural. Contexto que será, por conseguinte, crítico, portanto questionado ou reafirmado. Neste sentido, retomando o início do estudo é importante considerar que cada tempo e momento se dá com suas especificidades.

No que concerne ao papel da educação no iluminismo⁴ merece destaque ter como referencial desenvolver a discussão com base em Kant. O referido teórico traz uma reação ao racionalismo e ao empirismo. Vê a construção do conhecimento não subjugado a condicionamentos autoritários, dogmáticos. Compreende como dogmatismo “o procedimento dogmático da razão pura sem uma crítica precedente da sua própria capacidade” (KANT, apud CORBINIANO, 2014, 35). Com esta colocação o pensador quer afirmar que a postura dogmática, no caso, seja racionalista ou empirista, não garante a veracidade do conhecimento. Além disso a postura dogmática sinaliza uma incapacidade de desenvolver um conhecimento crítico. Em outras palavras, qualquer condição pré-estabelecida impossibilita a compreensão e acesso ao conhecimento. Sendo assim, merece destaque que para o Kant, não é correto fixar o conhecimento em razão ou experiência desconhecendo a validade de um ou outro. Neste aspecto, é possível dizer conforme Corbiniano (2014, 36), que

Kant abala a concepção escolástica da busca sistemática da verdade, questionando tanto o racionalismo clássico estabelecido, mediante uma ilimitada atribuição de poder à capacidade especulativa da razão quanto ao empirismo, que limitava o critério de verdade ao mundo da experiência e dos sentidos.

Assim impera a condição do filósofo que, segundo Aranha e Martins (2009, 181),

para superar a contradição entre racionalistas e empiristas, Kant explica que o conhecimento é constituído de algo que recebemos de fora, da experiência (*a posteriori*) e algo que já existe em nós mesmos (*a priori*) e, portanto, anterior a qualquer experiência.

Portanto, para Kant, o conhecimento se dá a partir de elementos do indivíduo na sua constituição e o que é experienciado no seu existir humano. Portanto, para “Kant, tais modos de conceber a razão não poderiam mais ser concebidos como ponto de chegada para as reais possibilidades do conhecimento” (Corbiniano, 2014, 36). Neste sentido, é interessante a explicação de Chauí (1998, 78)⁵ do pensamento kantiano. Para a autora

a razão é uma estrutura vazia, uma forma pura sem conteúdos. Essa estrutura (e não os conteúdos) é que é universal, a mesma para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares. Essa estrutura é inata, isto é, não é adquirida através da experiência. Por ser inata e não depender

4 O século XVII é conhecido como século das luzes, Ilustração ou *Aufklärung* (esclarecimento). Para maiores informações veja: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia, São Paulo, Moderna, 2009, 180.

5 As três citações da mesma autora são intercaladas para facilitar a compreensão do exposto. Os destaques são da autora.

da experiência para existir, a razão é, do ponto de vista do conhecimento, **anterior** à experiência. Ou, como escreve Kant, a estrutura da razão é *a priori* (vem **antes** da experiência e não depende dela).

Continuando, é possível compreender melhor o pensamento de Aranha e Martins, acima citado. Por isso, a citação abaixo ajuda entender melhor o pensamento kantiano.

Os conteúdos que a razão conhece e nos quais ela pensa, esses sim, dependem da experiência. Sem ela, a razão seria sempre vazia, inoperante, nada conhecendo. Assim, a experiência fornece a **matéria** (os conteúdos) do conhecimento para a razão e está, por sua vez, fornece a **forma** (universal e necessária) do conhecimento. A matéria do conhecimento, por ser fornecida pela experiência, vem **depois** desta e por isso é, no dizer de Kant, a posteriori (CHAUÍ, 1998, 78).

E a autora, para melhor falar do pensamento kantiano, formula e responde duas questões. Para tanto, merece uma significativa atenção o pensamento de Chauí (1998,78),

Qual o engano dos inatistas? Supor que os conteúdos ou a matéria do conhecimento são inatas. Não existem ideias inatas.

Qual o engano dos empiristas? Supor que a estrutura da razão adquirida por experiência ou causada pela experiência. Na verdade, a experiência não é causa das ideias, mas é a **ocasião** para a que a razão, recebendo a matéria ou o conteúdo, formule as ideias. Dessa maneira, a estrutura da razão é inata e universal, enquanto os conteúdos são empíricos e podem variar no tempo e no espaço, podendo transformar-se com novas experiências e mesmo revelam-se falsos, graças a experiências novas.

Depois das discussões do pensamento kantiano pode-se melhor entender a educação a partir de Abbagnano. A questão do saber implica liberdade e autocrítica do conhecimento (CORBINIATO, 2014, 37). Nesta linha de raciocínio, a razão se compreende no pensar educação e formação humana no que lhe é fundamental, a liberdade (CORBINIATO, 2014, 43). Isto porque, na linha do pensamento kantiano, a busca e prática do conhecimento se dá no momento, na realidade e capacidade de ação cotidiana que envolve a essência humana. Assim sendo, compreende-se que “a razão se atualiza, então, com base nesses, ‘dois interesses fundamentais: o **interesse especulativo**, voltado para o conhecer e o **interesse prático**, tendo como alvo o agir” (CORBINIATO, 2014, 38 – o destaque é meu). Estes interesses são indispensáveis para a discussão no que se refere à educação em Kant.

Os conteúdos, até o momento apresentados sobre educação, possibilitam ver educação como atividade integral. Pois, educação conscientiza quanto ao processo da existência, desenvolve nas dimensões biopsicossociais e liberta (BROD, 2002). Isto não acontece no isolamento, mas coletivo⁶. Nesta lógica, a educação propicia o conhecimento entendido em dimensão objetiva e subjetiva na existência do indivíduo. Neste entendimento, a construção da moralidade e liberdade são compreendidos como elementos fundamentais

⁶ Para maiores informações veja: BROD, Bertilo. *Educação e Filosofia: diálogos formativos na família e na escola*. Passo Fundo, IFIBE, 2002, 127 - 168.

da razão e da experiência humana. Portanto, é possível concluir que o pensamento, na linha da discussão de Kant, supõe predisposição de busca e consolidação de autonomia. Sendo assim, a educação na filosofia kantiana é de certa maneira buscar e valorizar a cientificidade, métodos, mas esta condição não implica submeter-se cegamente ao clima moderno nascente e proposições dogmáticas. Pois, implica a ética e o pensamento como reais e expressões da autonomia. Pois, para o homem não há determinação senão pela razão e liberdade. Nesta linha de pensamento, Corbiniato (2014, 44) entende que na compreensão da educação é importante compreender dois termos *menoridade* e *maioridade* em Kant.

menoridade é a incapacidade do homem de conduzir a si mesmo no uso de sua razão, a **maioridade** é a capacidade de realizar esta auto-orientação de modo que o sujeito possa agir por si mesmo, o sujeito maior é aquele capaz de autonomia (o destaque é meu).

Nessa linha de pensamento é importante ver que, mesmo o pensamento de Kant estando embasado na contextualidade da origem da modernidade, supõe a exigência de que, a educação se dá no desenvolvimento da capacidade de discernimento, no uso e desenvolvimento da liberdade e da razão, únicas determinações sobre o homem. Visto que o pensar e agir do processo educativo está imbuído do possibilitar ao indivíduo meios e condição para sair, se libertar da inercia, das amarras do seu espaço e construir o seu caminho. Por isso, se servindo do iluminismo como condição de luz que se apresenta, assim discorre Kant (Apud Cobianato, 2014, 45) sobre aos termos mencionados:

A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

Levando na direção do espaço escolar, é do conhecimento de todos que a escola se dá na dimensão de fortalecer a compreensão predominante. Isto se deu também na época moderna, no advento do iluminismo. Não é diferente na atualidade. Os poderes estabelecidos, têm a escola como meio/espaço de imposição do modo de vida predominante. Isto está muito claro no texto de Lúcia Bruno, quando ela fala que as políticas educacionais. Segundo a estudiosa, de modo geral, as políticas educacionais visam passar a ideia das condições estabelecidas, como as verdadeiras, como as corretas⁷. Entretanto, mesmo, a escola sendo uma instituição constituída para fortalecer o sistema estabelecido, pode inverter tal imputação. Isto pode ser compreendido a partir da compreensão do significado de maioridade e menoridade (COBIANATO, 2014). Entendendo que na educação moderna, iluminista, devia propiciar a conquista da maioridade, é possível dizer que aí também

7 Para maiores informações, veja: BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 6ª edição, Petrópolis, Vozes, 2005, páginas, 15 - 44.

poderia compreender a não subjugação às condições ou posturas acríicas diante do advento do mundo moderno sob o impulso burguês. Seria, naquele momento histórico, não submeter-se ao dogmatismo medieval, ao advento burguês, bem como ao racionalismo ou empirismo que se “colocavam em disputa”. Pois, seja qual for a condição, a construção do pensamento sob tutoria impede o avanço, desenvolvimento do conhecimento como busca e construção da autonomia. Neste sentido, é importante compreender que a educação, no caso escolar, não deve voltar-se para a imposição do pensamento dominante. Mas desenvolver, contribuir com uma maneira de pensar e conceber a sociedade que fortaleça e construa a liberdade na autonomia dos indivíduos.

Assim, conforme o pensamento de Foucault (2002, 477) é possível dizer que o homem a quem se endereçam as ciências humanas é o sujeito e objeto do projeto educativo. Pois,

é como ser vivo que cresce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo. De um modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar, de parte a parte, com ser vivo, produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo que tem necessidade, organizando toda uma rede de circulação ao longo do qual perpassa o que ele pode consumir e em que ele próprio se acha definido como elemento de troca, aparece ele em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir em si um universo simbólico, em cujo interior se relaciona com seu passado, com coisas, com outrem, a partir do qual, pode imediatamente construir alguma coisa com um saber, particularmente esse saber que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis.

E isto se dá em uma dinâmica de construção recíproca de relações do ser que conhece, é sujeito, mas que também se compreende como objeto do conhecimento. É um universo intensamente “desvendante” e a ser “desvendado”.

CONCLUSÃO

Ao concluir o presente texto, é possível afirmar que ele contribuiu para uma compreensão do que é entendido normalmente como processo histórico. Neste sentido, sobretudo a partir de Chauí, a compreensão de Foucault e outros foi muito importante. Como tratamos logo no início, eles compreendem que os fatos não são em continuidade, sequenciais. Tudo se dá a partir da realidade presente e suas necessidades, do novo. Nesta lógica, a modernidade é o novo que tem exigências do momento e do espaço. Esta maneira de perceber a existência e construção do conhecimento ajudou a compreender o posicionamento de Kant em relação ao dogmatismo.

Nesta linha de pensamento, foi possível perceber que a educação, mesmo acontecendo, muitas vezes com a intenção de fortalecer o pensamento dominante pode ser reação ao mesmo. Percebeu-se que, no discutir liberdade, maioridade ou mesmo menoridade, mesmo não questionando a realidade social estabelecida, Kant abre espaço

para a compreensão de educação/conhecimento antidogmáticas, não submissão ao racionalismo, ao empirismo, mesmo religiosas. Neste sentido, a educação moderna, mesmo se dando, como meio de fortalecimento e justificativa do novo que emergiu na modernidade, é vista por Kant como um diferencial à condição estabelecida. Não rompe com condições sócias estabelecidas, mas se estabelece como reação aos dogmatismos, do racionalismo, do empirismo e outros.

Com base em Kant, Lúcia Bruno e outros é possível concluir este texto afirmando que o processo educativo se dá em um espaço determinado (físico, cronológico, socioeconômico e cultural), tem intenções bem definidas pelos grupos dominantes. Mas, à medida que é voltada para o indivíduo na luta pela liberdade e conquista da maioria pode reagir às condições estabelecidas e tidas como corretas.

REFERÊNCIAS

ARRANHA, Maria Lúcia de e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia** – Volume Único. São Paulo, Moderna, 2009.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; ALVARENGA, Francisco Jacques Moreira de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das Sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 27ª edição, Rio de Janeiro, Editora do Livro Técnico, 1993.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3ª edição, São Paulo, Arte e Ciência, 1998.

BRITO, Maria Aparecida Candine de. **Educação e disciplina escolar: um breve estudo a partir da teoria de Foucault**. In: VVAA. *Filosofia e educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia, KELPS, 2014, 181-203.

BROD, Bertilo. **Educação e Filosofia. Diálogos formativos na família e na escola**. Passo Fundo, IFIBE, 2002.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: Oliveira Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 2005, páginas 15-44.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 10ª edição, São Paulo, Ática, 1998.

CORBINIANO, Simone Alexandre Martins. **Razão, Conhecimento e Educação em Kant: estudo introdutório**. In: VVAA. *Filosofia e educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia, KELPS, 2014, 36.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia: Manual do Professor**, Volume Único. São Paulo, Saraiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma das ciências humanas**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

GIOVANI, Marcello Paniz e VARGAS, Anderson Zalewski. **Foucault, a Arqueologia do Saber e**

a Formação Discursiva. In: *Revista de estudos linguísticos: Veredas*. UFJF, Vol. 14, nº 2, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes-antiores/volume-14-n/>, acessada em 29/07/2014.

IDÍGORAS, J. L. **Vocabulário Teológico: para a América Latina.** São Paulo, Paulinas, 1983.

JACOB, François. **A Lógica da Vida: uma história da hereditariedade.** Trad. Ângela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

MONDIM, Battista. **Curso de Filosofia.** Vol. 2. Trad. Benôni Lemos. São Paulo, Paulinas, 1981.

TERNES, José. **Michel Foucault e a Idade do Homem.** Goiânia, UCG e UFG, 2009.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTOS E IDOSAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITOS

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 24/01/2022

Jacqueline Nunes Araújo

Docente na Universidade Estadual de Feira de Santana- (UEFS)
Departamento de Educação- DEDU
Feira de Santana –Ba
<http://lattes.cnpq.br/0281663893236517>

RESUMO: Em um contexto como o brasileiro, em que sobreleva-se a necessidade de proteger a Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos enquanto “direito”, consideramos que a proteção dos direitos sociais (no caso da educação) implica, necessariamente, na presença do Estado e que a ampliação do direito à educação é correlata à ampliação das obrigações do Estado. Nesse sentido, o presente artigo enfatizou a implementação do Programa Todos pela Alfabetização –TOPA, este destinado à alfabetização de pessoas jovens, adultos e idosos através da formação de alfabetizadores no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana - Uefs. Apesar das contradições, frente a nossa impossibilidade de compreender todos os mecanismos envolvidos na problemática para a implementação de um Programa de Alfabetização, o estudo aponta a necessidade da inserção da universidade, como um espaço produtor da ciência. E acreditando nas potencialidades da Educação de Jovens e Adultos e Idosos, esperamos contribuir com

os estudos na área de Políticas Públicas de EJA a partir das relações: políticas públicas, implementação, direito/cidadania e formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação alfabetizadores; Programa de Alfabetização; Políticas Públicas.

THE EDUCATION OF YOUNG ADULTS AND ELDERLY PEOPLE AS A PUBLIC POLICY OF RIGHTS

ABSTRACT: In a context such as the Brazilian one, in which the need to protect the Education of Young, Adult and Elderly People as a “right” prevails, we consider that the protection of social rights (in the case of education) necessarily implies the presence of the State and that the expansion of the right to education is correlated with the expansion of the State’s obligations. In this sense, the present article emphasized the implementation of the Todos pela Alfabetização Program –TOPA, which is intended for the literacy of young people, adults and the elderly through the training of literacy teachers within the scope of the State University of Feira de Santana - Uefs. Despite the contradictions, given our impossibility of understanding all the mechanisms involved in the problem for the implementation of a Literacy Program, the study points out the need for the insertion of the university, as a space that produces science. And believing in the potential of Youth and Adult and Elderly Education, we hope to contribute to studies in the area of Public Policies of EJA from the relationships: public policies, implementation, law/citizenship and training.

KEYWORDS: Literacy training; Literacy Program;

11 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTOS E IDOSAS COMO UM DIREITO

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 1988, inaugurou uma ordem política federativa de três níveis, com a inserção do município como ente federado. Apesar de Souza (2005) alertar que, para se entender o funcionamento dos sistemas federais, não é necessário compreender a estrutura constitucional, mas sim as forças reais presentes no sistema político, as tendências, acordos e relações entre os indivíduos e Estado na gestão dos sistemas. Embora as regras institucionais inscritas na estrutura federativa sejam essenciais nas relações intergovernamentais¹, estas levam em conta também aspectos, como as relações informais, os pactos conjunturais e as tomadas de decisão compartilhadas entre os entes. Nessa complexa relação entre diversos atores, “mais do que um cabo de guerra, as relações intergovernamentais requerem uma complexa mistura de competição, cooperação e acomodação” (PIERSON, 1995 apud ABRUCIO, 2001, p.48). Conforme acrescenta Elazar (1993), todo sistema federal, para ser bem sucedido, deve desenvolver um equilíbrio adequado entre cooperação e competição, e entre o governo central e seus componentes. O grande desafio que se apresenta é construir o equilíbrio entre cooperação e competição nas relações entre os governos, um regime de colaboração equânime entre os entes federados. Para Almeida (1995), são as formas das relações intergovernamentais entre as unidades subnacionais e o governo central numa federação que irão estabelecer o tipo ou o modo de atuação do Estado nacional quanto à definição de **políticas públicas**, mais centralizadoras ou descentralizadoras.

Nessa perspectiva, pode-se levar em consideração, que o modus operandi das políticas públicas em educação, apreendido como modo de regulação das ações entre atores diferentes e desiguais (MAROY, 2008), é influenciado tanto pelas relações intergovernamentais quanto pelas relações do Estado com os atores societais. O debate que se apresenta no âmbito educacional é a construção de um efetivo regime de colaboração entre os entes federados.

A literatura arrolada neste trabalho, aponta uma polifonia em torno do termo Regime de colaboração “este significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. (BRASIL, 2007, p.10, grifo meu). Outros autores também conceituam:

Na prática, [regime de colaboração] é uma formulação que expressa o “desejo” de colaboração entre os entes federados, mas que não encontra

1 Em termos ideais, há dois modelos de relações intergovernamentais, o competitivo e o cooperativo, os quais correspondem, respectivamente, ao federalismo interestatal (ênfase na separação entre os níveis de governo) e ao federalismo intraestatal (ênfase no imbricamento entre os níveis de governo) (ABRUCIO, 2001, pag.38).

mecanismo de indução ou de obrigatoriedade, posto que, em princípio, estes são autônomos. Assim, se os dirigentes dos diferentes sistemas não estiverem predispostos a colaborar entre si, isso não ocorre. (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 21-22).

Para Oliveira e Souza (2010), essa ideia de colaboração vai além de normas procedimentais e manifesta-se numa cultura de relacionamento em todas as instâncias educacionais e políticas e dependem da predisposição dos dirigentes para se efetivar a colaboração. Encontram-se, também, autores que anunciam um regime de colaboração que garanta o direito à educação (LUCE; FARENZENA, 2007) e para Brasil (2007) significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação.

Nesse sentido é imperativo compreender o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores governamentais desde a promulgação das prescrições normativas - leis, planos, decretos- elaboração de políticas públicas, bem como a implementação destas, por meios dos programas destinados aos níveis, etapas e modalidades no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, apresenta a prescrição normativa para o funcionamento e organização da educação em todo território brasileiro. O nosso artigo tratará sobre o Programa Todos pela Alfabetização (Topa), este inserido na Educação de Jovens Adultos (EJA) que se apresenta como uma modalidade de educação, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018). E ainda ressalta a “oferta gratuita aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art.37, § 1º).

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), sinalizou uma inserção de garantia dos direitos, em especial do “Direito a Educação”, recomendou que a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, fosse assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009). Entretanto, sabemos que somente o acesso não representa a garantia da permanência, nem da aprendizagem e muito menos a continuidade dos estudos ao longo da vida, isso uma premissa na Educação de Jovens e Adultos, em especial no campo da alfabetização das pessoas que não se enquadram na “idade certa”.

O cenário da alfabetização de pessoas adultas na história da educação no Brasil se caracterizava por políticas públicas descontínuas de governo, nos parece que era a “garota de programa²” no âmbito educacional, com um financiamento irregular e ofertado

2 Fiz referência a esse termo, pela falta de compromisso e continuidade dos governos para com os programas de alfabetização na história da educação no Brasil, como exemplo podemos citar: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); Fundação Educar; Movimento de Alfabetização (Mova); Programa Alfabetização Solidária; Programa

em períodos intermitentes. O papel do estado não garantia os direitos sociais – educação- estes obrigam o Estado, como representante da inteira coletividade, a intervir positivamente na criação de institutos aptos a tornar possível o acesso à instrução, o exercício de um trabalho (BOBBIO, 2000: 507). Nesse sentido, trouxemos um breve histórico sobre a formação de alfabetizadores na perspectiva de garantir o direito a educação para as pessoas Jovens Adultos e Idosas³ por meio da implementação do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA.

21 A UNIVERSIDADE E O DIÁLOGO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever (STRELHOW, 2009, p.49).

Considerando que o mal do analfabetismo ainda perdura no Brasil, alguns organismos internacionais- Organização da Nações Unidas- ONU, Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura UNESCO- juntamente com vários países signatários, lançaram alguns documentos, entre eles; Declaração de Jomtiem, Declaração do México com a finalidade de suprimir o analfabetismo, este se constitui um grave problema e uma preocupação para várias nações. Desse modo, há uma recomendação no texto constitucional (art.214), no Plano Nacional de Educação – PNE (art.2º, inciso I) e também, no nosso Plano Estadual de Educação - PEE-BA, (art.2º, inciso I), aprovado em 11 de maio de 2016, ambos com vigência de dez anos, todos esses documentos legais apontam como princípio orientador a Erradicação do Analfabetismo. Na distribuição do analfabetismo entre as cinco regiões brasileiras, o Nordeste concentra o maior número 6.900.000, representa 16,9%, o equivalente a quase metade de toda a população brasileira não alfabetizada (IBGE-PNAD/2011).

Diante disso, o Governo do Estado da Bahia, em 2007, implementou o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), com objetivo de reduzir o índice de analfabetismo no estado, bem como ampliar a escolarização de jovens e adultos (PPAlfa 2007/2009). Como política pública de Educação de Jovens e Adultos e Idosos, o Topa perdurou a três mandatos consecutivos de diferentes governadores do Estado da Bahia, aquele visa efetivar a inclusão da sua clientela não alfabetizada, ampliando o seu processo de apropriação da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos, auxiliando os seus alfabetizandos/as a interagir com a realidade a sua volta, modificando-a (PPAlfa 2007/2009).

Como parceiras do Programa estão às universidades, intituladas Unidades

Nacional de Educação da Reforma Agrária – (Pronera) e Programa Brasil Alfabetizado.

3 Optamos por usar os termos no gênero masculino de acordo a legislação consultada e ao livro TOPA – Todos pela Alfabetização 2007-2014 Bahia.

Formadoras. No município de Feira de Santana e região, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) assumiu o compromisso da formação inicial e continuada de “bolsistas”⁴ (alfabetizadores, coordenadores de turma e tradutores- intérpretes de LIBRAS) do referido Programa. Na 9ª Etapa, do Topa no ano de 2016 a UEFS atuou na formação em 24 municípios⁵, envolvendo prefeituras, entidades e movimentos sociais da sociedade civil, na referida formação atendemos seiscentos e setenta e cinco (678) alfabetizadores.

A UEFS em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-Ba) assumiram a formação dos bolsistas ofertada pelo Topa, em nosso estado. Como nos alerta Freire (1998), ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

A carga horária total da formação foi de 40 (quarenta) horas, distribuída em dois momentos: formação inicial de 24 horas, para todos os bolsistas (alfabetizadores, coordenadores de turmas, tradutores e intérpretes de LIBRAS). E a formação continuada de 16 horas, esta será *in loco*. Após o cômputo da frequência dos participantes, será expedido o certificado pela UEFS para aqueles que frequentarem 75% da carga horária, em cada etapa da formação.

Nesta 9ª Etapa – Topa 2016, o planejamento do trabalho construído pela equipe pedagógica⁶ da UEFS, fundamentou-se na concepção de educação de Paulo Freire, quando diz: “a educação progressista e democrática deve superar a “educação bancária” em vistas de considerar o educando como “um sujeito cognoscente, que por isso mesmo, se assume como um sujeito” (FREIRE, 2000, p.6). A educação proposta por Freire é um ato político e de conhecimento e se faz decisivamente por meio do diálogo, no qual prevalece o respeito pelo conhecimento do outro, pois os educandos são vistos como sujeitos autônomos e construtores de conhecimentos que podem e devem ser socializados num ambiente educativo propício. Por outro lado, o planejamento da formação, também se pauta nos princípios da Proposta Político Pedagógica (PPAlfa, 2007/2009) do TOPA, bem como referenciais analíticos do livro, intitulado: Viver, Aprender (THADEI; MENDONÇA; MANSUTTI, 2013)⁷. Ressaltamos ainda que a nossa opção é no sentido de ministrar uma formação, com princípios orientadores, voltados para a construção da cidadania e respeitando a diversidade cultural do mundo dos educandos.

4 Denominamos de bolsistas os participantes do programa que recebem uma remuneração direto do Governo Federal, pela prestação do seu trabalho: alfabetizadores, coordenadores de turma e intérpretes de Libras.

5 Capela do Alto Alegre, Pé de Serra, Riachão do Jacuípe, Serra Preta, Baixa Grande, Mairi, Várzea da Roça, Várzea do Poço, Quixabeira, Feira de Santana, Água Fria, Santa Bárbara, Anguera, Teodoro Sampaio, Santo Estevão, Tanquinho, Terra Nova, Conceição da Feira, Antônio Cardoso, Amélia Rodrigues, Conceição do Jacuípe, Santanópolis, São Gonçalo dos Campos e Irará.

6 Equipe composta por doze docentes com Mestrado e experiência docente na Educação de pessoas Jovens Adultos e Idosas.

7 Livro da Coleção Viver e Aprender adotado pela coordenação Geral da SEC-TOPA para utilização dos alfabetizadores, nesta 9ª Etapa.

3 | FALAR DA FORMAÇÃO: PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A partir de um planejamento prévio o nosso grupo de alfabetizadores junto aos coordenadores, elaborou para a formação (24 horas), um currículo com vários conteúdos, este priorizou a reflexão sobre a educação como direito de todos, pois através do processo educativo possibilitamos às pessoas jovens, adultos e idosas desenvolver seu potencial, ampliar suas habilidades e confirmar competências com vistas a um nível de formação, não apenas técnico, mas, sobretudo, que contribua para a construção de sua cidadania. Ainda ressaltamos a preocupação nas atividades com um conteúdo que trabalhasse a importância do prosseguimento dos estudos, para além da nossa formação no referido programa.

Assim, na seleção dos conteúdos e nos procedimentos metodológicos priorizamos o diálogo, partindo de uma roda de conversa com o nosso aluno, enfatizando a importância de escutar e falar os motivos que levaram a escolha de determinados conteúdos.

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutri-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizados aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1981.p.92)

Paulo Freire já nos lembrava a necessidade dessa pronúncia no e com o mundo, através de um anúncio epistemológico que, respeitasse à própria realidade dos educandos, só assim o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmo, abrindo-lhes um maior campo para a ampliação do conhecimento. O jovem o adulto e o idoso querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua autoestima, contribuindo assim, para sua participação plena na sociedade enquanto cidadãos.

Com base nestes princípios, a nossa vereda no campo da alfabetização de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas, pautou-se nos Eixos Temáticos “**Cultura escrita, trabalho e cotidiano**”, conforme proposto no livro didático do alfabetizador, adotado pelo Programa nesta 9ª Etapa (Cultura escrita, trabalho e cotidiano: alfabetização: manual do educador: educação de jovens e adultos). Buscamos trabalhar a construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos, históricos e geográficos de forma articulada mantendo as especificidades de cada área do conhecimento, sem a preocupação de estabelecer limites entre essas áreas.

A proposta a ser executada pauta-se nas reflexões teórico-metodológicas da Pedagogia Freireana, e essa escolha efetiva-se essencialmente porque se faz por meio do diálogo, no qual prevalece o respeito pelo conhecimento e valorização do outro, como sujeito produtor de conhecimentos da realidade em que vive e que podem e devem ser socializados num ambiente educativo.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira

ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE 2016, s/p)

Nesse sentido, o processo alfabetizador numa perspectiva Freiriana, parte da realidade do educando e ressignifica esta prática num *continuum* de ação- reflexão permanente, no intuito de mudar uma realidade, esta fruto de relações sociais extremamente desigual.

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 2016, s/p).

Desse modo, julgamos imprescindível no processo alfabetizador na nossa formação, Topa/Uefs, partir de um tema gerador, este carregado de significados e sentidos para trabalhar conteúdos que problematizem a realidade e desenvolva um olhar crítico dos bolsistas a partir de um ambiente alfabetizador construído conjuntamente, educando-educador.

Nesse sentido trabalhamos também com os conceitos de alfabetização e letramento, estes são compreendidos como distintos, porém indissociáveis. A relação entre eles possibilita o desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento e contribui para a inserção de jovens e adultos nas práticas sociais da leitura e escrita. Alfabetização é concebida:

Como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividade de leitura e escrita de textos em contextos diversos (SOARES, 1998, p 47).

Na perspectiva do letramento, a alfabetização deve se dirigir às múltiplas dimensões, funções e significados, dependendo do contexto em que ela é desenvolvida. O processo de leitura e escrita não se reduz ao domínio do aspecto gráfico, mas deve possibilitar uma ampliação da visão de mundo e um exercício mais consistente da cidadania por parte dos educandos. Dessa forma, verifica-se a importância de se considerar a alfabetização não apenas como meio de saber ler/escrever, mas que esse processo possa contribuir para que o sujeito pratique socialmente a leitura e a escrita (SOARES, 1998).

Portanto, é importante considerar que os alunos jovens e adultos e idosos que buscam se alfabetizar no Topa, já possuem experiências de letramento com as quais convivem no seu cotidiano. Nesse sentido, torna-se imperativo investir na formação de um sujeito que domine as bases alfabéticas e matemáticas, mas que também seja capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos nos diversos contextos de inserção social, ampliando, assim, o exercício de sua cidadania.

O Plano Político Pedagógico (PPAlfa, 2007/2009, p. 20) do Topa aborda as questões acerca da cultura e o trabalho como eixos teórico-metodológicos. Tendo como princípio a valorização dos saberes adquiridos na vivência cotidiana historicamente contextualizada

como ponto de partida para dinamizar o processo de conhecimento, que inclui os saberes do mundo letrado, formalizado pela sociedade culta. Contextualizados, tais saberes permitem o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio matemático, integrando o social, o político e o cultural de forma a proporcionar o enriquecimento de ações cotidianas desses cidadãos (ARROYO, 2000).

Considerando as especificidades da EJA a nossa proposta na formação é iniciar com uma discussão acerca das concepções que norteiam o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de educação e dos antecedentes históricos da EJA no Brasil. Além disso, questões relacionadas aos eixos temáticos aqui citados também serão minuciosamente debatidas nas nossas rodas de conversas com os alfabetizadores e nas oficinas formativas.

4 | CONCLUSÃO: UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL E NECESSÁRIA...

Historicamente, observa-se que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre esteve relegada a segundo plano, a culpa era da ignorância dos analfabetos, eram cobrados mais “deveres” do que direitos. Tardaram as iniciativas oficiais para protegê-los e as primeiras que o fizeram reforçaram a idéia do “dever” do analfabeto em alfabetizar-se, visto que ele era a “chaga” que emperrava o progresso e avanço do País. E um indivíduo tido como uma doença e incapaz, não pode ser plenamente reconhecido como cidadão ou cidadã.

Considerando a defasagem que temos na alfabetização e na formação de alfabetizadores para a Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, a UEFS enquanto uma instituição pública, no dever do seu papel com a produção do conhecimento, não poderia renunciar ao apelo legal constante, desde a Declaração Mundial de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até aos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, como também se eximir da responsabilidade de empreender uma luta para a redução do analfabetismo absoluto e funcional.

Não podemos esquecer, que é inútil conceber um projeto educativo desvinculado de outras medidas destinadas a resolver ou pelo menos atenuar problemas sociais como o desemprego, a fome, os baixos salários, a falta de habitação, saúde, transporte, cultura entre outros. Não podemos “combater o analfabetismo” sem combater suas causas: condições precárias de vida dos jovens, adultos e idosos trabalhadores. Portanto, para além de uma questão somente de implementação de programas temporários, o analfabetismo constitui-se uma questão fundamentalmente política, por tratar-se da negação de mais um direito ao lado da negação de tantos outros (GADOTTI, 2001).

Procuramos planejar as nossas atividades, numa perspectiva de emancipação do sujeito, aquela emerge da concepção de uma educação dialógica, fruto de aportes teóricos e analíticos, construída com nossos pares, a partir de sucessivos debates, discussões, baseadas em leituras, pesquisas e estudos sobre a diversidade do contexto e vivência, em

que insere a Educação de Jovens e Adultos e Idosos.

O nosso desafio, para além do planejamento, foi aliar a execução das nossas atividades para as especificidades trazidas do contexto dos alfabetizando/as, estes sujeitos de sua própria aprendizagem. Esses homens e mulheres – moradores do campo, da cidade, quilombolas, indígenas, ciganos, - trazem para a sala de aula conhecimentos e experiências do seu próprio cotidiano, e estas precisam ser valorizadas.

Construímos um trabalho com a participação de várias pessoas, com atribuições específicas – coordenação pedagógica, coordenação financeira, professores formadores, coordenadores de turma, monitores - para organizar todas as atividades, pois participavam da Formação do TOPA, 24 (vinte e quatro) municípios do norte e região do semiárido Baiano, tínhamos 678 (seiscentos e setenta e oito) alfabetizadores. Atribuição também para a unidade formadora, organizar não somente a parte pedagógica, bem como a hospedagem, alimentação, enfim toda a logística para o bom funcionamento do Programa. E o nosso desejo é a garantia efetiva da permanência e a aprendizagem dessas pessoas. Pois para esses homens e mulheres o direito a educação foi estupidamente negado e sabemos que essa condição é efeito de uma sociedade injusta com oportunidades e pontos de partida desiguais.

“Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!” (HADDAD, 1997, pág.2). Assim se pronunciou Darcy Ribeiro, frente às câmaras de vídeo e os olhares atônitos de cerca de mil e quinhentas pessoas, educadores, professores, responsáveis por políticas públicas, no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo -Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização –(GETA) em 1990, por ocasião das mobilizações que marcaram o Ano Internacional da Alfabetização. Darcy, argumentava, diante do seu amigo Paulo Freire, que assistia à sua performance na mesma mesa redonda, no auditório da antiga Escola Caetano de Campos.

Desse modo, não comungo com o pronunciamento de professor Darcy Ribeiro,; Ah, deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz! Acredito que ninguém termina em paz a sua existência, quando o seu direito e dignidade como pessoa humana são negados.

Estamos num período de repensar não só a alfabetização de jovens e adultos e idosos, mas da construção de uma política pública de Educação Popular. O governo precisa estabelecer um diálogo *continuum* com os municípios – prefeituras, entidades civil, movimentos sociais, coletivos organizados - e assumindo de fato a oferta e permanência de programas de alfabetização duradouros e de qualidade. É importante entender que não basta somente a aquisição da leitura e escrita. É imperativo que o alfabetizando/a aprenda a ser sujeito de sua própria história. Daí a importância de evocar os ensinamentos de Paulo Freire

Como presença consciente no mundo, não posso escapar a responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto de determinação

genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1998: 21).

Neste sentido é imprescindível a construção da autonomia dos sujeitos nas nossas salas de aula, a escolha de uma teoria do conhecimento à metodologia da alfabetização que levem esses sujeitos ao empoderamento. A eficácia do método reside no despertar a autodeterminação dos educandos e educandas e das comunidades que estes estão inseridos. Um direito inalienável do alfabetizando/a é o direito de se expressar, de dizer a sua palavra, diante de um mundo que sempre o silenciou.

A nossa opção foi sair de um criticismo que na maioria das vezes imobiliza. E caminhar no sentido do conhecimento, participação e construir elementos de análise durante a implementação do Programa Todos pela Alfabetização-TOPA. Diante disso, algumas questões merecem a nossa atenção, destacamente: a) a problemática do regime de colaboração entre os entes federados, por meio da parceria – Ministério da Educação e Secretária Municipais de Educação- pendências financeiras; afinar o diálogo entre os vários atores sociais locais – movimento sociais e prefeituras - b) formação aligeirada; c) a divisão das atribuições e o papel das Universidades; d) escolha dos formadores nos municípios; e) Espaço físico nos municípios para ministrar as aulas f) atraso no repasse das bolsas.

Apesar das contradições e pontos negativos evidenciados e frente à nossa impossibilidade de entender todas as questões envolvidas na problemática, a nossa opção não foi o imobilismo, pois enxergamos os entraves como possibilidade na construção de um mundo mais democrático, mais igual, mais livre, mais solidário, mais humano.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SOARES, Márcia Miranda. Redes Federativas no Brasil: Cooperação Intermunicipal no Grande ABC. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

ALMEIDA, Maria Herminia Tavares. Federalismo e políticas sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 88-108, jun., 1995.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Relatório do Programa Brasil Alfabetizado do Estado da Bahia – Programa Todos pela Alfabetização etapas 2007 a 2009. Bahia: SEC/TOPA, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13. 632 de 06 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-BA). Diário Oficial [do] Estado da Bahia, Salvador-Bahia, 12 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros em Ação. Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Diário oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#. Acesso em 19/07/2020.

ELAZAR, Daniel. International and comparative federalism. Political Science and Politics, Washington, n. 2, v. XXVI, 1993.

FREIRE, Paulo. Citações de Frases. Disponível http://pensador.uol.com.br/citacoes_de_paulo_freire/. Acesso:10 de maio 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. São Paulo Abril, 1997. 19 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1767>. Acesso: 06 ago. 2020.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 out 2020.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA. Nalu. O Regime de Colaboração Intergovernamental. Observatório da Educação - Ação Educativa, São Paulo, n. 4, p. 9-13, 2007.

MAROY, Christian. Regulação dos sistemas educacionais. In: VAN ZANTEN, Agnes. (Org.) Dicionário de Educação. São Paulo: Vozes, 2008. p. 688.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUSA Sandra Zákia. O federalismo e sua relação com o Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 15 out. 2020.

TOPA. Todos pela Alfabetização: Bahia 2007-2014, Organizadores: Francisca Elenir Alves e Moaci Gadotti – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO ESTRATÉGIA REFLEXIVA DO QUEFAZER PEDAGÓGICO - EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E NARRATIVAS: O MUNDO NA ESCOLA E A ESCOLA NO MUNDO

Data de aceite: 01/03/2022

Mauro Batista da Rosa Junior

PUC-SP

RESUMO: Para essa comunicação, apresento o relato realizado para a disciplina Relações de poder: Afetividade na escola produzido no contexto do programa Formação de Formadores da PUC-SP. No primeiro semestre de 2021, estamos realizando o estudo de diversos autores, no que concerne às temáticas sobre relações de poder e afetividade no espaço escolar, tendo como estratégia reflexiva o diário de itinerância. Ancorado em René Barbier (2007 apud ALMEIDA, 2012), o diário de itinerância é proposto como técnica de pesquisa que apresenta blocos de apontamentos no qual se pode mostrar o que se sente, o que se pensa, medita, poetiza, o que se retém de uma teoria ou de uma conversa, relacionando o que se estuda com os fatos já passados para se dar novo sentido à vida e ao quefazer profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Diário de itinerância; afetividade; cuidar; habilidades de relacionamento; estratégia reflexiva.

ABSTRACT: For this communication, I present the report made for the discipline Power Relations: Affectivity in School, produced in the context of the Formation of Trainers program at PUC-SP. In the first half of 2021, we are carrying out the study of several authors, regarding the themes of power relations and affectivity in the school

space, having the roaming diary as a reflexive strategy. Anchored in René Barbier (2007 apud ALMEIDA, 2012), the roaming diary is proposed as a research technique that presents notebooks in which one can show what one feels, what one thinks, meditates, poetizes, what one retains. theory or conversation, relating what is studied with past facts to give new meaning to life and professional work.

Para essa comunicação, apresento o relato realizado para a disciplina *Relações de poder: Afetividade na escola* produzido no contexto do programa Formação de Formadores da PUC-SP. No primeiro semestre de 2021, estamos realizando o estudo de diversos autores, no que concerne às temáticas sobre relações de poder e afetividade no espaço escolar, tendo como estratégia reflexiva o *diário de itinerância*.

Ancorado em René Barbier (2007 apud ALMEIDA, 2012), o *diário de itinerância* é proposto como técnica de pesquisa que apresenta blocos de apontamentos no qual se pode mostrar o que se sente, o que se pensa, medita, poetiza, o que se retém de uma teoria ou de uma conversa, relacionando o que se estuda com os fatos já passados para se dar novo sentido à vida e ao quefazer profissional.

Assim sendo, apresento abaixo um dos *diários de itinerância* desenvolvido a partir da reflexão sobre o texto “O coordenador pedagógico e a questão do cuidar” (ALMEIDA,

CUIDAR OU NEGLIGENCIAR: A AFETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

“Quando a gente veio à terra com determinada missão, quando fomos encarregados de executar certa tarefa, as coisas já não são tão fáceis. As ideias pré-fabricadas, que os outros manejam tão bem, recusam-se a ficar em nossa cabeça: entram por um ouvido e saem pelo outro, e vão quebrar-se no chão.

Causamos assim muitas surpresas. Primeiro, aos nossos pais. Depois, a todas as outras pessoas grandes, tão apegadas às suas benditas ideias!”

Maurice Druon 1957, O menino do dedo verde.

Queria eu que muitas ideias advindas de uma inevitável relação eu-outro tivessem simplesmente passado por mim e quebrado-se no chão. Queria eu que não tivessem povoado a minha cabeça durante anos, me feito chorar inúmeras vezes baixinho, escondido em um canto qualquer; porque meninos não choram! As ideias pré-fabricadas podem atormentar uma vida inteira, podem gerar traumas, podem fazer com que futuros promissores se tornem caminhos turvos e muito difíceis de percorrer.

Fazer a leitura do texto “O coordenador pedagógico e a questão do cuidar” (ALMEIDA, 2011) me transportou para um outro lugar dentro das teorias wallonianas no que diz respeito a afetividade. O texto nos coloca em uma perspectiva prática onde a afetividade ganha luz através do cuidar. Este, visto como elemento afetivo imprescindível para o fortalecimento das relações interpessoais no espaço escolar. No entanto, assim como exposto por Wallon (1879-1962) a afetividade pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dos alunos, e sobre isso, eu teria inúmeras histórias para contar.

Olhando para trás, num passado onde o aluno era eu, me vejo magro, pequeno, muito brilho no olhar. A roupa, maior que o corpo, compunham com um par de sapatos também de segunda mão. Cabelos grandes – talvez aí morasse o problema – liso, castanho claro, formando pequenos cachos nas pontas, vez ou outra resvalando pelo rosto fino.

Chego à escola. Um sonho, para quem adorava desde pequeno brincar com as folhas de cadernos usados das irmãs mais velhas! As crianças são colocadas em fila no pátio. Meninas de um lado, meninas do outro. Olhos curiosos. Apresento-me para alguns poucos que me rodeavam no tempo de espera. Sorrisos e cochichos são quebrados pela figura austera de um senhor sisudo. A testa franzida entre os olhos. E a fala. Aquela que traz ao mundo uma das ideias pré-fabricadas: – Menina, a sua fila é aquela! Desfeito, o chão seguro da escola, desmancha-se sobre meus pés.

A leitura do texto me fez questionar, será que eu me sentia cuidado pela escola? Sim e não. O fato é que esse cuidado sempre esteve muito relacionado as características pessoais de cada professor e sua concepção de mundo e de escola. Parece-me que os

professores, em sua formação inicial, não têm espaço para desenvolver as habilidades de relacionamento e/ou comunicativas necessárias para o provimento de suas funções. Creio eu, especialmente após a leitura do texto de Almeida (2011), que lhes têm sido destinado muito espaço para sua formação técnica e quase nenhum para sua formação humana.

Habilidades como o olhar e o escutar sensíveis, com disponibilidade permanente, lembrando que “cada um de nós é um intrincado de afetos, cognições e movimentos [...]’escutar` a expressão do aluno [...] estar atento à dinâmica da classe, não ignorando a maneira como os alunos se expressam” (ALMEIDA, 2011 p.47), ou seja, uma escuta com abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Habilidades afetivas, comunicativas, interacionais e humanas, que são divisoras entre o professor que cuida e o que negligencia. Hoje, consigo perceber que muitos dos meus professores não souberam cuidar como poderiam ter feito, mas também tenho consciência de que não deve incorrer sobre eles toda a culpa, já que tais habilidades nem sempre são desenvolvidas e exercitadas em seu processo formativo.

Outra dessas habilidades diz respeito a responder a sentimentos. Uma das passagens do texto de Almeida (2011, p.48) apresenta o testemunho de Rogers (1983, p. 7) ao demonstrar a sua alegria de ter encontrado professores que souberam captar seus sentimentos, o autor relata:

“Acho que tive mais sorte que a maioria, por ter encontrado [...] pessoas que foram capazes de me ouvir [...] capazes de perceber o significado do que eu dizia um pouco além do que eu era capaz de dizer. Essas pessoas me ouviram sem julgar, diagnosticar, apreciar, avaliar.”

Como Rogers, eu também tive, em minha experiência enquanto aluno, algumas dessas pessoas. Uma delas, em especial, ajudou-me a me encontrar - como eu realmente era -. Aline¹ foi uma professora muito especial para mim. Ela não era uma pessoa doce, pelo contrário, seus traços fortes e agudos reforçavam o seu jeito sério e enérgico. Ela era negra e forte, embora seu olhar apresentasse uma doçura que eu era capaz de ler. As aulas de matemática se tornavam cada vez mais difíceis sobre seus cuidados, isso porque eu estava fechado, isolado em um universo que eu criei, para minha defesa na escola. O bullying era constante. E a cada dia eu via subir um muro que me separava do restante dos alunos. Mas, um dia, Aline achou uma porta. Em uma folha riscada, deixada por engano entre os diversos exercícios de matemática. Ela soube olhar. Ela soube analisar a situação sem julgar. Aline pediu que ficasse depois que terminasse a aula.

Lembro-me, 12 anos, cabeça baixa, esperando a bronca dos exercícios que não havia terminado de fazer. Os dedos se moviam e se entrelaçavam nervosos. Aline me olhou. Pediu-me atenção. Mostrou-me a folha do caderno. Algumas palavras de amor estavam associadas a um menino da sala. Ela me falou muitas coisas aquele dia. Não era seu dever enquanto professora. Não tratava-se do conteúdo, tratava-se de empatia. Tratava-se de

¹ O nome da professora foi modificado afim de preservar sua identidade.

humanidade. Ela me enxergou como ser humano, e, sem ideias pré-fabricadas, fez-me sentir pela primeira vez acolhido de verdade naquele espaço.

“Quando a gente veio à terra com determinada missão, quando fomos encarregados de executar certa tarefa, as coisas já não são tão fáceis”(DRUON, 2018, p.12). Os caminhos que me conduziram através dos diferentes espaços escolares que frequentei não foram tranquilos, nem tão afetivos, e talvez por isso tenham me despertado o interesse de mudança, de trazer a educação humanista como bandeira, de tentar proporcionar aos meus alunos algo melhor do que eu tive. Estudo porque quero ser capaz de cuidar dos meus alunos e não ser negligente às suas reais necessidades. Antes de tudo, somos humanos e a escola é um local de humanização dos sujeitos. Quanto tempo ainda vamos levar para abandonarmos essas benditas ideias pré-fabricadas em pró de uma educação emancipadora?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver os *diários de itinerância* têm se mostrado uma estratégia teórico-reflexiva muito potente, já que ela nos permite relacionar os conceitos fundamentais das obras estudadas com a nossa história de vida e profissional, o que por si, já nos envolve afetivamente com o texto e os conceitos estudados, tendo como resultados aprendizagens mais significativas. Ademais, nos permite refletir sobre a nossa prática, rememorando, reconstituindo e reconstruindo a partir da reflexão-na-ação, ressignificando e aperfeiçoando o quefazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. **Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários**. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

ALMEIDA, Laurinda R. O **Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar**. In. ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N de S. O **coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo. Loyola, 5ª Ed., 2011. p. 41-60.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 112. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 20/01/2022

Alisson de Souza

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Joinville/SC
<http://lattes.cnpq.br/0445921825964102>

Clélia Peretti

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba/PR
<http://lattes.cnpq.br/9379858395652461>

Levy Freitas de Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro
Niterói/RJ
<http://lattes.cnpq.br/9495665424424008>

Mirian Cristina Vidal da Rocha

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro/RJ
<http://lattes.cnpq.br/7425495155817988>

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre algumas oportunidades que podem ser encontradas em modelos educacionais para a formação pastoral em meio a pandemia do COVID-19. Num primeiro momento é de fundamental importância para esse texto que se busque contextualizar o que, onde surgiu e como se estabeleceu a pandemia no Brasil e no mundo. Em seguida, é preciso entender de que maneira a realidade brasileira foi alterada por conta desse evento atípico na vida contemporânea globalizada, compreendendo

de que forma a saúde, a economia e a política foram impactadas. Em seguida, parte-se para um entendimento sobre os elementos que formam o ser humano, a sua essência, aquilo que o move, da sua fé. E, como um meio facilitador para nesse processo de autoconhecimento, é entendido como as tecnologias permitem novos projetos, uma renovação de conteúdos formativos. A partir da ciberreligiosidade é possível entender como a religião é capaz de frequentar ambientes virtuais, mantendo-se presente de maneira *online* e sem que isso retire sua essência. Sendo assim, e levando em conta a realidade do distanciamento social, refletir de qual maneira as instituições religiosas poderiam buscar soluções para aplicar seus momentos formativos. Contudo, é importante levar em conta também as dificuldades envolvidas em um processo que considera o uso de tecnologias digitais. Por isso, são brevemente apresentados alguns fatores que acabam por tornar esse processo mais árduo, tais como: os problemas sociais, a queda do poder aquisitivo do brasileiro, e a forma como os serviços de telefonia e *internet* são disponibilizados. Portanto, busca-se entender de que maneira, mesmo com tantos possíveis empecilhos, a formação pastoral pode ser atualizada e virtualizada a partir desses fatores provenientes dos processos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação pastoral. Modelos educacionais. Pandemia. COVID-19.

PASTORAL FORMATION IN COVID-19 PANDEMIC: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article aims to reflect on some

opportunities that can be found in educational models for pastoral training in the COVID-19 pandemic time. At first, it is of fundamental importance for this text to contextualize what, where and how the pandemic was established in Brazil and in the world. Next, it is necessary to understand how the Brazilian reality was changed due to this atypical event in globalized contemporary life, understanding how health, economy and politics were impacted. Then, an understanding of the elements that form the human being, its essence, what moves it, its faith is analyzed. And, as a facilitating means for this process of self-knowledge, it is understood how technologies allow new projects, a renewal of training content. From cyberreligiosity it is possible to understand how religion can attend virtual environments, keeping itself present online and without this taking away its essence. Therefore, and considering the reality of social distancing, reflect on how religious institutions could seek solutions to apply their formative moments. However, it is also important to consider the difficulties involved in a process that considers the use of digital technologies. Therefore, some factors that end up making this process more arduous are briefly presented, such as: social problems, the fall in Brazilian purchasing power, and the way in which telephone and internet services are made available. Therefore, we seek to understand how, even with so many possible obstacles, pastoral training can be updated and virtualized from these factors arising from educational processes.

KEYWORDS: Pastoral formation. Educational models. Pandemic. Covid-19.

1 | INTRODUÇÃO

O mundo vive atualmente uma era de incertezas. Incertezas na política, incertezas na economia, incertezas na saúde. Porém, talvez nenhuma área tenha sido tão prejudicada com tantas incertezas quanto a educação. Seja formal ou informal, o processo educativo foi fortemente afetado por tamanha calamidade pública, como a vivida pela pandemia do COVID-19.

Em dezembro de 2019, foram identificados e diagnosticados os primeiros casos do SARS-Cov-2, causador dessa doença, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China (BRASIL, 2021).

A doença é causadora de uma infecção respiratória aguda e possui um alto nível de transmissibilidade (BRASIL, 2021). Por isso, há um inchaço considerável e preocupante nos sistemas de saúde de vários países, inclusive do Brasil, como mostram os noticiários diariamente.

O primeiro caso brasileiro foi diagnosticado no dia 26 de fevereiro de 2020, em um homem de 61 anos de idade, na cidade de São Paulo, que havia retornado de uma viagem à Itália dias antes do diagnóstico (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

O estado da saúde global apresenta uma realidade jamais vivida pela sociedade globalizada. Até o dia 4 de julho de 2021, foram registrados mais de 182 milhões de casos de Coronavírus, causando aproximadamente 4 milhões de mortes (JHU, 2021). No dia anterior havia registrado um total de quase 19 milhões de casos, o qual ceifou a vida de mais de 523 mil pessoas (G1, 2021).

O país apresentou instabilidade nos processos de tomada de decisão por conta da complexidade advinda pela pandemia, resultando em lançamentos de decretos com teor meandroso; além da falta do cumprimento das medidas orientadas pelo Ministério da Saúde com a indefinição sobre a política do uso de máscaras, constantes fechamentos e reaberturas de estabelecimentos e serviços, sem contar as discordâncias entre os poderes da federação, estados e municípios.

Com isso, vive-se uma instabilidade política, partindo do início das vacinações no início de janeiro de 2021, passando pela alta ocupação de leitos de UTI e enfermaria e culminando na instauração *CPI da COVID*.

O Brasil tem um total de 103 milhões de doses aplicadas dentre as vacinas disponíveis no mercado para esse momento delicado. Ele possui um total de 27 milhões de pessoas totalmente imunizadas com uma ou duas doses, conforme a indicação da solução utilizada. Esse número representa apenas 12,8% da população do país (*OUR WORLD IN DATA, 2021*).

Citando a ocupação de leitos, pode-se afirmar que grande parte das cidades do país atuam no limite de sua ocupação máxima. Em Curitiba, por exemplo, segundo dados da própria prefeitura da capital paranaense, são 88% de leitos de UTI e 71% da enfermaria ocupados em meio a pandemia (*CURITIBA, 2021*).

E, em meio a uma crise política e econômica, a política do país se mostra um ambiente de um conflito por interesses e poderes, utilizando-se de investigações e acusações enquanto a pandemia segue sua trágica caminhada. Tal fato, marca de maneira significativa a atual gestão dos governos federal, estaduais e municipais.

A instauração da CPI da COVID pelo Senado Federal, em 13 de abril de 2021, trouxe um parâmetro importante para a discussão das políticas públicas de restrição. Fazendo com que fossem inclusos debates sobre a descrença da seriedade do problema de saúde pública, e, dúvidas em torno dos reais interesses e investimentos aplicados no combate ao vírus. (*SENADO, 2021*).

Cercadas pela realidade complexa aparente, as instituições religiosas empenham-se manter suas atividades. Nesse sentido, salienta-se que a formação pastoral dos fiéis tornar-se-ia uma preocupação. Mas de que maneira a fé poderia ser ampliada e seu conteúdo aprimorado? Que tipo de recurso poderia ser utilizado para esse fim?

Este artigo busca refletir a utilização das modalidades própria da educação para fins de uma formação pastoral adequada por parte das instituições religiosas. Para isso, foram apresentados os modelos de Educação a Distância (EaD) e de Educação Híbrida como possibilidades de um encontro e de um auxílio em meio a essa batalha por um contato mais próximo com o público que busca um maior do sentido religioso em meio a tantas restrições impostas pela pandemia e pelos governos.

2 I COVID-19, PANDEMIA E FORMAÇÃO PASTORAL

Em tempos de grandes desafios a humanidade obtém um maior apego a fé. Fé na igreja, fé na cura, fé na política, fé na ciência. É próprio do ser humano buscar conforto naquilo que ele tem como importante para si.

A humanidade é constituída por indivíduos que buscam constantemente compreender sua própria humanidade e os segredos que compõe o seu meio e as relações que o sustentam. Essa busca incessante visa superar questões de: existência, cultura e ciência. Para isso, o ser humano desenvolve essa ânsia em meio a um favorecimento do ócio criativo, de uma vivência social e de um sentimento de liberdade (quando essa existe) (GESCHÉ, 2003, p. 13-16).

Contudo, é compreensível, as vezes evidente, que essa mesma pessoa faz parte de uma tradição, uma herança cultural ou religiosa, por exemplo. O ser humano, por bem ou por mal, é fruto de um molde, o qual é proposto pelo meio em que vive, relacionando técnica e formação, interação e cultura, ou fé e sagrado (GESCHÉ, 2003, p. 13-16). Capacitar-se, compreender-se, sustentar-se. É isso o que move a fé humana.

Mas e agora? Como as instituições religiosas devem atuar em tempos de pandemia? É possível dar alento ao ser humano? É possível levar o conhecimento da fé em meio a tempos tão obscuros? A fé é capaz de se renovar e renovar seu conteúdo?

Em tempos de crise, não é incomum que haja uma ampliação da presença de pessoas em ambientes religiosos como: cultos, procissões, momentos de oração e contemplação, entre outros. Contudo, nesses tempos pandêmicos o contrário tem ocorrido. As instituições religiosas tem sofrido de maneira significativa, seja com a perda de fiéis, seja com as restrições e com o distanciamento social.

E talvez nesse momento, a formação pastoral seja a mais prejudicada no âmbito eclesial. Mas esse nunca foi um tema esquecido provavelmente por nenhuma instituição.

Pode-se citar a diversificada gama de publicações da Igreja Católica sobre as tecnologias e sobre os meios, visando uma comunicação mais adequada e direta com seu público. Até mesmo o Concílio Vaticano II, encerrado ao findar de 1965, buscou incentivar que se buscasse “aprofundar o sentido de tudo o que diz respeito aos meios de comunicação, e a traduzi-lo em projetos concretos e realizáveis” (AN, 2).

Essa é uma relação conturbada, porém, de importante destaque. De um lado existem os benefícios de uma comunicação mais ampla e agilizada, do outro a ação do mercado como um todo sobre esses meios e a conseqüente estigmatização deles.

Os meios de comunicação e a religiosidade nos tempos atuais, influenciados por um capitalismo agressivo e os convertendo meras ferramentas, muletas para atingir aquilo que se almeja. Assim, há uma busca das instituições religiosas em atualizar sua forma de se comunicar e povoar esse ambiente hostil (MIKLOS, 2010, p. 26-27).

Não é incomum encontrar conteúdos como: jornais, revistas, programas de rádio

e televisão. Eles estão a serviço de uma determinada expressão de fé institucionalizada, sendo especializados em temas religiosos do interesse dessa instituição. “Os meios eletrônicos de comunicação tornaram-se um poderoso aliado de evangelização das Igrejas” (MIKLOS, 2010, p. 26-27).

E além de privilegiar a expansão das religiosidades, os meios eletrônicos criam a oportunidade de que haja uma rápida e eficiente troca de mensagens e informações.

Capelas virtuais, velas virtuais, altares virtuais, terço virtual, missas em vídeos *online*, pedidos de oração e aconselhamento espiritual pela *internet*. [...] Deus se faz digital, a religiosidade passa a ser vivida de modo *online*, o fiel se conecta com o sagrado mediado pela *internet* (VILLASENOR, 2013, p. 99).

A isso se dá o nome de ciberreligiosidade. Um novo conceito, um novo entendimento a respeito das manifestações religiosas que são nativas de um ambiente virtual, o ciberespaço.

Então, em meio a pandemia do COVID-19, o impacto de todo o distanciamento social pode ser reduzido com o auxílio de conteúdo *online*. E o mesmo conceito pode ser projetado para a formação pastoral, anteriormente realizado quase que exclusivamente de modo presencial. Possibilidades podem ser criadas a partir da relação entre formação pastoral e *internet*.

Em sentido de analogia, a citada formação pastoral relembra muito dos conteúdos educacionais, num formato como o de: uma capacitação, um treinamento, uma palestra. É um processo de aprendizagem para a fé. É uma construção do saber teológico.

Num primeiro momento, considerando todas as restrições previstas para o combate a pandemia, especialmente considerando a realidade calamitosa do Brasil até o momento da produção desse material, uma possível saída pode ser o encontro de conceituações como a Educação a Distância ou a Educação Híbrida.

Numa modalidade a distância, existe um distanciamento físico, geográfico e temporal entre tutor e aprendiz. A partir desse distanciamento que todas as propostas e os planejamentos previstos pela instituição. Assim, é criado um conteúdo a partir da metodologia adequada para uma interação que envolva tecnologias de comunicação, especialmente *online* (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).

Além disso, mesmo com o distanciamento físico, em especial nesse momento em que há diversas restrições envolvendo a convivência social, não há ausência de comunicação entre tutor e aprendiz, pois ela se mantém por meio de materiais e discussões (MORAN, 2002, p. 1).

Outro modelo interessante a ser considerado para o uso em formações pastorais é o híbrido. Ele possui um caráter mais amplo, aberto e flexível. Isso se dá pela mescla entre momentos presenciais e à distância (MORAN, 2021).

Instituições religiosas tem a possibilidade de apresentar seus conteúdos de uma maneira assíncrona e contínua, desconectando-se do ambiente presencial e permitindo

o acesso aos conteúdos de modo a atingir seus objetivos, respeitar as restrições atuais e permitir uma constante formação daqueles que se interessam por seus conteúdos.

Ferramentas como as citadas podem ser de grande valia para as instituições religiosas, considerando a necessidade de levar conteúdos importantes para seus fiéis. A tecnologia possibilita em tempos pandêmicos e de distanciamento social, quase que obrigatório, aproximar seus gestos e suas falas daqueles que buscam ampliar seu conhecimento e aprimorar sua fé.

Contudo, considerando os problemas sociais envolvendo a realidade brasileira, além dos já citados oriundos da pandemia do COVID-19, sua eficiência é minada. Seja pelos problemas sociais latentes, pelo baixo poder aquisitivo dos brasileiros, ou pelas políticas e pela qualidade questionáveis dos serviços de telefonia e *internet*.

Num primeiro momento, como é possível ir de encontro à uma população que, em sua grande maioria, não dispõe de recursos financeiros e tecnológicos e mesmo assim, se empenha de uma maneira inimaginável para seguir os seguimentos da fé em que acredita? No Brasil chegam a 27 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza. Isso representa 12,8% da população do país (CNN BRASIL, 2021).

Pesquisadores afirmam que os altos níveis de desemprego e a ausência de políticas públicas dificultaram o acesso à renda, conduzindo para o pior cenário da pobreza no Brasil, nos últimos dez anos (CNN BRASIL, 2021). Sem dinheiro para poder se alimentar, não parece realista a possibilidade de se obter um serviço de telefonia e acessar a *internet*, a fim de acompanhar as formações pastorais de maneira *online*.

Além disso, o brasileiro possui menos dinheiro para adquirir dispositivos tecnológicos capazes de se conectar a grande rede. Isso quem mostra é o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, ou IPCA. Ele tem por objetivo realizar a medição e a comparação entre a renda familiar e o valor agregado pela inflação de produtos e serviços. Com isso, pode-se avaliar o poder aquisitivo da população brasileira (IBGE, 2021).

A alta dos valores dos alimentos, das bebidas e da gasolina impulsionaram uma significativa perda no poder de compra em relação ao salário recebido pela população. Assim, há uma disponibilidade menor do salário do brasileiro para investir serviços de telefonia e *internet* (IBGE, 2021).

Por sua vez, tratando sobre os serviços de *internet* disponibilizados no Brasil, só no mês de junho de 2021 foram quase 26 mil reclamações quanto à problemas com os serviços de telefonia e *internet* no país. Destes, quase 6 mil envolveram exclusivamente os serviços de *internet*, ou seja 23% dos registros. A maioria deles envolviam questões como: disponibilidade e instabilidade da rede, descontentamento com o serviço e com o suporte prestado e problemas envolvendo a velocidade (CONSUMIDOR.GOV.BR, 2021).

Um alento que talvez possa ser encontrado é a possibilidade da instalação da tecnologia 5G no país. Ela se encontra em processo de finalização, visando a realização de leilões. Com isso, uma maior velocidade de velocidade e um aumento significativo da

disponibilidade destes serviços poderão atender as demandas de empresas e da população em geral.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O COVID-19 tem deixado um rastro de mortes, luto, incertezas, preocupações e mudanças forçadas. Exigiu-se de maneira muito rápida um constante aprendizado sobre como se adaptar e vivenciar uma situação e uma realidade tão atípica.

Questões nunca vividas surgiram, tais como: a constante higienização de mãos e produtos; as restrições de lotação e o fechamento de locais com pouca circulação de ar; e o surgimento da prática do distanciamento social.

Com isso, houve um esvaziamento significativo do número de frequentadores de ambientes religiosos. Tanto pelas já citadas restrições, quanto pelo medo de se contaminar com uma doença cuja evolução é incerta.

Entende-se esse comportamento da população, pois os locais de culto são considerados de extrema periculosidade por ocorrerem em ambientes fechados e por desenvolverem práticas de oração, cantos ou corais (BBC BRASIL, 2021).

Com isso, assim como tantas outras áreas da humanidade, a religiosidade é prejudicada. Seja pelo citado esvaziamento de ambientes de culto, pelo enfraquecimento das ações promovidas pela instituição ou pela diminuição de práticas e momentos contemplativos.

Contudo, também é preciso citar que a formação pastoral acabou sendo deixada de lado, por conta da realidade brasileira e mundial. Com isso, não há mais um desenvolvimento tão adequado de conteúdos para fortalecer a fé daqueles que frequentam certa religiosidade. Assim, religiosidades deixam de ter algum sentido em meio ao povo. Em meio à um momento que exige a esperança de um futuro melhor.

Buscar meios para se encontrar o fiel em momentos tão sombrios é crucial para a manutenção daquilo que se prega, por ações e falas. Por isso, torna-se necessário buscar novas maneiras de proporcionar esse encontro. Assim, o presente artigo busca elucidar uma caminhada aparentemente obscurecida.

Nesse sentido, apesar dos problemas sociais que assolam o Brasil como a queda no poder aquisitivo do brasileiro e da questionável entrega de produtos e serviços de telefonia e *internet*, pode-se encontrar em modelos oriundos da Educação a Distância, uma possibilidade de manutenção da fé em coletividade.

Considerando o distanciamento social e as restrições na realização de eventos e abertura de locais públicos, o que impossibilita reuniões de formação, pode-se encontrar nesses formatos próprios da educação uma oportunidade para ir de encontro ao fiel.

Por isso, é de grande valia às instituições religiosas buscarem um maior conhecimento, entenderem a sua realidade e adequarem esse tipo de solução para que

a sua missão não se perca em meio a tamanho desafio, proporcionado pela pandemia do COVID-19.

Essas podem ser oportunidades para um encontro com aqueles frequentadores que tanto sofrem pelo distanciamento de sua própria fé, proporcionando novamente um momento de preparação, formação e contemplação daquilo que faz sentido em suas vidas.

REFERÊNCIAS

AETATIS NOVAE: SOBRE AS COMUNICAÇÕES SOCIAIS NO VIGÉSIMO ANIVERSÁRIO DE *COMMUNIO ET PROGRESSIO (AN)*. Vaticano: 1992. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_22021992_aetatis_po.html. Acesso em: 04 jul. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de COVID-19 no Brasil completa um ano:** linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. Brasília: 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-COVID-19-no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BBC NEWS BRASIL. **Por que cultos religiosos são ambientes de 'alto risco' para covid-19, na visão da ciência.** Londres: 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56642774>. Acesso em: 04 de jul. 2021.

BRASIL. **O que é a COVID-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a COVID-19. Gabinete do Ministério da Saúde, Brasília, DF, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CONSUMIDOR.GOV.BR. **Indicadores.** Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.consumidor.gov.br/pages/dadosabertos/externo/>. Acesso em 04 jul. 2021.

COUTO, Camille. CNN BRASIL. **População abaixo da linha da pobreza triplica e atinge 27 milhões de brasileiros:** cenário da fome no Brasil é considerado o pior, em décadas, por representantes de movimentos sociais. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/08/populacao-abaixo-da-linha-da-pobreza-triplica-e-atinge-27-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CURITIBA, Prefeitura de. **Curitiba contra o coronavírus.** Disponível em: <https://coronavirus.curitiba.pr.gov.br/painelcovid/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GESCHÉ, Adolphe. **O ser humano.** Tradução: Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores IBGE:** Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - IPCA e INPC - Maio de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/236/inpc_ipca_2021_maio.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY (JHU). **COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University.** Baltimore: 2021. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC do EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MIKLOS, Jorge. **A construção de vínculos religiosos**: a cibercultura São Paulo: PUCSP, 2010. (Tese de doutorado). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp154257.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MORAN, José Manuel. **O que é a educação a distância**. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MORAN, José. **Avanços e desafios na Educação Híbrida**. Disponível em: <https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus (COVID-19) Vaccinations**. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em: 04 jul. 2021.

PORTAL G1. **País tem 1.631 mortes por COVID-19 em 24 horas e média móvel de óbitos volta a subir depois de 13 dias**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/03/pais-tem-1631-mortes-por-COVID-19-em-24-horas-e-media-movel-de-obitos-volta-a-subir-depois-de-13-dias.ghtml>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SENADO Federal. **CPI da Covid é criada pelo Senado**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/13/senado-cria-cpi-da-covid>. Acesso em: 04 jul. 2021.

VILLASENOR, Rafael Lopez. **As práticas religiosas no ciberespaço**: nova fronteira religiosa. Revista de Teologia & Cultura, São Paulo, v. 9, n. 44, p.97-107, out./dez. 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/storage/26/8807069/1625374763/w3wA4u2ywxXB5ju6w-lg-Q/8807069.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 20/01/2021

Glauciene Dutra Silva

Doutoranda em Educação - PGEDA –
Universidade Federal do Amazonas-UFAM
(associação em rede)
Boa Vista/RR
<http://lattes.cnpq.br/4656195142135657>

Leila Adriana Baptaglin

Professora do curso de Artes Visuais
Licenciatura da UFRR. Doutora em Educação
(UFSM)
<http://lattes.cnpq.br/5801207902204116>
Boa Vista/RR

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

Doutoranda em Educação – PGEDA –
Universidade Federal do Amazonas-UFAM
(associação em rede)
Boa Vista/RR
<http://lattes.cnpq.br/8180605698546499>

RESUMO: A formação sociocultural na Amazônia apresenta uma realidade educacional singular e desigual advinda de um cenário histórico-cultural diverso. Por muitos anos, a Amazônia foi apresentada por meio da literatura ao restante do país e do mundo como um espaço imaginário, uniforme e generalizado. Contudo, a região apresenta questões educacionais, sociais, econômicas e ambientais particulares, no qual, os processos e dinâmicas são cercados por um debate de reafirmação das identidades

e práticas reflexivas e ativas. Diante deste contexto, o objetivo foi compreender a formação sociocultural na/da Amazônia e as consequentes implicações educacionais. Para isso, buscamos, através de uma pesquisa bibliográfica, identificar o processo histórico sociocultural, entender a atuação educacional dentro da diversidade cultural amazônica e verificar as complexidades que a região enfrenta. A questão norteadora desta pesquisa está pautada nas incógnitas de como ocorre a formação socioeducacional dos habitantes desta região. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e qualitativa, com referencial teórico reflexivo, com base na análise de pesquisas, artigos, dissertações, teses e outros trabalhos desenvolvidos no campo científico acerca desta temática. O processo de construção ocorreu em três etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico; coleta dos dados e sistematização e; análise e considerações diante dos resultados. Esses processos apontam uma sociedade complexa, carregada de valores, costumes e ritos socialmente construídos, que consequentemente adentram os espaços educacionais, em que suas particularidades não são colocadas como prioridades. Freire (1987) um dos autores aqui apontados, coloca a educação/aprendizagem, deve ser realizada sem destruir suas culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Processo educacional. Educação. Sociedade. Amazônia.

AMAZON: SOCIO-CULTURAL EDUCATION AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

ABSTRACT: The sociocultural formation in the Amazon presents a unique and unequal educational reality arising from a diverse historical-cultural scenario. For many years, the Amazon was presented through literature to the rest of the country and the world as an imaginary, uniform and generalized space. However, the region presents particular educational, social, economic and environmental issues, in which the processes and dynamics are surrounded by a debate of reaffirmation of reflective and active identities and practices. Given this context, the objective was to understand the sociocultural formation in/of the Amazon and the consequent educational implications. For this, we seek, through a bibliographical research, to identify the sociocultural historical process, to understand the educational performance within the Amazonian cultural diversity and to verify the complexities that the region faces. The guiding question of this research is based on the unknowns of how the socio-educational formation of the inhabitants of this region occurs. The work is characterized as a descriptive and qualitative research, with a reflective theoretical framework, based on the analysis of research, articles, dissertations, theses and other works developed in the scientific field on this theme. The construction process took place in three stages, namely: bibliographic survey; data collection and systematization and; analysis and considerations regarding the results. These processes point to a complex society, loaded with socially constructed values, customs and rites, which consequently enter educational spaces, in which their particularities are not placed as priorities. Freire (1987), one of the authors mentioned here, states that education/learning must be carried out without destroying their cultures.

KEYWORDS: Training. Educational process. Education. Society. Amazon.

1 | INTRODUÇÃO

A investigação aqui proposta busca compreender a formação sociocultural na/da Amazônia e as consequentes implicações educacionais. A Amazônia no contexto brasileiro, mesmo sendo rica em sua sociobiodiversidade e seus recursos naturais como uma predominância para o desenvolvimento nacional, se encontra com poucos direcionamentos vinculados a políticas públicas, sejam elas nos campos regionais ou nacional. A região amazônica quando é retratada sob olhar da educação, deve ser pensada no primeiro momento de acordo com suas particularidades, no caso, suas características naturais.

Isso se deve pelas interferências dos fenômenos naturais (as chuvas e as cheias) que ocorrem em suas localidades. E, posteriormente, pensar numa estruturação que prevaleça os conhecimentos de acordo com a realidade que se encontra, valorizando as questões sociais, culturais, para inserir ao conhecimento integrado com o mundo. Com isso diminuindo os discursos de desenvolvimento da educação da Amazônia legal e aplicando, de fato, propostas que vão ao encontro da realidade de cada localidade.

A região amazônica brasileira é formada por 9 (nove) estados, a chamada Amazônia Legal, inclui todos os estados da Região Norte que são: Roraima, Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Amapá, Tocantins; um Estado da Região Nordeste, o Maranhão e parte do

Estado do Mato Grosso que se localiza na Região Centro-Oeste do país (MONTEIRO, 1997, p. 23; MEIRELES FILHO, 2004).

Os autores complementam que, a Amazônia Legal, abriga cerca de 60% de todo território nacional, em uma área de aproximadamente 5,1 milhões de quilômetros quadrados (Km²), com uma área de 11.000 km de fronteira com países vizinhos (MEIRELES FILHO, 2004; BECKER, 2006). Ou seja, uma área extensa que apresenta uma diversidade histórica, social, econômica, cultural e educacional ampla e complexa.

A questão norteadora desta pesquisa está pautada na formação socioeducacional dos habitantes da Região Amazônica e as implicações na educação. Neste contexto, a justificativa pertinente para esta pesquisa são os estudos realizados acerca da temática e que pretenderam contribuir não somente na averiguação situacional da Educação na região, mas, também promover uma valorização no âmbito acadêmico e da sociedade em geral, acerca da valorização da identidade cultural.

Para o desenrolar da investigação pautamo-nos em uma investigação bibliográfica, tomando como referência autores clássicos da educação, mas principalmente estudiosos da região amazônica como Becker (2006), Correa (2011) e Meireles Filho (2004), dentre tantos outros.

Assim, por meio da formação do pensamento crítico e libertador diante de uma política ideologicamente hierarquizada e eurocêntrica, pretende-se contribuir para uma valorização da cultura, tradições e ritos de um povo, considerando suas particularidades e diversidades, que proporciona uma dinâmica de construção do pensamento de valorização da identidade. Freire (1987) propõem uma aprendizagem sem destruir as culturas dos índios negros, e mestiços.

Para tanto, o processo educacional deve ir ao encontro de políticas e práticas educacionais que visam efetivar a valorização das identidades numa perspectiva emancipatória levando-os ao conhecimento. Buscando melhorias para a educação, a fim de, garantir o direito de todos e o acesso à educação, bem como, melhorar a formação educacional de sua população e os colocar como protagonista da sua própria história.

2 | A ATUAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA

A diversidade é um traço marcante da região Amazônica, tanto na flora, na fauna e na cultura, que se apresentam como características dos povos amazônicos. Sabemos que a Amazônia traz na sua história vários contextos, concepções ideológicas e composições étnicas, que reforçam a identidade destes sujeitos.

As questões educacionais no território amazônico apresentam particularidades e singularidades que afetam diretamente os profissionais da educação e estudantes desta região. Diante de uma realidade particular em relação as outras regiões, a Amazônia apresenta inúmeras dificuldades no contexto educacional, no qual, as localidades que

compõem a região exibem questões territoriais e situacionais que interferem diretamente na educação.

Outro entrave que podemos destacar são as políticas públicas que muitas vezes são criadas pensando num contexto geral, esquecendo que cada localidade, cada região tem suas especificidades, no qual, há características particulares e atípicas que necessitam de tratamento diferenciado. Esta é particularidade na Amazônia, seja em questões estruturais, sejam questões abstratas.

Todas estas ponderações merecem análises a parte, em um contexto complexo e diverso, onde a teoria e prática acontecem de diferentes formas dependendo da realidade da localidade, no qual, merece respeito e valorização independente dos diferentes olhares, principalmente diante de tratamento de inferioridade direcionado para algumas regiões.

Neste contexto, a educação torna-se uma estratégia de liberdade, formação do conhecimento e pensamento crítico, uma vez que, são cercadas de bases epidemiológicas. A educação é transformadora, Paulo Freire (1976) já falava acerca da Teoria da aprendizagem transformadora, no qual, esta acontece tanto em espaços formais, quanto em espaços não formais.

A aprendizagem transformadora considera que a construção do conhecimento é cercada de contextos individuais e sociais, no qual, os indivíduos se formam a partir das suas relações em sociedade diante dos valores culturalmente construídos. Neste sentido, temos os conceitos da valorização das identidades e da cultura de cada grupo social, não na superação de culturas diante de padrões de outras culturas de dominação.

No campo da ciência, o papel do professor e a relação deste diante das teorias educacionais e pesquisas na área nos remete a reflexões quanto a didática adotada para trabalhar o conteúdo de contextos socioculturais no espaço escolar. Para Schnetzler (1994, p. 15):

A identidade dessa nova área de investigação é marcada pela especificidade do conhecimento científico, que está na raiz dos problemas de ensino e de aprendizagem investigados, implicando pesquisas sobre métodos didáticos mais adequados ao ensino daquele conhecimento e investigações sobre processos que melhor deem conta de necessárias reelaborações conceituais ou transposições didáticas para o ensino daquele conhecimento em contextos escolares determinados. Isso significa que o ensino de ciências implica a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, configurando esse novo campo de estudo e investigação, no qual questões centrais sobre o que, como e porque ensinar ciências constituem o cerne das pesquisas.

Ou seja, para falarmos acerca da atuação educacional dentro da diversidade cultural na Amazônia, precisamos também falar sobre formação de professores e o processo de desenvolvimento humano.

As universidades da forma como conhecemos hoje, possuem uma trajetória de construção iniciada há décadas. Tendo sua origem na Europa durante a Idade Média as

universidades tinham o propósito pautado em um processo de construção do conhecimento e no Brasil foi consolidada na metade do século XX com uma forte influência europeia (HORTALE e MORA, 2004).

É profícuo ressaltar que as licenciaturas no Brasil não conseguem atender as necessidades reais que as escolas apresentam em seu cotidiano. A insegurança dos recém-formados na atuação profissional diante de uma realidade é um ponto que merece destaque, pois muitas vezes a problemática que foi apresentada somente nas teorias, necessitam de soluções contextualizadas com a realidade de cada acontecimento.

As limitações são inúmeras e as situações complexas que exigem do educador conhecimento para além da didática. Resolver problemas reais, em espaços e contextos particularmente dinâmicos exige um preparo que é construído e reconstruído a partir do que é vivenciado. Neste sentido, Imbernón (2001, p. 48-49) menciona que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Contudo, entender o processo de formação continuada é necessário para compreender e recuperar conceitos fundamentais para a atuação educacional diante da diversidade que a Região Amazônica apresenta. No tocante, consideramos que um professor reflexivo proporciona uma organização da forma de atuar e no processo de formação dinâmico e dialético do contexto escolar. Freire (1976, p. 135), destaca que “A reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles”.

Para tanto, a flexibilidade é uma capacidade que é desenvolvida em meio as construções sociais, no qual, se toma o conhecimento como base para a construção e modificação de uma realidade. As representações sociais cabem muito deste conceito, sendo que o próprio processo de construção e (re) construção da identidade possibilita a valorização da história de um povo.

Considerando as questões socioculturais, ressaltamos a importância da construção de políticas públicas direcionada para a realidade das populações amazônicas, tendo em vista que, o território e as condições de diversos aspectos da região são particulares. Desta forma, torna-se indispensável pensar normativas que assimilem a realidade e garanta sua efetivação para direito de todos, ponderando a dinâmica e contextos sociais dos sujeitos.

O direito a educação é indispensavelmente garantido por lei a todos independente da região e a diversidade deve ser considerada e respeitada. A qualidade da educação e a garantia do acesso dever ser disponibilizado para a população em meio as especificidades e sujeitos da região Amazônica.

As normativas brasileiras trazem em seus documentos a importância do debate acerca da diversidade nos espaços escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 95), orientam que os currículos devem valorizar o diálogo acerca da pluralidade, no qual, a escola deve ser um ambiente de “[...] diálogo cultural, baseado no respeito mútuo”. Desta forma, as instituições valorizarão o contexto social, no qual, os sujeitos estão inseridos.

A construção de espaços que permitam a participação e protagonismo da população possibilita o acesso a políticas e práticas que visem a autonomia do seu povo. Diálogos entre diferentes atores oportunizam a construção de uma sociedade crítica, oportunizando e garantindo o direito e a escolha de todos em meio espaços educativos formais ou não formais.

Entre os debates que os povos amazônicos oportunizam em espaços direcionadas a atuação educacional na região estão as especificidades, diversidades e realidades destes sujeitos. Corrêa *et. al* (2011, p. 96-97), em seu trabalho de doutorado destaca que as singularidades e peculiaridades dos indivíduos, em suas abordagens trazem falas carregadas de valores, crenças, símbolos e sabres construídos a partir das suas relações sociais.

- A inclusão da educação do campo no âmbito dos direitos sociais, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisam ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no campo da consciência política, mas se atrela com a produção/ reprodução mais elementar da vida.

- A ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade na perspectiva de democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva na construção de políticas públicas e o controle social tem mais chances de se materializar e enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que muitas vezes se encontram à mercê das conveniências dos grupos dominantes de poder local. A democratização dos espaços públicos se coloca como desafio para garantia e ampliação dos direitos e da efetividade de uma cidadania ativa e democracia participativa.

- O fortalecimento da consciência coletiva e cidadã, seja no Estado, na academia, nas organizações e movimentos sociais ou no campo educacional, em favor da construção de políticas e práticas educativas que sejam capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo e subverter o padrão universalista e generalista que inspira predominantemente as políticas educacionais vigentes e não tem dado conta de universalizar o direito à educação dos povos do campo.

- A transgressão à visão hegemônica que projeta a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso, implicando na elaboração de políticas e práticas educacionais que afirmem a compreensão de campo como espaço de vida, trabalho e de novas relações com a natureza, de produção e reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade.

Para tanto, compreendemos que a educação está intrinsicamente ligada ao espaço no qual os sujeitos estão inseridos. Desta forma, pensar primeiramente na realidade e no contexto educacional da diversidade cultural irá proporcionar uma relação qualitativa no âmbito de valorização da cultura e na atuação de educadores.

Pensar na construção de identidades e na diminuição das desigualdades sociais, erradicará o pensamento acerca da predominância de algumas culturas por considerar que outras são menos ricas que estas. Oportunizar o protagonismo e a atuação dos sujeitos no contexto educacional, demonstra a importância das intervenções dos atores em seus espaços.

Contudo, os espaços educacionais possuem o papel de construir e desconstruir termos pejorativos e preconceituosos de que uma determinada cultura não é importante para o desenvolvimento de uma localidade, região ou país. As escolas são espaços de integração, sociabilização e de intervenções, que viabilizam a construção de conhecimentos e a aceitação, (re) aceitação de identidades com base conceitual e pautada na ressignificação do ser.

A atuação educacional dentro da diversidade cultural amazônica tem um papel de orientar as práticas e as políticas voltadas para um povo rico de diversos saberes, costumes, originalidade. Reinventar, oportunizar e garantir a continuidade da história de um povo é proporcionar que suas raízes sejam longínquas e valorizadas, independente das adversidades e complexidades que a vivência em comunidade apresente. Buscando no desenvolvimento educacional, seja por meio formal ou não formal, uma atuação de sua população em que coloque o cenário amazônico como seu principal protagonista, valorizando sua sociodiversidade. E que suas particularidades, não a faz inferior, mas sim, com a necessidade de intervenções sociopolíticas que valorize sua cultura, enfrentando as dificuldades regionais a fim de uma maior integração com as demais regiões, sendo a sua a população a ser priorizada.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional no espaço Amazônico, parte da história da Região Amazônica. As transferências e as interferências de vivências diferentes aconteceram de diversas formas, ocorrendo muitas vezes de forma violenta e preconceituosa, que impôs uma submissão de existências.

Neste contexto, as práticas educacionais sofreram fortes debates críticos acerca da implementação das políticas públicas no território Amazônico. Pois a educação aplicada na região estava pautada na submissão e dogmatismo de um ensino opressor, que não aceitava a diversidade cultural existente nas comunidades. No decorrer das décadas e com base nas transformações sofridas pela educação, era necessário pensar em um contexto educacional que objetivasse a valorização da cultura de um povo que construiu sua história

na conexão de diferentes povos.

O debate acerca da atuação educacional diante da diversidade cultural neste território, é muito significativa e representativa, principalmente diante de vidas cotidianas que se apresenta tão ricas em histórias, diálogos, práticas e narrativas construídas com base nas vivências em uma região carregada de significados.

Pensar em sociedade é analisar sua trajetória em relação a cultura e a educação. Considerando sua diversidade social e cultural, na perspectiva de construir uma educação transformadora que possa valorizar a identidade de um povo como sujeitos e protagonistas de suas jornadas e histórias. Não basta apenas conhecer a trajetória de um povo, mas, viabilizar condições para que eles resinifiquem suas vidas e se tornem cidadãos emancipados e autônomos culturalmente.

As práticas educacionais pautadas em princípios educativos que relacionam a vivência de um povo em conexão com o ensino e a aprendizagem. O processo educativo deve ser valorativo no âmbito das relações sociais e construções culturais. Considerando o saber popular e local, bem como, a construção de sujeitos críticos e reflexivos acerca de suas experiências.

Na Região Amazônica construir um espaço educacional que atenda a todos é um desafio a longo prazo. Todavia, todas estas questões se encontram em um ponto em comum, o reconhecimento da diversidade social, econômica e cultural. Pois, em um país com uma dimensão geográfica tão ampla, não se pode unificar um currículo, o que se torna inviável para atender todos os sujeitos em idade escolar. As particularidades da educação devem ser tratadas e atendidas mediante as suas particularidades.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. K. **Amazônia**: Geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, S.R.M.; HAGE, S.A.M.; **Amazônia**: a urgência e necessidade da construção de políticas públicas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista Nera. Presidente Prudente. Ano 14, nº18 pp 79-105. Jan-jun/2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. RJ: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, 1987.

HORTALE, V. A. e MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. SP: Cortez, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2021.

MEIRELES FILHOS. **O Livro de Ouro da Amazônia**: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. Rio de Janeiro: Edouro, 2004.

MONTEIRO, Alcides [et al]. **O Espaço Amazônico**. Sociedade e Meio Ambiente. Belém: UFPA/NPI, 1997.

SCHNETZLER, R. P. **Do ensino como transmissão, para um ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos**: um processo (e um desafio) para formação de professores de química. Cadernos Anped, Belo Horizonte, Conferência na 16a Reunião Anual, n. 6, p. 55-89, 1994.

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS NUM ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Data de aceite: 01/03/2022

Ana Paula Morais de Carvalho Macedo

Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, Braga, Portugal
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra - Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-1064-3523>

Vilanice Alves de Araújo Püschel

Centro de Investigação: Escola de Enfermagem da USP/ Programa de Pós-Graduação em Enfermagem na Saúde do Adulto (PROESA) - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3527341405447315>

Katia Grillo Padilha

Centro de Investigação: Escola de Enfermagem da USP/Programa de Pós-Graduação em Enfermagem na Saúde do Adulto (PROESA) - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9341251262716063>

RESUMO: O estudo centra-se nas políticas, nos princípios e nas lógicas de ação que se consubstanciam em práticas e estratégias de educação e formação dos enfermeiros que trabalham em unidades de cuidados intensivos situadas em países distintos, Portugal e Brasil. A opção por situarmos o estudo em duas unidades de cuidados intensivos e nas práticas dos atores destas unidades, ou seja, nos seus modos de gestão, possibilita-nos compreender até que ponto o exercício profissional dos enfermeiros que neste contexto trabalham pode ser educativo

e formativo. Esta instigação será feita quer pelo sistema de valores nos quais estas unidades estão imersas, quer pelo recurso a outros valores, a serem desvendados. Para a recolha e tratamento da informação faz-se uso de diversas técnicas de investigação, tendo-se privilegiado a análise documental, o inquérito por entrevista e a observação no terreno, recorrendo-se a uma metodologia comparada, a partir de uma amostra intencional. Os dados preliminares permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. Se por um lado, as semelhanças se destacam por ambas as unidades se caracterizarem pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. Por outro, as diferenças dizem respeito à estrutura tecnológica, às dinâmicas de trabalho e ao tipo de educação e formação que acontece no local de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e Trabalho; Enfermeiros; Unidades de Terapia Intensiva; Metodologia Comparada.

THE TRAINING AND WORK OF NURSES IN INTENSIVE CARE UNITS IN A COMPARATIVE STUDY PORTUGAL AND BRAZIL

ABSTRACT: This study focuses on the policies, principles, and logic of action that are embodied in

nurses' education and training practices and strategies working in intensive care units located in different countries, Portugal and Brazil. The choice of locating the study in two intensive care units and in the practices of the actors of these units, i.e. in their management modes, allows us to understand to what extent the professional practice of the nurses working in this context may be educational and formative. This instigation will be made either by the value system in which these units are immersed or by the use of other values, to be unveiled. Various research techniques were used to collect and process the information. Documentary analysis, interview surveys, and field observations were preferred, using a comparative methodology based on an intentional sample. Preliminary data allow us to recognize similarities between aspects of the reality of both countries, but also differences due to some cultural and structural specificities regarding the development of intensive care units in university hospitals. If, on the one hand, the similarities stand out because both units are characterized by their complex and demanding environment for professionals whose main activity is the continuous supervision/monitoring of specialized care. On the other hand, the differences concern the technological structure, the work dynamics, and the type of education and training that takes place in the workplace.

KEYWORDS: Training and Work; Nurses; Intensive Care Units; Compared Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

O projeto resulta de uma parceria entre a Escola de Enfermagem e a Escola de Engenharia da Universidade do Minho, envolvendo a Unidade de Coronária de um Hospital da Zona Norte de Portugal. É objetivo do projeto promover o desenvolvimento de competências básicas, técnicas ou transversais aos profissionais de saúde, de modo a ultrapassarem os obstáculos à sua participação em atividades de educação e formação com doentes após enfarte agudo do miocárdio.

Os diferentes percursos históricos e culturais de Portugal e Brasil propiciam-nos assim um quadro diversificado de contextualização da educação e formação. O estudo em desenvolvimento reflete sobre a educação e a formação dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar, concretamente em unidades de cuidados intensivos, que apesar de não constituir uma questão nova no âmbito da Enfermagem, o seu objeto de investigação de natureza organizacional, aparece no contexto português e brasileiro com alguma novidade. A nossa opção por unidades de cuidados intensivos tem por base outros estudos que nos chamam atenção para as práticas dos enfermeiros nestas unidades, distintas de outros contextos. As unidades de Cuidados Intensivos destinam-se ao doente crítico hemodinamicamente instável que a qualquer momento está sujeito a intercorrências clínicas, originárias de complicações e em algumas situações a sua morte. Por esta razão estas unidades são caracterizadas por possuírem um ambiente tenso e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. Algumas evidências científicas chegam mesmo a realçar que as diferenças pessoais e culturais dos profissionais de enfermagem neste contexto de

trabalho podem influenciar as suas decisões, sugerindo a atenção por parte dos gestores destas unidades para que atribuam maior significado às dimensões sociais (Bringsvora, et al., 2014).

O estudo parte do pressuposto de que os modelos de gestão têm impacte nos modelos adotados por determinado serviço, na medida em que eles induzem uma determinada cultura organizacional; estabelecem as relações de poder, as principais formas de ação dos atores dos contextos, seus valores e definem critérios de análise de desempenho. A problemática do estudo centra-se nas políticas, nos princípios e nas lógicas de ação que se consubstanciam em práticas e estratégias de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos situadas em países distintos, recorrendo-se a uma metodologia comparada. Uma das questões norteadoras do estudo é a seguinte: Qual é o papel que a educação e a formação em contexto de trabalho assumem na gestão da Unidade de Cuidados Intensivos?

Nesta investigação procura-se compreender como é que a educação e a formação dos enfermeiros podem representar uma resposta estratégica aos problemas dos contextos de trabalho e aos objetivos da organização - hospital universitário. O texto agora apresentado faz referência breve ao quadro concetual que nos ajudou a fazer a leitura da realidade.

2 | MODELOS E DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS: CONTRIBUTOS PARA UMA LEITURA DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS

O referencial teórico levar-nos-á à compreensão dos modelos de gestão e das práticas profissionais, pretendendo-se evidenciar as suas dinâmicas e as suas relações organizacionais, oferecendo-nos o registo reconstruído da organização do trabalho e concretamente da educação e formação. Neste sentido parece-nos fundamental analisar em primeiro lugar o hospital enquanto organização, embora remetendo posteriormente a mesma para a especificidade de um hospital universitário, sendo para tal necessário recorrer a modelos organizacionais já suficientemente desenvolvidos noutras áreas, como a educacional (Ellström, 1983, Lima, 1998).

2.1 A Formação à Luz do Modelo Racional-Burocrático

O modelo racional-burocrático, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento da organização hospitalar. Ele é caracterizado por possuir objetivos e preferências baseados na clareza e no consenso partilhados. Quanto à tecnologia e aos processos, estes caracterizam-se pela transparência e clareza, uma vez que foram racionalmente estabelecidos e devem ser cumpridos por todos aqueles que executam as funções e as tarefas. Neste sentido, a racionalidade surge-nos como um elemento

fundamental, tal como uma orientação clara para o desenvolvimento das tarefas. Sob estas condições, é suposto que neste modelo a formação seja tipificada de forma a interiorizar as funções associadas à atividade profissional e de forma a aumentar a previsibilidade dentro destas estruturas organizacionais. Regista-se uma tendência maior para a valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos.

2.2 A Formação à Luz do Modelo de Sistema Social

O modelo de sistema social coloca a ênfase nas relações interpessoais e na cultura organizacional como determinantes da ação organizacional. Tal como o modelo anterior, o modelo de sistema social apresenta objetivos e preferências caracterizados pela clareza e pelo consenso partilhado. Porém, a tecnologia e os processos organizacionais são considerados ambíguos, uma vez que as consciências da ação organizacional são vagamente desconhecidas ou vagamente reconhecidas. As tradições, os valores, as normas, os princípios organizativos, as relações hierárquicas, as relações entre pares, a comunicação dentro de cada serviço e entre diferentes serviços, a importância que se atribui ao trabalho e à produção, o que se designa por “cultura organizacional”, agrupa um conjunto de condições que tornam o contexto de trabalho fortemente socializador e produtor de identidades profissionais. Numa organização que se oriente segundo os princípios que temos vindo a mencionar, será de esperar que as atividades de formação valorizem a dimensão informal e/ou não-formal. A noção de formação está ligada à noção de aprendizagem em sentido lato, englobando não só as aprendizagens sistematizadas, mas também aquelas que não são programadas.

2.3 A Formação à Luz do Modelo Político

O modelo político dá relevo a outros conceitos e problemáticas complementares na explicação das dinâmicas organizacionais (Morgan, 1996). Este modelo afirma-se a partir de um conjunto de indicadores que os seus defensores apontam como características da organização, dos quais se destacam os seguintes: a heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos e preferências próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida dentro da organização que se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses individuais ou de grupo que se situam quer no interior da própria organização quer no seu exterior, e influenciam toda a atividade organizacional. Com frequência, o debate e a discussão ocorrem relativamente à natureza dos princípios (como a igualdade, o jogo limpo e a justiça), originando importantes desacordos sobre assuntos que à primeira vista são inócuos (Ball, 1994), mas que são negociados. O modelo de formação mais congruente com os pressupostos atrás mencionados é, por assim dizer, voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos atores, permitindo aos indivíduos em formação uma análise reflexiva.

2.4 A Formação à Luz do Modelo Anárquico

Relativamente ao modelo anárquico ele representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais. Ao colocá-lo num polo oposto ao modelo racional, devido às suas diferenças, a força de repulsão que os dois extremos exercem origina também uma certa força de atração sobre outros modelos (Lima, 1998). A autonomia relativa dos subgrupos, quer sejam estes profissionais integrados nas unidades de cuidados, nos departamentos ou nos serviços da administração, dá origem a uma discrepância de atitudes perante situações idênticas que se impõem no dia-a-dia dentro da organização hospitalar. Como tal, os objetivos são ignorados ou entram em conflito, no que concerne à tecnologia e aos processos organizacionais, que passam a apresentar uma natureza ambígua. Consta-se que os mecanismos estruturais formais nem sempre apresentam elevados graus de conexão e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na ação do que é previsto. Daqui surge a expressão debilmente articulado, apontada por Karl Weick (1995). Neste quadro, a absurdez e a casualidade surgem-nos como aspetos determinantes, evidenciando o acaso ou a informalidade como formas de explorar ideias alternativas sobre finalidades e conceções. Surgem assim diversas formas de compreender as decisões nas organizações, algumas particularmente originais como a que dá ênfase à imagem de “caixote do lixo” (March & Olsen, 1989). Congruentemente com esta perspetiva de organização, de uma racionalidade paradoxal a posteriori, se inclui uma nova conceção da formação, potencialmente desencadeadora de uma rutura epistemológica, que permite introduzir outras questões e problemáticas neste campo. Esta última seria então a “verdadeira formação”, de Tipo Transcendental, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, levando o indivíduo à autonomia.

3 | METODOLOGIA

A educação Comparada como ciência privilegia o saber sistematizado e coerente, sendo importante delimitar três elementos constitutivos: objeto, método e finalidade (García Garrido, 1996). O método comparado procura semelhanças e diferenças para encontrar as tendências, sendo útil para a planificação de uma reforma e mudança política. A proposta que configura um estudo comparativo, apresentado pelos autores (Caballero Cortés, et al., 2016) incorpora fases que permite dividir o método em dois momentos: i) o desenho da investigação (seleção e definição do problema, formulação de hipóteses ou pressupostos de partida e eleição da unidade de análise); ii) o desenvolvimento da investigação apresentado em quatro fases (fase descritiva; fase interpretativa; fase de justaposição e fase comparativa). Por fim a conclusão que inclui a fase prospetiva do método comparado. Nesta secção faremos apenas referência aos participantes e aos métodos de recolha de dados.

3.1 Participantes

Os participantes são os enfermeiros assistenciais e gestores que trabalham nas duas unidades de cuidados intensivos selecionadas em dois países distintos. Uma situada no hospital universitário do estado de S. Paulo, Brasil e outra situada no norte de Portugal. O período de recolha de dados decorreu durante quinze dias consecutivos nas respetivas unidades de cuidados, no turno da manhã. Os enfermeiros participantes (oito de cada hospital) assinaram o consentimento informado, de livre e esclarecida vontade, de acordo com os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008).

3.2 Métodos de Recolha de Dados

Neste estudo procuramos estruturar o referencial teórico, tendo por base a reconstrução sócio histórica das unidades de cuidados intensivos e do hospital. Ao elegermos o paradigma naturalista queremos valorizar determinadas dimensões metodológicas, tais como: a investigação em contexto natural, o investigador como principal instrumento de recolha de dados, a análise de tipo qualitativo através de uma postura descritiva e interpretativa, o estudo em profundidade, o detalhe cuidadoso das situações concretas, a observação dos processos organizacionais e dos comportamentos dos atores, as intenções e o sentido que estes atribuem à sua ação (Lessard-Hébert, et al., 1994).

Análise de Documentos

O tempo e o espaço são dimensões fundamentais na explicação do objeto de estudo, para a compreensão dos processos sociais que os constituem historicamente. Embora tenhamos escolhido a atualidade como o período da investigação, este recorte histórico levou-nos à procura da origem dos factos e neste sentido o recurso do passado. Quanto à questão espacial, o tema requereu informações, principalmente de índole legal, no que diz respeito às políticas de educação e formação dos enfermeiros. No que concerne à pesquisa com respeito às dimensões de análise de nível meso e microsocia, a primeira abordagem disse respeito à caracterização geral do hospital e concretamente à unidade de cuidados intensivos, tendo por base um conjunto de dados recolhidos pela própria organização. É o caso do sistema de registo do NAS, disponível na unidade de cuidados intensivos, cuja análise subsidiou a compreensão da carga de trabalho dos enfermeiros e a sua relação com a formação naquele contexto.

Inquérito por entrevista

A entrevista semidirectiva baseia-se na utilização de um guia, permitindo aos entrevistados exprimirem-se, seguindo o curso do seu pensamento (Albarello, et. al., 1997). A opção por este tipo de entrevista, como principal técnica de recolha de dados no terreno,

justifica-se pela sua adequação à recolha de testemunhos dos diversos enfermeiros sobre as suas práticas e perspetivas atuantes no quotidiano das unidades de cuidados intensivos. As diversas interpretações permitem apreender os processos de ação e as experiências dos atores geradas naquele contexto (Quivy & Campenhoudt, 1992). A proximidade estabelecida com os entrevistados e a natureza compreensiva das entrevistas levou-nos a optar pela sua gravação para posteriormente serem transcritas na íntegra. As entrevistas, de duração previsível de 30 min, ocorreram em local combinado pelos entrevistados e em horário de sua conveniência. A integração de cada participante na entrevista foi sujeita ao consentimento escrito e informado.

Observação não participante

O trabalho de campo teve início em novembro de 2015 e terminou em janeiro de 2016. As deslocações às unidades de cuidados intensivos implicaram a nossa presença durante algumas horas, pela importância das dimensões sociais que aí se observavam, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos atores sociais locais, obtida através de vários tipos de depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação direta. Durante a nossa presença nas unidades recorremos a este método, utilizando uma grelha de observação para registo de acontecimentos significativos ao tipo de estudo. A grelha de observação era constituída por dois tópicos – i) Dinâmicas de trabalho na Unidade de Cuidados Intensivos (espaços, tempos, profissionais, doentes, métodos de trabalho); ii) Os atores, o contexto de trabalho e a formação (processos de formação, carga de trabalho). Este guia continha espaços para as notas de campo e o seu registo é feito após as nossas deslocações às unidades de cuidados intensivos.

4 | A ORGANIZAÇÃO “HOSPITAL UNIVERSITÁRIO” E A FORMAÇÃO EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS

Tradicionalmente o hospital Universitário tem sido caracterizado como uma organização próxima de uma Escola de Ensino em Saúde, capaz de proporcionar o ensino e a prática clínica em contexto profissional, de atrair uma concentração considerável de recursos físicos, humanos e financeiros em saúde, garantindo, portanto, a sua idoneidade formativa. Com efeito ele exerce um papel político importante na comunidade onde está inserido, dada sua escala, dimensionamento e custos. Por ser oficialmente reconhecido está sujeito a uma supervisão das autoridades competentes, sendo avaliado pelo tipo de atendimento médico de maior complexidade a uma dada população. Nas últimas décadas os hospitais universitários passaram assumir funções definidas nos sistemas de saúde e a se subordinar à lógica desses sistemas. Os dois hospitais escolhidos para o estudo são classificados como “hospital universitário”. A característica de hospital Universitário salienta a priori uma valorização da formação dos profissionais em contexto de trabalho, daí este

critério ter sido intencional. Passemos à comparação entre as duas unidades de cuidados intensivos a partir das duas principais dimensões em análise (Hospital Universitário como organização e a formação em contexto de trabalho), tendo por base os depoimentos dos entrevistados.

4.1 “Hospital Universitário” como Organização e a Formação em Contexto de trabalho em Portugal

O hospital selecionado em Portugal tem um estatuto de Parceria público privado. Possui uma diversidade de unidades avaliadas e acreditadas por organizações externas ao hospital. Significa que para o cidadão o hospital é público, sendo a gestão privada para os gestores que têm que cumprir com os indicadores propostos pela Administração Regional de Saúde (ARS). Curiosamente todos participantes do estudo em Portugal associam o Hospital ao tipo de gestão e aos recursos e não tanto há tipologia “Hospital Universitário”. Como referem alguns dos entrevistados:

“O hospital é um hospital público, com gestão privada, quer dizer que todos os atendimentos são com base no público, tem indicadores proposto pelo A.R.S. que temos de cumprir, e que são muitos. A gestão é muito controlada, para nós gestores tudo é privado, mas para os clientes, para os nossos utentes o hospital é público” (Ep1)

“O hospital desde que viemos para aqui cresceu muito mais, não é? Quer dizer, a comunicação por exemplo com os superiores hierárquicos ou esta comunicação de baixo para cima ou de cima para baixo, é mais formal, (...), comunica-se por comunicados, não há aquela relação...” (Ep2)

“Em termos de organização não me parece que esteja mal. Em termos físicos, de estrutura. Existem mais práticas burocráticas, também é uma forma de haver controlo, de evitar erros” (Ep5)

“Este hospital tem muito mais valências (...) Tem a valência neurocirúrgica, tem a valência de poli traumatizados (...)” (Ep8)

No que diz respeito à formação em contexto hospitalar ela é organizada por um centro de conhecimento para todo o hospital. A formação que acontece na unidade de cuidados intensivos é sentida por muitos enfermeiros como uma preocupação, pelos obstáculos que vão encontrando, tais como, número de horas excessivo de trabalho, passagens de turno com tempo instituído, ambiente competitivo, a não exigência de formação específica em cuidados intensivos, a comunicação e o trabalho em equipa nem sempre convincente:

“(…) ao nível do contexto do serviço já houve mais formação, neste momento está mais orientado para algo que me parece pertinente que é a investigação que as pessoas vão fazendo e que vão apresentando (...) e, portanto, acaba por ser uma formação ... não aquela formação em sala, mas que trás os seus contributos”. (Ep2)

“(…) as passagens de turno considero que antigamente eram mais proveitosas, acho que há uns anos atrás tínhamos menos pudor com aquilo que pudesse ser a “critica” construtiva, ou seja, dizer “olha não quero mais que seja assim” tínhamos mais à vontade para este tipo de discurso do que atualmente, as

peças ferem-se com muita facilidade, ou seja, há uma competitividade tão grande que eu acho que é isso que também interfere, ou seja, o alguém dizer ou chamar atenção para algo não é bem visto (...). (Ep2)

“A organização hospitalar faz o seu plano de formação e eu admito que ela poderia ser um bocadinho mais criativa e que poderiam surgir novas temáticas todos os anos, (...) o resto da formação é promovida aqui pela unidade de cuidados intensivos, penso que poderíamos fazer muito mais do que aquilo que fazemos, de facto podemos trabalhar um bocadinho mais e tem a ver com os padrões de qualidade, com a conotação do conhecimento, com a evolução do conhecimento, nós efetivamente não acompanhamos a nível formativo como o conhecimento surge e se modifica e portanto acho que podemos trabalhar melhor”. (Ep4)

“(…) acho que o serviço está bem organizado, é um serviço específico, (...), o material tem que ser específico e tem que haver essa gestão, embora eu não sei se se faz essa gestão assim tão apropriada em termos de recursos humanos, ou seja, não é preciso nenhuma formação específica para vir trabalhar para aqui, não é preciso nenhuma experiência prévia, ou seja não me parece que haja assim um grande controlo com os recursos humanos na unidade”. (Ep6)

Alguns discursos remetem-nos para as características de um hospital com um estatuto de Parceria Público Privado, que incluem dimensões dos vários modelos de análise (*modelo racional-burocrático, modelo de sistema social, modelo político e modelo anárquico*), embora, realçando uma valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos pela organização e que parecem prevalecer na unidade de cuidados. Curiosamente apenas uma enfermeira fez referência a um tipo de formação “Transcendental”, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, levando o indivíduo à autonomia:

“É, é importante, à partilha que nós fazemos uns com os outros, as situações que temos, alguma coisa que não conhecemos, vamos pesquisar, vamos estudar, perguntamos, é fundamental, ... depois quando vem essa situação de novo já sabemos, falamos com os colegas, lá está, a partilha, a pesquisa, tudo é importante. (Ep3)

4.2 “Hospital Universitário” como Organização no Brasil e a Formação em Contexto de trabalho no Brasil

O hospital Universitário no Brasil parece estar pouco integrado numa rede de referência de doentes, apresentando, em geral, uma total autonomia gestora em relação aos sistemas de saúde. Este facto origina que o atendimento seja realizado a todos os níveis de atenção, com um alto risco de os doentes serem encaminhados para níveis de complexidade assistencial maiores e mais caros que os necessários para resolver os problemas relacionados ao diagnóstico que apresentam. Por outro lado, estes hospitais têm centros de educação continuada e integram atividades docentes-assistenciais, sendo comum que os seus diretores, também docentes da escola de Enfermagem, sejam

destacados para este fim. As expressões “hospital universitário” e “hospital escola” surgem com uma frequência significativa nos discursos dos entrevistados:

“O vínculo que a gente tem com a escola, desde a fundação do hospital, desde a planta do hospital ele é muito forte, quem desenhou, quem implementou todo o processo de enfermagem foram as professoras da escola que sempre estiveram vinculadas aqui” (Eb8)

“(…) o que me fez pensar (…) prestar o concurso aqui é o facto de ser um hospital escola, ligado à USP, 30% do quadro de enfermeiros é mestre ou doutor, então existe um enfoque grande em incentivar o estudo, incentivar a formação, a carreira profissional. (Eb2)

“O HU ele tem essa bandeira de ser um hospital escola, então isso aí já é totalmente diferente dos outros hospitais onde eu trabalhei.” (Eb2)

“É um hospital universitário, está ligado à USP, então a gente tem alunos de enfermagem, de medicina, de fisioterapia, de nutrição, de todas as áreas” (Eb3)

No que diz respeito à formação que acontece no hospital e no contexto de trabalho parecem existir dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa, instituindo-se uma estreita relação entre o formal, o não formal e o informal:

“Aqui é um hospital que tem um centro de pesquisa ... aqui é um hospital que tem bastante iniciativa, (...) e foi esse um dos fatores que me fez escolher este hospital, ou seja, essa ligação direta com o ensino”. (Eb7)

“(…) a UTI por exemplo este ano passou a desenvolver a extensa disciplina de terapia intensiva em que os profissionais desta unidade ministravam as aulas ... também saem muitos enfermeiros daqui para dar alguma aula, fazer alguma colaboração ou na graduação ou em cursos diferentes, né, promovidos pela escola e os enfermeiros (...) se a gente tem uma deficiência no conhecimento, por exemplo se precisa melhorar, reciclar conhecimento de feridas, os enfermeiros aqui se organizam e a gente mesmo aqui faz essa reciclagem” (Eb7)

“(…) a gente faz também o que a gente chama de ‘rodas da UTI’, em que os enfermeiros a cada 2 meses pegam um estudo de caso, um caso com interesse para a UTI e desenvolvem quais são os cuidados, quais são as evidências desses cuidados e é apresentado ao grupo” (Eb7)

“Existem grupos de estudo aqui dentro, por exemplo, de terapia intravenosa, de estomaterapia, de enfermagem baseada em evidências, então além da formação acadêmica existe um grande sentido para a formação profissional”. (Eb2)

“Os momentos que a gente passa aqui tem intercorrências, né, são momentos que você aprende a ser ágil, aprende vários procedimentos, acaba aprendendo, sendo até assim meio que obrigado a aprender” (Eb5)

“Eu acho que a formação, para mim, é de excelência, a gente tenta dar o máximo de conhecimento em terapia intensiva para os alunos, é um dos campos mais elogiados na escola de enfermagem, os enfermeiros daqui são reconhecidos como bons professores, o ano passado um foi homenageado pela turma de residentes como tutor e professor delas, então eu acho que a

Vários entrevistados referem-se a processos de formação que alguns autores designam de “acidentais, singulares, selvagens” (Pineau, 1989), em que os objetivos são ignorados, embora sejam esses momentos de formação que originam a uma maior mudança de comportamento dos profissionais. Esses processos acontecem em vários momentos do cotidiano dos enfermeiros brasileiros: o contacto com o doente, o encontro com os colegas e grupos profissionais, as reuniões das passagens de turno em conjunto, entre outros. Por outro lado, os processos de formação podem ser vistos como constituintes de um sistema interativo que congrega indivíduos e subgrupos que perseguem interesses, exigências e ideologias diferentes. Na sequência do que foi dito anteriormente acerca de algumas dimensões do modelo político, a participação dos atores na formação pode ser intensa, mas simultaneamente inconstante, tornando os objetivos organizacionais ambíguos e sujeitos a interpretações políticas nem sempre coincidentes (Ellström, 1983: 233). O modelo de formação que está mais de acordo com os pressupostos atrás mencionados é, por assim dizer, voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos atores (cf. Ferry, 1991, Lesne, 1984, Barbier & Lesne, 1986).

5 | CONCLUSÕES

Os dados permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. Se por um lado, as semelhanças se destacam em ambas unidades por se caracterizarem pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados tais como: i) conhecimentos complexos e multifacetados, baseados em evidências científicas; ii) carga de trabalho implícita nos cuidados que prestam; iii) modelo biomédico enfatizado na prestação de cuidados; iv) dados clínicos fracionados pelas equipas (médicos/enfermeiros); por outro, as diferenças dizem respeito à estrutura tecnológica, ao ambiente, às dinâmicas de trabalho e ao tipo de educação e formação que acontece no local de trabalho. Este destaque aponta para a diversidade das condições de trabalho e motivações dos enfermeiros para a educação e formação em contexto de trabalho. O hospital universitário de Portugal possui uma estrutura recente, com tecnologia de ponta, no entanto o seu ambiente é notoriamente mais tenso: i) os enfermeiros trabalham mais horas semanalmente; ii) as passagens de turno são sistematizadas de forma a cumprirem um tempo instituído; iii) a comunicação entre a equipa médica e de enfermagem acontece pontualmente. Pelo contrário, o hospital universitário do Brasil evidencia valores de bem-estar satisfação e motivação dos enfermeiros para a educação e formação. Neste hospital parecem existir práticas organizacionais que promovem as relações interpessoais

e conseqüentemente a disposição por parte dos enfermeiros para adotar dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa, instituindo-se uma estreita relação entre o formal, o não formal e o informal.

Tal como Ellström (1983), este trabalho permitiu-nos refletir sobre o eventual encontro dos quatro modelos apontados e de que modo estas dimensões diferem e simultaneamente se complementam. Finalmente, tornou-se evidente como é que os modelos de gestão estabelecem uma analogia considerável nos modos de concretizar a formação em unidades de cuidados intensivos.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.; MAROY, C.; RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

BALL, S. **La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar**. Barcelona: E. Paidós /MEC, 1994.

BARBIER, J. & LESNE, M. **L'analyse des Besoins en Formation**. Paris: Robert Jauze. 1986.

BRINGSVORA, H.; BENTSEN, S.; BERLAND, A. Sources of knowledge used by intensive care nurses in Norway: An exploratory study. **Intensive and Critical Care Nursing**, 30, 159-166, 2014.

CABALLERO CORTÉS, A.; JESUS MANSO; MARIA MATARRANZ; & VALLE LÓPEZ, J. M. Comparative Education Research: A way for new researchers. **Revista Latino-Americana de Educación Comparada**, 39, 39-56, Ano 7, nº9, 2016.

GARCÍA GARRIDO, J. **Fundamentos de Educación Comparada**. Madrid: Dykinson, 1996.

DOMINICÉ, P. O Processo de Formação, in A. Nóvoa & M. Finger (org), **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Cadernos de Formação, 1, 53-61, 1988.

ELLSTRÖM, P. **Four faces of educational organizations**. Higher Education, nº 12, 231-241, 1983.

FERRY, G. **El Trayecto de la Formación: Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica**. Barcelona: Paidós Educador, 1991.

JOSSO, C. Da Formação ao Sujeito... ao Sujeito da Formação in A. Nóvoa & M. Finger (org), **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Cadernos de Formação, 1, 37-50, 1988.

LESNE, M. **Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIMA, L. A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. **Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

QUIVY, R. & COMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

MARCH, J. & OLSEN, JOHAN. **Rediscovering Institutions. The Organisational Basis of Politics**. New York: The Free Press, 1989.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. S. Paulo: Atlas, 1996.

PINEAU, G. La Formation Expérientielle en Auto-, Éco et Co-Formation. **Education Permanente**, 100/101, 23-30, 1989.

WEICK, K. **Sensemaking in Organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications Series, 1995.

CAPÍTULO 14

THE TRANSVERSALITY OF THE SDGS IN UNIVERSITY STUDIES: A MULTIDISCIPLINARY EXPERIENCE

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 16/01/2022

Lucía Aparicio Chofré

Universidad de Valencia, Departamento de
Filosofía del Derecho y Política
ORCID: 0000-0002-0273-2171

Cristina Escamilla

Universidad Europea de Valencia, Facultad de
Ciencias Sociales
ORCID: 0000-0002-7195-2063

Elisa Gimenez Fita

Universidad Europea de Valencia, Facultad de
Ciencias Sociales
ORCID: 0000-0003-4593-0132

Guadalupe Bohorques Marchori

Universidad Europea de Valencia, Facultad de
Ciencias Sociales
ORCID: 0000-0003-2190-1273

Carla de Paredes Gallardo

Universidad Europea de Valencia, Facultad de
Ciencias Sociales
ORCID: 0000-0002-2751-1690

José María Quilez Moreno

Universidad Europea de Valencia, Facultad de
Ciencias Sociales
ORCID: 0000-0001-5810-7685

ABSTRACT: The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs) represent an ambitious universal project with

which humanity faces global and existential challenges. Under the slogan of “Leaving no one behind”, its 17 objectives include transcendental issues that range from the eradication of poverty to climate action, through access to affordable, reliable, sustainable, and modern energy or sustained economic growth, inclusive and sustainable and ending with the reduction of inequalities between countries or the promotion of peaceful and inclusive societies. From this perspective, universities, like the rest of the actors, must also play an active and decisive role due to their role as generators and transmitters of knowledge. This is the purpose of this educational innovation project that, through new learning methodologies, will lead to contribute to this purpose. It is an innovative and multidisciplinary experience implemented during several academic years in four different degrees at the European University of Valencia. More than a hundred students have had the opportunity to participate in the project, obtaining highly satisfactory results and an evident improvement in their knowledge and skills after having actively participated. The project, based on alliances, has enabled students, as future leaders and managers, not only to know and be able to respond to these important challenges, but also to acquire a series of skills, the so-called soft skills, that are essential today.

KEYWORDS: Sustainable Development Goals, Project-based Learning, Sustainability, Mainstreaming and Service Learning.

A TRANSVERSALIDADE DOS SDGS EM ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS: UMA EXPERIÊNCIA MULTIDISCIPLINAR

RESUMO: A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) representam um ambicioso projeto universal com o qual a humanidade enfrenta desafios globais e existenciais. Sob o lema "Não deixar ninguém para trás", seus 17 objetivos incluem questões transcendentais que vão desde a erradicação da pobreza até a ação climática, passando pelo acesso à energia acessível, confiável, sustentável e moderna ou pelo crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e com a redução das desigualdades entre os países ou a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas. Nessa perspectiva, as universidades, como os demais atores, também devem desempenhar um papel ativo e decisivo pelo seu papel de geradoras e transmissoras de conhecimento. Este é o propósito deste projeto de inovação educacional que, através de novas metodologias de aprendizagem, levará a contribuir para este propósito. É uma experiência inovadora e multidisciplinar implementada durante vários anos letivos em quatro diferentes graus na Universidade Europeia de Valência. Mais de uma centena de alunos tiveram a oportunidade de participar no projeto, obtendo resultados altamente satisfatórios e uma evidente melhoria dos seus conhecimentos e competências após terem participado ativamente. O projeto, baseado em alianças, permitiu que os alunos, como futuros líderes e gestores, não só conhecessem e fossem capazes de responder a estes importantes desafios, mas também adquirissem uma série de competências, as chamadas soft skills, que são essenciais hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Aprendizagem Baseada em Projetos, Sustentabilidade, Integração e Aprendizagem de Serviço.

THE IMPORTANCE OF THE INTRODUCTION OF THE SDGS IN THE UNIVERSITY FIELD

The United Nations Declaration “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development” represents one of the most transcendental agreements at a human and global level in our recent history. The resolution adopted at the United Nations Summit on September 25, 2015 supposes an action plan in favour of people, the planet and prosperity and aspires to put the world and its societies on a path towards a better future.

This agenda is deeply transformative and involves an ambitious project that includes a universal vision, common principles, an execution strategy, and a global examination framework in which not only the member states are involved, but also the private sector (companies and universities) and citizens of all countries. The correct or successful implementation of these objectives entails an unprecedented change by proposing an authentic revolution in the field of public, business and educational policies.

The 17 SDGs point in the same direction: make the world a more livable place and leave no one behind. Based on its slogan “Transforming our world”, the Agenda revolves around five central axes that, in turn, are related to the SDGs: People, Planet, Prosperity, Peace and Partnership.

In this regard, goal number 4 strives to emphasize the importance of promoting

inclusive and quality education and learning globally, and goal 4.7 of this goal proclaims the need to promote sustainable development through education and the promotion of a culture of peace, world citizenship and the contribution of culture to sustainable development.

Thus, universities could make their resources, their strategies, and their space of influence available to the 2030 Agenda, at the service of a sustainable global development not only with respect to SDG 4, but also to the set of 17 proposed objectives.

In this work, universities, as knowledge-generating social agents that have a direct impact on the communities where they are located, are called to play a leading role in the implementation of the SDGs. The prominence of universities lies in their wide variety of educational and learning activities (undergraduate and graduate education, professional internships, training for seniors and companies, distance learning, student associations, etc.) and in their ability to become a space that generates public debate and is interrelated with other institutions, both public and private. This exchange with other institutions constitutes an opportunity, as well as a requirement, to respond to the world's challenges. In this same context, the development of competencies related to the SDGs is a challenge for higher education institutions.

THE SDGS AS A LEARNING TOOL

Universities, given the relevance of the SDGs in a world that is increasingly invested and in constant transformation, we have the social commitment to make our university students know the SDGs.

From the European University of Valencia within the Faculty of Social and Health Sciences, thanks to an Action-Research project, approved in the 2018 call, has had the opportunity to implement a project based on the contribution of the educational community in the 2030 Agenda as a learning instrument.

In this project, it was implemented in the degrees of Law, International Relations, Psychology, Criminology and Business Administration, with the aim of developing a program for the implementation of the SDGs as an educational tool in the university environment. The project was implemented during 3 consecutive academic years and 6 teachers have participated.

The subjects chosen for its completion were: Human Rights and Development Cooperation and Ethics, in the International Relations Degree; in the Law Degree in the subject of Environmental Law and Criminal Law. In the Degree of Criminology in the subjects of Crime and Social Control and Psychology of Testimony; in the Double Degree of Criminology and Psychology, the subjects of Work and Organizational Psychology and Social Psychology II; and in the Degree in Business Administration, in Personal and Professional Efficiency and Ethics and Labour Relations.

Regarding its execution, the following actions stand out:

At the beginning of it, all the students were given a previous questionnaire to assess what the initial knowledge was. This questionnaire was given to them again, with the same questions once the project was finished at the end of the term.

Subsequently, after analysing the results and considering that their knowledge about the 2030 Agenda was scarce, it was explained in the classroom, with the support of a common presentation prepared by the teachers, about what the 17 SDGs were and the purpose of each of them. In order that they could have a uniform and general knowledge about the SDGs and be able to start working all with a minimum of information. In this activity, the methodology of the inverted class was used and were used different United Nations materials available to the students (Report One million voices the world we want, the Resolution approved by the United Nations General Assembly on September 25, 2015, Laze's Guide to Saving the World, Inspiring initiatives, partnerships, and action to drive SDG implementation).

Subsequently, in each of the subjects involved, either individually or in groups, the students had to choose an SDG among the 17, to carry out an in-depth investigation, following previously established guidelines. Specifically, in each subject a series of specific contents and practices adapted to the subject related to the SDGs were designed.

APPLIED ACTIVITIES

In addition, within the framework of the project, a series of applied activities were developed to respond to both the social and environmental needs of the project, while at the same time serving to raise awareness and become aware of our social responsibility as citizens and as institution.

These activities, perfectly integrated into the study plans, provide that practical part that students demand so much. Committed to a social responsibility, they allow them to approach reality and see how their efforts have an impact that allows them to create a professional identity from the University.

In addition to providing knowledge, these types of actions enable the development of skills and competencies such as cooperation among them, teamwork, solving authentic problems, creativity, analysis and planning, critical thinking and making possible collaborative projects that contribute to develop their experience, curiosity, social responsibility, and their empowerment.

Among the applied activities carried out we can mention:

- Dissemination of the SDGs through the TRICs.
- Training in schools, companies, associations: through talks, exhibitions, conferences, experiential workshops, etc.
- Other initiatives were the design of volunteer actions (with the contribution of a

percentage of sales to charities), promotion of digital education and effective policies for reconciling work and family life, the adaptation of facilities and systems of production with technologies that favour sustainable consumption, the use of renewable energies and training courses for employees for such purposes, the purchase of products from suppliers aware of the environment, or participation in sustainable fishing campaigns and the use of certified packaging and the protection of the environment.

- Cooperation with NGOs, organizing food, and toy banks, combining creativity and motivation to do a good job.
- Waste collection on beaches and forests, reforestation days and recycling activities.
- Awareness through art and culture.

These types of activities, in which a methodology that combines both Action Research and Service Learning was used, represents an added value that allows our students to extrapolate theoretical knowledge to practice, enhance their personal and professional skills, bring them closer to a complex reality, cooperating from different levels of it, and actively involve them in their own learning and in their work as responsible citizens.

Other outdoor activities were also carried out in which the students were able to experience, through programmed visits, the initiatives carried out by other entities, such as the one organized at the Cofrentes Nuclear Power Plant in relation to SDG 7. The Observatory of Climate Change (ODS13), the visit to the company Social Net group GLOBAL and to the Albufera Interpretation Center, in which the relationship with ODS 13,14 and 15.

An exhibition “The SDGs through social initiatives” was also organized, designed by the Alianza por la Solidaridad Foundation, which was visible in our facilities to sensitize the entire educational community.

A series of activities were also scheduled, such as: an experiential workshop by the Integra Group on functional, cultural, and intellectual diversity and a solidarity market held by the Virgen de la Esperanza occupational centre. In addition, the UEV library joined the project with a campaign to collect books and toys for Ghana.

On the other hand, different transversal talks were organized such as the one given by the Vicente Ferrer Foundation on SDG 17, the one held by Proyecta and Bioagradables on the implementation of the SDGs in the Valencian Community or the Alliance for Solidarity, on “Women and ODS”, and that of Defenders and Human Rights in socio-environmental conflicts in the global south, among others.

Regarding its dissemination, the project and its results have been presented at different conferences or academic congresses such as the Conference on “Human Rights and ODS” held at the University of Valencia (2018); the International Forum on the Evaluation of the Quality of Research and Higher Education (FECIES), with the symposium: “The introduction of the SDGs in university classrooms”, held in May 2019, or the International

Congress on Human Rights organized by the Mainel Foundation in October 2018.

Likewise, the I Congress on the “SDGs and the 2030 Agenda, “What can we contribute to Society in defence of the future of Humanity?” was held at the European University itself, whose main objective was to present the work and practices carried out by the students participating in the project.

In this way, from the European University of Valencia, we have wanted to contribute by developing different initiatives as a form of learning based on experience and in which they are involved from a very young age with the 2030 Agenda and the SDGs that allow students to be aware of the reality that causes a world in constant change, increasingly committed to social situations and open to new proposals related to the promotion of University Social Responsibility.

METHODOLOGY

For the development of the project, the following educational methodologies have been combined: from the traditional master class to the flipped classroom, through project-based learning and service learning, continuing with cooperative learning and simulation, and concluding with peer review or gamification.

Some concrete examples of the use of these methodologies can be found in the following activities:

- The master class: Its use was necessary to provide students with a minimum and homogeneous content on the SDGs. To this end, joint materials were developed such as a Power Point presentation and a bibliographic guide, which were distributed to all the teachers participating in the project.
- The flipped classroom: it was used when proposing a first common introductory practice, in which students were provided with a series of bibliographic materials. It was also used in other subjects where students, through different practices, had the opportunity to work on some SDGs in an inverted way.
- Project Learning, was introduced when students had to carry out specific projects related to the SDGs.
- Service Learning was developed on the occasions that students had the opportunity to collaborate with different entities of the third social sector, in social matters, the environment, art and culture, childhood, etc. An activity that was highly rewarding, both for students and teachers and for collaborating entities.
- Collaborative learning was implemented, both with the realization of certain projects in groups or by teams, as well as by the exhibition in the classroom of the projects and activities developed, in which this cooperative learning was promoted. The various activities, such as talks, conferences and exhibitions, which were organized in collaboration with different entities also contributed to this learning.

- The simulation was used mainly with the organization of the scientific Congress in which the best projects and work carried out were selected so that they will be presented by the students as communications.
- Peer evaluation was implemented both in the Scientific Congress and for the evaluation of some of the projects. To this end, a rubric was developed that the students had to complete after attending the oral presentations in class of said projects, and that the teacher then considered when making the final grade for the activity.
- Gamification: in some of these activities, both by the students themselves in their presentations and by the teachers, tools such as Kahoot were used to evaluate the knowledge acquired.

RESULTS: RELEVANT CHANGE IN THE KNOWLEDGE AND COMPETENCES OF THE STUDENTS

Design and analysis

A longitudinal design of repeated measures was proposed, before and after, with an evaluation of the change in an average period of six months, including two sequential occasions per subject: one at the beginning of the course, coinciding with the beginning of the semester; and another with the completion of this. Statistical analyses were carried out in accordance with the type of design proposed to check the magnitude of the change in the students: repeated mean contrasts (Student's t test) for related samples, after checking for normality (Kolmogorov-Smirnov test).

Instruments

The instruments used to evaluate the effectiveness of the methodology on the SDGs were two identical questionnaires, pre and post, prepared for this study. They consisted of 16 items: the first ten, measured the level of knowledge of the students about the SDGs; and the remaining six measured the positive perception of the students about their participation in the practice of the SDGs, and the improvement in their level of competences. Finally, satisfaction was measured in the second questionnaire (post), adding a last question to assess their satisfaction with the introduction of the new educational tool.

Sample description

A sample of 120 students was obtained, with a mean age of 21 years, the highest age being 33 and the lowest age 17: 51% women and 49% men. Due to their degree of studies, the composition of the sample was as follows: 25% studied International Relations, 21% Business Administration, 19% Law, 18% Psychology and 17% the Double Degree in Criminology and Psychology.

Results in relation to the effectiveness of the project

To know the level of knowledge about the SDGs, the score for each subject was extracted from the sum of the 10 items formulated in the questionnaire and whose responses were measured with Likert scale scores, between 1 to 5 points, when 1 meant “Strongly disagree” and 5 meant “Strongly agree”, so the maximum score is 50 points. Likewise, a score on positive perception was extracted, using the same type of responses, but with the sum of the 6 items raised, so that the maximum score was 30 points. These sums were established in two moments: before and after the intervention. The results are shown in Table 1.

	Before (N= 120)		After (N= 120)		<i>t</i>
	M	DT	M	DT	
Level of knowledge	18.93	6.74	40.44	7.49	18.58***
Positive perception	21.72	6.81	26.42	4.22	5.12***

Note. Abbreviations: M: mean; DT: standard deviation; *t* = Student's *** = $p < .001$.

Table 1 - Means, standard deviations of two occasions (before and after), and contrast of 2 related means on the level of knowledge and positive perception about the practice of the SDGs

An increase in means is observed in the second pass of the questionnaires, and where the statistics show in the two tests a p value $<.001$, therefore, it is concluded that the level of knowledge about the SDGs and the positive perception about participation in the practice of the SDGs increased statistically significantly after the introduction of the methodology in the classroom. In other words, there is a significant change in the knowledge and positive perception of the students.

Next, a more detailed analysis of the two variables studied is proposed, where the comparisons of each item are shown. In Table 2, the differences in the scores of all the items related to knowledge can be observed, with higher means being observed in all the items after the intervention with the methodology used.

Items on SDG content	Before (N= 120)		After (N= 120)		t
	M	DT	M	DT	
	1. I have knowledge about the SDGs	2.07	1.19	4.33	
2. I know the ODS number	1.49	1.03	4.51	.91	19.06***
3. Could I explain briefly what the SDGs consist of?	1.86	1.13	4.30	.92	14.49***
4. I have prior knowledge of the Millennium Goals	1.56	.96	3.66	1.20	11.05***
5. I have knowledge about the 2030 Agenda	1.44	.86	4.09	1.02	17.04***
6. I have knowledge about the Global Alliance	1.77	.96	3.67	1.00	11.39***
7. I have knowledge about what is CSR	1.89	1.30	3.71	1.38	8.38***
8. I have knowledge about the Global Compact	1.56	.88	3.71	1.12	11.95***
9. I know the main challenges humanity faces in the next decade	2.56	1.17	4.23	.83	10.81***
10. I understand the concept of resilience	2.74	1.66	4.23	.95	7.13***

Note. Abbreviations: M: mean; DT: standard deviation; t = Student's t; * = $p < .05$; ** = $p < .01$ y *** = $p < .001$.

Table 2 - Means, standard deviations of two occasions (before and after), and contrast of 2 related means of the items that measure the level of knowledge about the SDGs

It is observed that the p values obtained in all the items are $<.001$, concluding that there are statistically significant differences in all the items related to the level of knowledge about the SDGs.

Table 3 shows the differences in the scores of all the items related to the positive perception of participation in the practice of the SDGs, and where higher means are also observed after the intervention with the methodology used.

Items on perception of SDG	Before (N= 120)		After (N= 120)		t
	M	DT	M	DT	
	1. Compared to the effort involved, participation in the practice of the SDGs I think can be beneficial	3.44	1.39	4.36	
2. I find it interesting to participate in these types of activities	3.51	1.25	4.46	.75	5.62***
3. Participating in the practice of the SDGs I believe can provide educational value	3.70	1.24	4.51	.76	4.61***
4. Participating in the practice of the SDGs can promote a practical and applied vision of knowledge	3.63	1.37	4.39	.80	3.87***
5. In general, the practice of the SDGs can serve to work and improve skills	3.63	1.35	4.34	.89	3.87***
6. Do you consider the introduction of this type of methodologies in the classroom positive?	3.81	1.24	4.37	.85	3.51***

Note. Abbreviations: M: mean; DT: standard deviation; t = Student's t; * = $p < .05$; ** = $p < .01$ y *** = $p < .001$.

Table 3 - Means, standard deviations, on two occasions (before and after), and contrast of 2 means of the items that study the perception of the SDGs

The results are in accordance with the previous analyses, observing that the p values obtained in all the items are $<.001$, for which it is concluded that there are statistically significant differences in all the items related to the positive perception of the practice of the SDGs in the classroom, before the introduction of the methodology and afterwards.

Regarding the results on student satisfaction with the new methodology. It was evaluated by means of a single question with a scalar response of 1 to 5 points. Table 4 shows the mean of this score.

	Students (N=120)	
	M	DT
7. I am satisfied with the approach of the research work on the SDGs	4.47	.79

Note. Abbreviations: M: mean; DT: standard deviation.

Table 4 - Mean and standard deviation of student satisfaction with the SDG methodology

The average degree of satisfaction is 4.47, very close to 5, which is why it is concluded that student satisfaction with the new SDG methodology is very high.

CONCLUSIONS

The following conclusions can be drawn from the implementation of this innovation-action project:

First. Even though more than five years have passed since the approval of the 2030 Agenda and the SDGs by the United Nations, and with less than a decade left for their implementation in 2030, there are still few initiatives implemented in this matter at the university level, that are directed to its inclusion as one more element of knowledge within the study programs in university degrees.

Second. The present project constitutes an example of good practice due to its uniqueness and transversal nature, which makes it in a certain sense a pioneer despite the limitations in its sample and scope of application. This, unlike other implemented initiatives, stands out for going beyond mere one-off and circumscribed awareness to the scope of a single subject. On the contrary, it is committed to an effective and global integration of the SDGs as a learning tool, using different educational methodologies with a transversal nature in different degrees. These peculiarities undoubtedly highlight the viability of including the SDGs as one more content within the studies of any university degree.

Third. The inclusion of the SDGs in the contents of the studies of the academic degrees constitutes an essential tool since our university students will have a fundamental role as future leaders and managers in the next decade. In this regard, numerous initiatives are being developed in the field of primary and secondary education sponsored

by institutions such as UNESCO, but those carried out in the university field are scarcer, fragmented and dispersed, with the crucial and transformative relevance that they may have in the immediate future.

Quarter. The results of the project confirm that the students participating in it, initially, for the most part, were almost completely ignorant of the SDGs, a situation that changed significantly after the completion of the project. In some cases, the students' perception was one of perplexity, as they failed to understand how until now, they had not been aware of an issue that they considered so relevant. In addition, it had a transformative potential in relation to both the academic content of the degree, as well as its responsibility and social sensitivity. Hence, it can be noted that the students gave a very good assessment to their participation in the project, 4.47 out of a maximum of 5 and recommended its continuity and even its extension to other subjects of the degree.

Fifth. On the other hand, the very nature of the project included within Action Research, allowed to work its contents from a triple dimension, the investigative, the academic, and the one applied to practice through action. In this sense, it stands out, not only its approach to the SDGs as a backbone of each of the subjects involved, starting from a holistic and global approach, but also its transversal and interdependent nature, which was complemented with a series of joint activities that transcended classroom walls and invited students to action and social engagement through service learning. A methodology that enabled, as a result, that students not only acquired solid knowledge about the SDGs, but also an important education in values that they could apply in a practical way in reality and in soft skills that are so relevant and demanded today.

Sixth. The introduction of a varied type of teaching methodologies, such as project-based learning, service learning, the flipped classroom, or simulation, together with new technologies, made possible a more active and participatory learning on the part of students, but also more work and commitment, as reflected in the survey results. Despite this, the students highly valued becoming protagonists of their own learning, and they also had the opportunity to see first-hand how, with their small actions, they produced a direct impact on society.

Seventh. One of the unexpected results of the project was its multiplier effect. Thus, the students involved, after learning about the SDGs and awakening their enthusiasm, became transmitters and ambassadors of the 2030 Agenda among their friends, acquaintances, and family members, thus generating a multiplier effect that had not been initially foreseen among the expected results. of the project, which undoubtedly generated a pleasant surprise for us.

Eighth. A project that undoubtedly reveals the importance of the social function and the commitment that universities, as centres that generate knowledge and transmission of values, have to maintain with their environment and with the reality that surrounds them, at the same time that they must be aware of its influence and transformation in order to

achieve relevant improvements for the benefit of the whole of society.

Ninth. A project that, in short, aspires to show how, in the face of the new paradigm of global action that the 2030 Agenda presents us with, it is necessary that the University is not left behind this time, and be the engine of this systemic change both educational level as well as management level. Committed to a social work, the University should promote this type of experiential activities among our students, in a transversal way, as a form of learning based on experience, as well as being a practice to be followed by other universities.

REFERENCES

Aparicio, L., Bohorques, G., De Paredes, C., Escamilla, C., Giménez-Fita, E. y Quilez, J.M (2021). "Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios", in Educación superior, derechos humanos y objetivo de desarrollo sostenible nº 4 (Educación) en el contexto de la internacionalización de la educación superior [Número extraordinario] Revista de Educación y Derecho = Education and Law Review, 1, Barcelona, IBGE2009-ISSN 2386-4885.

Aparicio, L. y De Paredes, C. (2018). "Las Universidades Valencianas y los ODS", II Congreso Internacional sobre Derechos Humanos, Valencia 25 y 26 octubre 2018, Fundación Mainel.

Aparicio, L., De Paredes, C., Escamilla, C. y Giménez-Fita, E. (2019). *Simposio: "La introducción de los ODS en las aulas universitarias"*. Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Santiago de Compostela.

CRUE (2018). *Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs'*. Crue Universidades Españolas.

De la Rosa, D., Giménez, P. y De la Cal, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, nº 25, Madrid, IBGE 2008, ISSN 1989-3469.

ONU (2015), Resolución A/RES/70/1 "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre.

Sachs, JD. (2015). Achieving the sustainable development goals. *Journal of International Business Ethics*, vol. 8, no. 2, Beijing, IBGE 2008, ISSN 2329-3284

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS

Data de aceite: 01/03/2022

Ádani Lopes Brito

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Angela Cristina Dias do Rego Catonio

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

RESUMO: A situação migratória mundial tem aumentado significativamente, dado pelos fatos que vêm ocorrendo no mundo todo, levado principalmente por questões político sociais, que tem obrigado pessoas de muitas nações a buscarem abrigo em países estrangeiros e, em sua maioria, de língua e cultura diferentes. Essa população é acolhida majoritariamente por ONGs e Organizações Religiosas, sendo parte desta acolhida o ensino da Língua Portuguesa, utilizada como Língua de Acolhimento. O ensino do PLAC é de caráter de urgência e afetivo, favorecendo a inserção do migrante em novos contextos sociais, devendo sempre se considerar o aspecto emocional e subjetivo da aprendizagem, tendo em mente possíveis conflitos que podem aparecer no início do processo de aprendizagem. Entende-se então que o ensino de PLAC possui particularidades, o que exige pessoas capacitadas para tal ação. O docente deve ter um preparo voltado à discussões críticas para passar isso a seus alunos, transmitindo uma visão de interculturalidade, contribuindo para a formação linguística e também na formação cidadã dos refugiados, levando-os a lutarem e exigirem seus direitos como cidadão, sem

diferença alguma da população nativa do país acolhedor. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja fundamentação teórica baseou-se em revisão bibliográfica de autores como Bizon (2013), Amado (2012), Grosso (2007) e (2010), entre outros. Os resultados sugerem que este tema ainda requer muito cuidado e estudo, uma vez que os fluxos migratórios em todo o mundo só se acentuam, levando assim, estudiosos a buscarem as melhores maneiras de acolher estes migrantes.

PALAVRAS-CHAVE: Refúgio. Acolhimento. Língua. Português.

ABSTRACT: The world migratory situation has increased significantly, given the facts that have been happening all over the world, driven mainly by political and social issues, which have forced people from many nations to seek shelter in foreign countries and, for the most part, with different language and culture. This population is mostly welcomed by NGOs and Religious Organizations, part of which is the teaching of the Portuguese language, used as a welcoming language. The teaching of PLAc is urgent and affective, favoring the insertion of migrants in new social contexts, always considering the emotional and subjective aspect of learning, bearing in mind possible conflicts that may appear at the beginning of the learning process. It is understood then that the teaching of PLAc has particularities, which requires trained people for such action. The teacher must have a preparation aimed at critical discussions to pass this on to their students, transmitting a vision of interculturality, contributing to the linguistic formation and also in

the citizenship formation of the refugees, leading them to fight and demand their rights as citizens, without difference. some of the host country's native population. This is a qualitative research, whose theoretical foundation was based on a literature review of authors such as Bizon (2013), Amado (2012), Grosso (2007) and (2010), among others. The results suggest that this topic still requires a lot of care and study, since migratory flows around the world are only increasing, thus leading scholars to seek the best ways to welcome these migrants.

KEYWORDS: Refuge. reception. Tongue. Portuguese.

IMIGRAÇÃO

Nos últimos anos a situação migratória, em todo o mundo, está em constante crescimento, devido a fatos e conflitos que vêm ocorrendo na sociedade atual, levado principalmente por questões político-sociais que obrigam populações a se deslocarem para outras nações buscando abrigo da crise que seu país de origem vive. Dados da ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) demonstram que 79,5 milhões de pessoas estão em situação de deslocamento forçado no mundo, sendo 45,7 milhões de pessoas que se deslocaram internamente, 26 milhões são refugiados, 4,2 milhões são solicitantes de refúgio. Por dia esse deslocamento forçado lava 37 mil pessoas a fugir de suas casas levados por conflitos e perseguições.

É importante frisar que há uma diferença crucial e legal entre migrantes e refugiados. O refugiado é amparado no Brasil pela LEI N° 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997, já o migrante possui outra legislação que garante seus direitos, sendo ela a LEI N° 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017.

Souza (2018) define como migrante as pessoas que se deslocam de seu país para outra nação e lá permanecem de forma temporária ou definitiva por vários motivos. Ele ainda diz que “o migrante é um sujeito de direito”, já que todos têm o direito de migrar, mesmo que não tenha os documentos regulamentados.

Outro termo utilizado para se referir a esta população que está em deslocamento é “migrante de crise”, sendo mais usado em questões sociológicas como um termo mais generalista, cobrindo diversos tipos de deslocamentos ou movimentos involuntários por conta de desastres ambientais, conflitos e fome.

“Migração forçada” não é um conceito legal, e similar ao conceito de “migração”, não existe uma definição universalmente aceita. Ele abarca uma ampla gama de fenômenos. Refugiados, por outro lado, são claramente definidos pelo direito internacional e regional dos refugiados, e os Estados concordaram com um específico e bem definido conjunto de obrigações legais em relação a eles. (ONU, 2016)

Além disso, se referir à um refugiado como migrante de crise acarreta nos mesmos problemas que se tem ao utilizar migrante, tirando a “atenção das necessidades específicas dos refugiados e das obrigações legais que a comunidade internacional concordou em direcionar a eles” (ACNUR, 2016)

Assim, refugiado é a pessoa que, por motivos de perseguição, conflito, violência, ou qualquer outro motivo necessita de proteção internacional, situações estas que põe a vida da pessoa em tamanho perigo que não deixa outra alternativa a não ser cruzar fronteiras nacionais buscando a segurança que deveriam obter em sua nações, passando então a ter acesso aos programas de assistência do país que o recebe e de todas as organizações que protegem esta população (ONU, 2016).

O refúgio populacional é algo que há muitas décadas acontece mundo afora e sempre houve conflitos e motivos que levaram populações a buscarem liberdade e sobrevivência, porém, neste século, os fluxos de refugiados cresceram mais rapidamente, trazendo a tona conversas e debates a respeito das políticas de acolhimento a esse migrante justamente por conta de todas as crises e conflitos que o mundo vem enfrentando, principalmente entre as populações do Oriente Médio que buscam abrigo em países da Europa e até mesmo no Brasil. A ONU “estima que ocorreu um incremento de 3,6 milhões de migrantes no período 2010-2013, sendo 1,1 milhão na Europa; 1,0 milhão na Ásia; 0,6 milhão na América do Norte e 0,5 milhão no continente africano” (LIMA, 2017, p. 22).

A SITUAÇÃO IMIGRATÓRIA NO BRASIL

A imigração populacional é algo que se faz presente na história brasileira desde seu descobrimento quando os portugueses chegaram em terras tupiniquins, passando pela chegada de holandeses, franceses, alemães, italianos e tantas outras etnias e nacionalidades que se deslocaram para a recém descoberta terra a sudeste da Europa.

Durante toda a história brasileira com os refugiados, passou-se por momentos difíceis, sendo mais notável a restrição que surgiu no 1º primeiro mandato de Vargas (1930-1945), sendo permitido somente 2% de migrantes por nacionalidade em território brasileiro. A recepção destes indivíduos teve mais atenção somente após 1950, no segundo mandato de Vargas. Antes desta data não se sabia nem como proceder com tal população e nem havia um acolhimento no mínimo humano, sendo estes os primeiros registros de refugiados no Brasil (LIMA, 2017).

Segundo o relatório *World Migration Report*, publicado em 2018 pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), a população de migrantes que vivem no Brasil cresceu 20% entre 2010 e 2015, chegando a 713 mil. Desta população 29% vindos de países sul-americanos, colocando o Brasil em terceiro lugar no *ranking* de contingente migratório do continente. “Segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o Brasil reconheceu, apenas em 2018, um total de 1.086 refugiados de diversas nacionalidades” (ACNUR, 2019), levando o Brasil a marca de mais de 11 mil refugiados somente no ano de 2018.

Entre as populações que o Brasil recebe estão os sírios (36%), congolezes (15%) e angolanos (9%), dados da ACNUR. A organização ainda ressalta que o ano de 2018 teve

o maior número de “solicitações de reconhecimento de condição de refugiado” devido a entrada de venezuelanos em território nacional, das 80 mil solicitações feitas, 61.681 foram de pessoas vindas da Venezuela. Em segundo lugar está o Haiti - 7 mil solicitações, os cubanos (2.749), os chineses (1.450) e os bengaleses (947) (ACNUR, 2019).

Toda essa população, que se encontra em uma situação de vulnerabilidade, deve ter total apoio legal do Estado, com legislações que garantam todos os direitos desses indivíduos. Sendo assim, no ano de 1997 foi criada a Lei n. 9.474/1997, que determina direitos e deveres aos refugiados garantindo, através do Estatuto de 1951 e pelo Protocolo de 1967, a não deportação de indivíduos em ameaça à vida ou à sua liberdade, em razão de nacionalidade, raça, religião, opinião política ou grupo social. O Brasil foi pioneiro na América do Sul a formular legislação nacional específica e também um dos primeiros a aderir ao regime internacional para os refugiados (LIMA, 2017).

Com a Lei n. 9.474/1997 foi criado o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), que analisa pedidos de refúgio, reconhece os refugiados e garante ações que certifiquem a proteção, assistência e apoio jurídico a esses indivíduos, por meio do Ministério da Justiça, com outros ministérios e ONGs que se dedicam à assistência à essa população.

Além de abranger os princípios conjecturados na Convenção de 1951, pelo Protocolo de 1967 da ACNUR e a criação do CONARE, a lei incorpora ainda as definições mais amplas a respeito do refúgio, presente na Declaração de Cartagena em 1984, ou seja, a concessão de refúgio à pessoa devido “a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.” (ACNUR, 1984).

A I Conferência Nacional sobre Imigração e Refúgio (Comigrar), realizada entre os dias 30 de maio e 1º de junho de 2014, é outro marco institucional que trata de políticas para o refúgio (LIMA, 2017). Esta conferência foi de extrema importância na elaboração, discussão e reunião de informações que auxiliasse ao atendimento através de políticas públicas nacionais, dos refugiados, sendo esses afetados direta ou indiretamente. “Pela primeira vez um mecanismo institucional foi posto em prática para que o governo pudesse ouvir contribuições dos migrantes e refugiados em âmbito nacional” (LIMA, 2017, p. 60).

Mesmo com todos os avanços e atenção dada ao assunto, a nova demanda de estrangeiro que vêm chegando levou a criação de uma outra legislação voltada ao atendimento dessa população e em 24 maio de 2017 foi publicada a Lei nº 13.445, a Lei da Imigração, que desfaz a ideia de que o migrante é uma ameaça para a segurança do país, estabelecendo direitos e deveres aos migrantes, garantindo igualdade em liberdade, segurança e inviolabilidade do direito à vida, acesso à saúde e educação públicos, podendo exercer empregos e cargos de função pública (ZANATTI [et. al.], 2018).

A legislação do migrante e refugiado no Brasil teve muitos avanços nos últimos anos, seja pela situação que o mundo se encontra, com cada vez mais guerras e conflitos pelos mais diversos motivos, ou pelo sentimento contrário ao que leva tais conflitos acontecerem.

ACOLHIMENTO AO REFUGIADO

Quando os migrantes estrangeiros adentram o território brasileiro recebem um visto de 90 dias e ao fim do prazo precisam de um novo visto. Por não falarem o idioma e não conseguirem um emprego ficam perdidos, vivendo de maneira pior que em seus países.

Esses povos são acolhidos, majoritariamente, por ONGs e Organizações Religiosas que os auxiliam com itens básicos para viverem enquanto procuram alternativas para permanecerem por conta própria. Porém, segundo a Pastoral do Migrante, os principais desafios para os migrantes são a falta de locais de acolhimento, especialmente para migrantes temporários, atendimento médico, e ingresso no mercado de trabalho.

Uma das organizações que mais trabalha em prol dos refugiados é a ACNUR que coordena ações de proteção e garante o deslocamento e alocação de refugiados. Assim que o estrangeiro entra em território nacional, essa organização solicita visto temporário e reconhecimento de sua situação de refúgio, passando a ter direito ao acesso à saúde pública e à programas sociais, garantidos por lei (PRADO & ARAÚJO, 2019).

Assim é possível perceber a importância que o acolhimento tem para esta população e espera-se que o Estado arque com isso, já que se tem uma legislação que ampara os refugiados pelo menos com o básico para que eles passem a viver dignamente.

Além de toda a ajuda humanitária fornecida pela ONU e ACNUR, e também pelo Estado, com o SUS e o SUAS, instituições religiosas como a Pastoral do Migrante trabalham arduamente na intenção de acolher e auxiliar a melhoria de vida dos refugiados que chegam a cada dia em todo o Brasil e no mundo. Essa pastoral acolhe os migrantes, proporcionando abrigo temporário, ajuda na procura de emprego e na formação destes para que se integrem à comunidade de maneira eficaz.

Outras instituições e organizações também trabalham em prol do bem-estar social dessa população, como a Cruz Vermelha, que faz um trabalho de acolhida aos refugiados que, mesmo de passagem, chegam em território nacional, auxiliando na alimentação, assistência básica à saúde, água e oportunidade de contatar algum parente que não o acompanhou.

Entre as várias formas de acolhimento ao refugiado está o ensino da língua vigente no país, o auxílio na procura de empregos e, conseqüentemente, ajuda com moradias fixas, depois que saem dos abrigos temporários.

A LÍNGUA COMO FORMA DE ACOLHIMENTO

A língua é o meio de comunicação mais eficaz que existe e tem um poder sobre a sociedade, fortalecendo relações, sendo o ponto principal para que haja entendimento entre as partes. Através da língua expressamos o que sentimos, também por meio dela é possível se comunicar em idiomas diferentes. A língua é o melhor jeito de se relacionar com

os demais.

É incontestável a importância da língua para um acolhimento mais eficiente dos refugiados do mundo inteiro. No entanto, também se constitui como um dos problemas que estes encontram ao chegar aos seus destinos, já que a língua é o ponto principal para que ocorra a inserção na sociedade.

Pereira (2017) diz que o termo “língua de acolhimento” surgiu em Portugal, quando o fluxo migratório no país havia se acentuado, especialmente no ano 2000, para agregar um novo significado ao ensino-aprendizagem do idioma oficial do país que acolhe o migrante.

Para Grosso (2010) a língua de acolhimento frequentemente está ligada à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento precisa ser o elo de interação afetiva (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma total cidadania democrática. (GROSSO, 2010)

Ainda para Grosso (2008), a aprendizagem da língua ultrapassa o âmbito comunicativo e torna-se uma ferramenta que visa a integração e a tomada de consciência de seus direitos e deveres, enquanto cidadão, conectando a aprendizagem da língua com as necessidades e os interesses do aprendente.

Para Cruz (2017), uma barreira se forma quando não há o conhecimento da língua estrangeira falada no país que acolhe o refugiado, trazendo grandes desafios para o não falante, tornando-o cada vez mais vulnerável à toda situação que possa vir a enfrentar, ela acrescenta que ao derrubar essa barreira os indivíduos partilharão de um elemento primordial para se viver em sociedade: a língua.

É evidente a importância do ensino da língua acolhedora à população de migrantes refugiados no Brasil, ainda mais se levar em conta que esta população vem de uma realidade de vulnerabilidade total. O fato de este povo ter a possibilidade de alavancar suas vidas através da aprendizagem do novo idioma é algo que faz muita diferença para os migrantes, já que esta ação dá autonomia ao sujeito.

RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA COMO FERRAMENTA DE ACOLHIMENTO

A aprendizagem do idioma do país acolhedor auxilia na resolução de vários problemas que o indivíduo tem, sendo indiscutível a importância e relevância do ensino da língua na vida do refugiado. Porém, os problemas do migrante com a língua começam muito antes da procura de emprego ou da tentativa de inserção na sociedade.

Segundo informações da última edição do “Refúgio em Números” do CONARE, refugiados de 94 nacionalidades estão em território brasileiro (BRASIL, 2017-2020), assim, inúmeros idiomas são falados por esses povos, que possuem culturas e costumes diferentes uns dos outros. O que os cursos de língua portuguesa fazem é minimizar, ao máximo, essas diferenças regionais, buscando incluir todos em um mesmo grupo de pessoas que

buscam aprender o idioma (PEREIRA, 2017).

No Brasil, o refugiado recorre a cursos de Língua Portuguesa para se integrar a sociedade e assim, conseguir um emprego digno e sair da situação de vulnerabilidade social e econômica alcançando um ritmo de vida mais perto do que viviam em seus países de origem.

São Bernardo (2016, p.64) aponta que é essencial que esses cursos ofereçam uma formação linguístico-comunicativa, que se faz muito necessária para as situações de trabalho “e aos afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua”.

Sene (2017) diz que o ensino-aprendizado acolhedor facilita e promove a integração do migrante na sociedade. A autora acrescenta que o ensino-aprendizagem da língua colabora para uma ressignificação dos migrantes ou mesmo uma re-existência dos mesmos, uma vez que aprender/adquirir uma língua forja identidades.

Para Ferreira (2019), a área de ensino da Língua de Acolhimento necessita de maior atenção dos governantes e da sociedade civil. O professor muitas vezes se encontra frente a um grupo de alunos com múltiplas culturas ou em contextos que não favorecem a aprendizagem. Ferreira (2019, p.13) conclui dizendo que o professor necessita “ensinar em uma situação emergencial para grandes grupos de pessoas porque essa talvez seja uma das únicas possibilidades dos refugiados terem alguma instrução formal, [...], antes de ingressar no mercado de trabalho e antes da interiorização”.

Segundo Orlandi (2007), a língua é influenciada pelo meio político, já Bizon (2013), diz que a política linguística é constituída pelas práticas sociais cotidianas de uma sociedade. Reforçando a ideia de que além da assistência governamental, é necessário, que os migrantes que buscam o aprendizado da língua acolhedora, tenham acesso à ações realizadas pela sociedade em si, para que se encontre a totalidade da política linguística.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Quando se deseja falar da Língua Portuguesa como um idioma não nativo de algum indivíduo migrante os termos mais adequados para utilizar são o de língua adicional, ou língua de acolhimento. Sendo assim, será utilizado o termo Português como Língua de Acolhimento, ou PLAc que, segundo Lopez e Diniz (2018), é uma subdivisão do Português como Língua Adicional (PLA) dedicada a pesquisa e ensino de Língua Portuguesa para migrantes em situação forçada e vulnerável e sem o português como língua materna.

O ensino de PLAc é de caráter de urgência e afetivo, favorecendo a inserção do migrante em novos contextos sociais e deve considerar o aspecto emocional e subjetivo da aprendizagem, prevendo possíveis conflitos que podem surgir. Como é o caso de refugiados sírios que, ao chegarem no Brasil, encontram um país com total “liberdade” para mulheres, contrário a cultura do país. Assim, essa liberdade se transforma em uma

barreira, cabendo ao professor lidar com essa situação, mostrando o valor do aprendizado na vida do migrante.

Portanto, o ensino de PLAc possui suas particularidades, exigindo pessoas capacitadas, pois o professor tem o poder de revelar ou de velar todo o conhecimento que vai ali ser adquirido, evidenciando muito sobre sua prática docente. Sendo assim, São Bernardo e Barbosa (2018) dizem que, ensinar a língua de acolhimento exige uma conduta crítica de empoderamento, promovendo a transformação social e colocando o professor num papel transformador, facilitando o processo de integração e reconhecimento do migrante como parte da sociedade que o acolhe. Fica evidente, portanto, que o ensino-aprendizagem da língua acolhedora leva os aprendentes a se colocarem em seus lugares de direito.

Vários teóricos da área, como Bizon (2013), Valente (2019), Orlandi (2007) e Peres (2015), expressam que o ensino de PLAc deve receber maior atenção dos governantes, com políticas que favoreçam o refugiado e todos os envolvidos no processo. Peres (2015) diz ser essencial que o país de acolhida invista no ensino da sua língua e promova a dignificação das línguas usadas por refugiados, possibilitando a diversidade cultural. A preservação de todos os costumes e crenças do povo refugiado é um fator que auxilia na aceitação de sua realidade e no aprendizado de PLAc deste refugiado.

O refugiado, assim como todo ser humano, tem sua identidade construída através da língua. A língua materna, representa para o ser humano, não apenas um símbolo da sua nacionalidade, mas, também, a sua identidade cultural. É importante que os refugiados além de expostos à diversidade cultural, possam continuar usando a sua língua materna mesmo no país estrangeiro, para que a sua identidade seja preservada e a sua cultura, [...] seja mantida, mesmo em meio ao processo de integração a uma nova sociedade (PERES, 2015, p. 29-30).

Portanto, conclui-se que, o ensino de PLAc é de extrema importância para que a identidade do migrante seja preservada, como também esta ferramenta é um modo de empoderamento do indivíduo que passa a se ver como um cidadão e que possui direitos.

METODOLOGIAS DE ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

De maneira geral, cada curso de PLAc possui metodologias e material didático próprios. Porém, alguns autores têm se juntado para criar materiais voltados ao atendimento deste público. É o caso do manual, “Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados”, fruto de uma parceria entre Oliveira et al. (2015), ACNUR e Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), possuindo unidades temáticas voltadas a reconstrução social do migrante, trabalhando a habilidade linguístico-discursiva, incentivando a interação dos alunos, utilizando somente a língua portuguesa para tal atividade.

Segundo Amado (2012), a melhor forma de ensinar um migrante a falar determinado idioma é através da Abordagem Comunicativa onde a língua é um conjunto de eventos comunicativos com propósitos, diferentes graus de complexidade e níveis de formalidade.

Para Valente (2019) a abordagem comunicativa possibilita ao estudante desenvolver capacidades de participar de distintas atividades por meio da realização de ações pelo uso da linguagem. Grosso (2007), diz a respeito que a “realização de tarefas significativas em situações ricas e complexas contribui para o desenvolvimento de competências, designadamente das comunicativas” (GROSSO, 2007, p. 05).

Outras abordagens utilizadas no ensino de PLAc são a intercultural e o letramento crítico. A primeira trata sobre promover o diálogo entre as culturas dos refugiados e a do professor. O letramento crítico busca problematizar questões sociais com heterogeneidade e pluralidade de vozes no processo de ensino-aprendizagem de PLAc.

É evidente que a metodologia mais indicada para o ensino de língua portuguesa como ferramenta de acolhimento é a que tenha a comunicação como base, além de zelar pela cultura do migrante, buscando incluir situações cotidianas nas atividades realizadas em grupo.

FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA AO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

A formação adequada do professor auxiliará em como o migrante verá o aprendizado da nova língua, o preparo adequado do docente influencia em todos os âmbitos da educação. Deve-se dar grande importância para a formação docente, além de apoiar o maior financiamento governamental para a área que vem crescendo nos últimos anos.

Segundo Sene (2017), o conhecimento da teoria auxilia na compreensão da dimensão do que vem se realizando, discutindo e pesquisando sobre o ensino de línguas, proporcionando acesso aos “fundamentos e abordagens que apresentem inúmeras concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, ensino e aprendizagem” (SENE, 2017, p. 49).

Para que o docente utilize as melhores formas de ensino da língua em PLAc é necessário, segundo Novóia (1992), que a formação docente seja colaborativa, onde docentes e futuros docentes façam trocas de conhecimentos e saberes, assim novos aprendizados nascem e enriquece a prática do futuro docente, melhorando o atendimento aos futuros alunos.

Noções sobre a educação do entorno também são válidas quando se trata do ensino da língua acolhedora, segundo a concepção de Maher (apud. MIRANDA&LOPEZ, 2019), os profissionais precisam refletir criticamente o que está a sua volta e sobre o empoderamento de seus alunos, lembrando-os de seus direitos e da necessidade de legislações que os favoreçam.

Por conseguinte, a formação docente deve ser voltada à discussão de políticas

linguísticas que favoreçam este povo que luta por suas vidas de volta. A formação docente deve tentar ao máximo demonstrar o cuidado que se deve ter para com os migrantes, para que o ensino da língua seja o mais proveitoso possível para o indivíduo em situação de vulnerabilidade, lembrando sempre que o professor tem na língua uma grande ferramenta de empoderamento e acolhida ao refugiado que busca os cursos de PLAc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir com este artigo, que o ensino-aprendizagem da língua nativa do país acolhedor ao refugiado é de extrema importância, uma vez que revela seus direitos garantidos por lei, como também devolve a autonomia para viverem suas vidas tão logo arrume um emprego e tenha uma renda.

Para que tudo isso seja assegurado ao indivíduo é preciso que a sociedade civil e o Estado acolham e auxiliem de maneira correta e humanizada toda a população que a cada dia entra no território nacional em busca de liberdade e sobrevivência, auxiliando-os no entendimento da legalização de sua situação no país até a oferta dos cursos de PLAc, passando pela garantia de acesso aos serviços governamentais necessários.

Conclui-se assim, que através da parceria entre civis e governantes o acolhimento ao migrante será realizado de maneira mais eficaz, já que com o Estado são garantidos direitos e deveres destes, enquanto as organizações civis auxiliam a quebrar as barreiras linguísticas, dando assistência, ainda, na procura de emprego e moradia, levando o refugiado a alcançar seus objetivos pessoais e viverem dignamente no país que o acolheu.

Foi possível através deste estudo concluir também, que a formação docente e as metodologias utilizadas para o ensino de PLAc devem ter certo cuidado, já que toda a educação do refugiado o levará a revelar seus direitos e o ensinar a exigir que estes sejam cumpridos. Tanto as metodologias como a formação docente devem ser voltadas a comunicação dos aprendentes e do professor que, desde a faculdade deve levar em conta que todos os saberes podem oferecer aprendizados diversos.

Percebe-se ainda, que o aprendizado é o canal para que o refugiado conquiste a vida que esperava ao largar seu país de origem em busca de uma vida livre e com condições de sobrevivência muito melhores do que as que possuía em sua nação envolta em crises político-sociais que o levaram a abandonar sua vida e seus bens para trás e ir atrás de uma nova vida em uma nação diferente em cultura, língua e vivências.

Somente o conhecimento da língua libertará o refugiado e o migrante que encontra dificuldades em seu caminho de adaptação a nova vida em um país diferente, somente através deste aprendizado é que o mais rápido possível o refugiado poderá seguir em frente e viver sem o medo de perder tudo novamente.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. *Papia Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. 22. 385-398. 2012.

BIZON, A. C. C. Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: A construção de territorialidades em tempos de internacionalização 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. LEI N° 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração, Brasília, DF, maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 13 de julho de 2020.

BRASIL. Refúgio em Números 4ª edição. Brasília, DF: Ministério da Justiça: Conare, 2017-2020.

CRUZ, Ingrid Sinimbu. Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017, 117f.

FERREIRA, Luciane Corrêa [et al]. Língua de acolhimento : experiências no Brasil e no mundo / _____. (org.) – Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

GROSSO, M. J. Língua não materna-uma problemática conceptual. 2007.

GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento, DGIDC, IEFEP, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

LIMA, João B. B. [et al.]. Refúgio no Brasil : caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília : Ipea, 2017.

LOPEZ, Ana Paula & DINIZ, Leandro. (2018). Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de migrantes Deslocados Forçados.

MAHER, T.M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In* A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.) *Linguística Aplicada: Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. *Apud*. MIRANDA, Yara C. C.; LOPEZ, Ana P. A.. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. s/p.

OLIVEIRA, Talita Amaro de; et. al. *Pode Entrar*. 1 ed. São Paulo: [s.e.], 2015.

ONU. Nações Unidas Brasil, 2016. Qual a diferença entre 'refugiados' e 'migrantes'?. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/qual-a-diferenca-entre-refugiados-migrantes/>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

ONU. Nações Unidas Brasil, 2017. População de migrantes no Brasil aumentou 20% no período 2010-2015, revela agência da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/populacao-de-migrantes-no-brasil-aumentou-20-no-periodo-2010-2015-revela-agencia-da-onu/>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

ORLANDI, E. P. (2007). Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____. (org.). Política lingüística no Brasil. Campinas: Pontes. p. 7-10.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. DOI 10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134.

PERES, Gabriela. Situação Lingüística de Refugiados Sírios no Brasil: o Ensino de Português como Língua de Acolhimento. Monografia (Bacharelado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina. 50 f. Florianópolis, 2016.

PRADO, Marco Aurélio M.; ARAÚJO, Suzana Almeida. Políticas de atendimento a migrantes e refugiados no Brasil e aproximações da psicologia, 2019. Psicologia Política. vol. 19. nº 46. pp. 570-583. set-dez. 2019

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Português como língua de acolhimento : um estudo com migrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Carlos : UFSCar, 2016. 206 p.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de Português Como Língua De Acolhimento: experiência em um curso de Português para migrantes e Refugiados(as) no Brasil. In: fólio - Revista de Letras, [S.l.], v. 10, n. 1, ago. 2018. ISSN 2176-4182.

UNHCR ACNUR. ACNUR Brasil, 2019. Dados sobre refúgio. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

_____. Dados sobre refúgio no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

VALENTE, P. DE P. Português como Língua de Acolhimento para acesso a Direitos Humanos: Políticas Lingüísticas e Reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrantes. Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades, v. 7, n. 2, 31 dez. 2019.

ZANATTI, Andrea W.; SIQUEIRA, José F. R.; FELIX, Robson G. Haitianos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul: a busca por uma integração humanitária. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 471-486, jul./set. 2018

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE SE CONSIDERARÁ INDISCIPLINA?

Data de aceite: 01/03/2022

Luzimar Diniz Flores

Pedagoga; professora de Educação infantil
Santo Antônio das Missões-RS

Arisa Araújo da Luz

Pos-Doutorado em Educação
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande
do Sul
São Luiz Gonzaga - RS

RESUMO: Este artigo é resultante de pesquisas realizadas ao longo do curso de Pedagogia – Licenciatura, sintetizadas no Trabalho de Conclusão de Curso e ampliadas na atuação docente como professoras públicas de Educação Infantil e de graduação no Ensino Superior e objetiva perceber o que é considerado como indisciplina na educação infantil, entrelaçado as práticas pedagógicas docentes na escola. Para efetivação das pesquisas optamos pela ênfase metodológica a pesquisa exploratória *in loco* e explicativa, partindo da experiência das docentes pesquisadoras e observações em determinada escola e turma, em cidade do interior do Rio Grande do Sul. Fundamentam teoricamente autores que abordam a indisciplina escolar e as práticas docentes, voltadas à educação infantil. Como forma provisória de conclusão, podemos afirmar que a indisciplina e as práticas docentes na educação infantil são temas que necessitam de maiores pesquisas e referências teóricas, pois o que foi destacado neste artigo não tem a proposição de ser certo, pois há concepções

e entendimentos diversos, mas de alguma forma, contribuímos para, no mínimo, abrir discussões sobre o mundo da educação infantil, o que é considerado na escola como indisciplina, emaranhando as práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Infantil. Indisciplina.

ABSTRACT: This article is the result of research carried out during the Pedagogy - Licentiate course, synthesized in the Course Completion Work and expanded in the teaching performance as public teachers of Early Childhood Education and graduation in Higher Education and aims to understand what is considered as indiscipline in early childhood education, intertwined with teaching pedagogical practices at school. In order to carry out the research, we opted for the methodological emphasis on exploratory research *in loco* and explanatory, based on the experience of the research teachers and observations in a certain school and class, in a city in the interior of Rio Grande do Sul. teaching practices aimed at early childhood education. As a provisional conclusion, we can say that indiscipline and teaching practices in early childhood education are topics that need further research and theoretical references, since what was highlighted in this article does not have the proposition of being right, as there are different conceptions and understandings. , but somehow, we contribute to, at least, open discussions about the world of early childhood education, which is considered at school as indiscipline, tangling teaching practices. , summarized in the Course Completion Work and expanded in the

teaching performance as public teachers of Early Childhood Education and graduation in Higher Education and aims to understand what is considered as indiscipline in early childhood education, intertwined with teaching pedagogical practices at school. In order to carry out the research, we opted for the methodological emphasis on exploratory research in loco and explanatory, based on the experience of the research teachers and observations in a certain school and class, in a city in the interior of Rio Grande do Sul. teaching practices aimed at early childhood education. As a provisional conclusion, we can say that indiscipline and teaching practices in early childhood education are topics that need further research and theoretical references, since what was highlighted in this article does not have the proposition of being right, as there are different conceptions and understandings. , but somehow, we contribute to, at least, open discussions about the world of early childhood education, which is considered at school as indiscipline, tangling teaching practices.

KEYWORDS: Teaching. Child education. Indiscipline.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão é resultante de pesquisas realizadas ao longo do Curso de Pedagogia – Licenciatura, sintetizadas no Trabalho de Conclusão de Curso durante o segundo semestre de 2020, um ano considerado esquisito e atípico e ampliadas na atuação docente como professoras públicas de Educação Infantil e de graduação no Ensino Superior. Foi apresentado, como resumo expandido no 10º SIEPEX-Universidade do Rio Grande do Sul, em novembro de 2021.

Importante frisar que a pesquisa foi realizada no período pandêmico em que, juntas, acadêmica e orientadora, aprenderam a caminhar na incerteza e nas dúvidas de atuação, tanto na Educação Infantil como no Ensino Superior, junto a todas as questões de saúde e de negacionismo, em que a própria ciência foi questionada. Entrelaçados a essa vivência – de reclusão, isolamento e distanciamento social, em um curso totalmente presencial e, repentinamente, transformado em atividades remotas – os focos da pesquisa inicial do TCC seguiram inalteráveis: práticas docentes e indisciplina na educação infantil. Temática que desperta inquietações, refuta certezas e carece de aprofundamentos teóricos. Ao pesquisar sobre o tema indisciplina na educação infantil poucas são as referências, inclusive um consenso sobre a própria definição conceitual.

Reforçamos que ao abordarmos a indisciplina, mesmo não situando na Educação Infantil, abre-se um leque de questionamentos, dúvidas e afirmações, ou seja, indisciplina merece uma interrogação, uma exclamação, um ponto final e reticências... É tema complexo e, ao mesmo tempo, para quem atua na escola, parece ser relegado a ações escolares rotineiras, desde a educação infantil e, muitas vezes, com crianças muito pequenas sendo rotuladas. E estes rótulos, afirmamos pela experiência, acompanham o alunado durante a vida escolar. Por esse motivo, acreditamos ser importante debater, publicar e buscar um conhecimento sólido sobre essa temática. Sólido, compreendido em um conhecimento que

se sustenta na atuação dentro da escola, na orientação da formação inicial e continuada de docentes, amalgamado às práticas docentes e aos estudos e pesquisas já realizados, com rigor e cientificidade.

METODOLOGIA

Este estudo não apresenta caráter julgador, nem prescritivo. Objetiva perceber o que é considerado indisciplina na educação infantil, entrelaçado as práticas pedagógicas docentes na escola, tendo como objetivos específicos: refletir sobre o que classificam como indisciplina na educação infantil; observar as práticas pedagógicas e ações da escola; acompanhar as práticas docentes e a relação com o alunado considerado indisciplinado. Tem como caminhos metodológicos como explícito anteriormente, a pesquisa exploratória *in loco* e explicativa, partindo da experiência das docentes pesquisadoras, observações e questionários em determinada escola e turma, numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, escola essa, que, atende em média 100 alunos, na faixa etária dos 02 aos 04 anos de idade. A pesquisa abrangeu em específico uma turma de maternal IV com 24 alunos, de 3 a 4 anos, em turno integral através de observações diretas - ressaltando que, presencialmente anterior a pandemia- e posterior a esse afastamento através de questionários enviados a famílias. Ainda sobre a turma, esses alunos chegavam a escola às 8 horas e ficavam até às 17 horas, totalizando o dia todo. A maioria das crianças saíam de casa às 7 horas e retornavam para suas residências por volta das 18 horas, ou seja, a maior parte do seu tempo, dos cinco dias úteis da semana, era no convívio escolar.

Destacando novamente que, todas as observações, respostas obtidas dos questionários, leituras, estudos foram focados na educação infantil, pesando as alternativas para considerar desde a simples birra em expressão das crianças, fase natural do desenvolvimento infantil, trazidas nos quatro estágios de desenvolvimento da criança (Piaget, 1994), até condicionamentos sociais e econômicos que determinam o agir em sala de aula e na escola nos dias atuais.

Embora de forma diagonal, é preciso olhar para o apoio e conscientização da família para, assim, juntamente com a escola, enfrentar as adversidades encontradas no âmbito escolar. Inquietude, questionamentos, demonstrações de desagrado, choros, são sentimentos para demonstrar que algo não está bem – em seres humanos – então, nas crianças, isso consiste na aprendizagem desses sentimentos manifestos na escola. Talvez, ao concluir, possamos afirmar que observações permanentes e investigações atentas são modos para compreender esses diversos comportamentos muitas vezes denominados de indisciplina na educação infantil e que, apoiados nas práticas docentes, poderão ser potencializados ou neutralizados. Neutralizado, em sentido das formas agressivas de agir da criança, com respeito as suas manifestações e auxílio à superação, sem impor um comportamento exigido pela escola, mas em sintonia para uma convivência harmônica e

respeitosa entre as turmas de crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas são o diferencial de uma aula potencializadora, criativa, inclusiva, com atividades que envolvem todos os/as alunos/as, respeitando o processo de aprendizagem de cada um e de toda a turma. Ao traçar metas e objetivos e planejar após conhecer a turma, esse é um caminho que poderá possibilitar o envolvimento de todos/as, de forma ativa e não como mera atividade de preencher o tempo na escola, num movimento de escolhas, superando a repreensão e exigências permanente para que realizem as atividades propostas, Vasconcellos (2009, p. 49) em seu livro *Indisciplina e disciplina escolar- Fundamentos para o trabalho docente*, traz: “todavia, como estamos vendo, não nos interessa qualquer prática, e sim a que propicia as mudanças na direção desejada”. Nessa senda, uma das maiores dificuldades no processo de mudança da educação que hoje vivemos é, justamente, concretizar a intencionalidade de uma educação plural e efetiva em aprendizagens, ou seja, fala-se muito na mudança, mas é fundamental chegar à prática e não ficar só no nível da elaboração ou de ideias, gerando novas teorizações, mas que não conseguem se concretizar na escola.

Com base em muitas observações, questionamentos e leituras, concluímos que, muitas vezes, as crianças não conseguem expressar seus sentimentos e acabam manifestando seu desagrado por meio da irritabilidade, agressão, choro ou birra num comportamento totalmente distinto, e que, na escola ou na própria família, é interpretado como indisciplina, fato isolado e momentâneo. Sem dúvida, na educação infantil, a criança não tem maturidade para compreender esse significado. Assim, como educadores(as) não podemos afirmar que determinada criança é indisciplinada ao apresentar comportamentos distintos, já que ela não sabe expressar com palavras o que está sentindo e usa a birra, o choro, as agressões e os gritos para justificar que algo não está bem.

Portanto, não podemos afirmar que tudo que foi destacado neste trabalho seja o certo. Afinal, todos têm concepções e entendimentos diferentes, mas esperamos de alguma forma ter contribuído para, no mínimo, abrir discussões sobre o mundo da educação infantil, o que é considerado na escola como indisciplina e o que dela faz parte. E reafirmamos: não existe indisciplina em crianças de 2 e 3 anos de idade, motivo e problema inicial desta pesquisa. O que, ao perdurar, será sim, indisciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida foi de crescimento relevante para aprendizagens enquanto docente atuante, pois, foi possível rever conceitos tidos como absolutos, e abrindo novas concepções de ensino, docência, indisciplina e educação infantil.

O tema indisciplina, está cada vez mais em evidência, o que chama atenção de

muitos educadores, principalmente por não se compreender crianças de três anos de idade usando palavreado inadequado, rasgando seus trabalhos e dos colegas, sem contar que, às vezes, ocorrem chutes e cuspes – momentos já presenciados - confessando que: manter a calma em momentos extremos nem sempre é fácil. E foi, justamente por nem sempre compreender, enfrentar e saber amenizar essas situações, que esta pesquisa teve início. Portanto, após muitas leituras e observações foi possível assimilar que, na maioria das vezes as crianças são reflexos dos adultos e de suas vivências, e ao reagirem com comportamentos distintos do esperado e do habitual, são muitas vezes, rotulados como indisciplinados sem ao menos procurar investigar e descobrir o que desencadeia esses desagradados e reações adversas, o que, não os torna indisciplinados, e sim manifestações de sentimentos com o objetivo de chamar a atenção para demonstrar que algo não está bem.

Quanto as práticas docentes, não basta apenas falar do seu aluno, mas sim, buscar alternativas para envolvê-los em sala de aula e nesse momento as tecnologias estão ao nosso lado repletas de sugestões, alternativas, jogos e atividades sugestivas. Lembrando que nessa faixa etária da educação infantil, estão se descobrindo, conhecendo o mundo, suas alegrias, desafios e construindo uma base para os próximos passos escolares, ou seja, tudo parte da infância. Como profissionais, que sejamos mais humanos e vice-versa. Encerramos, com preocupações gerais, porém, convictas de estar percorrendo e abrindo novos caminhos e possibilidades para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

DAYAN, S. P. Como enfrentar a indisciplina na escola? 2. ed. 4 reimpressão. São Paulo, editora 2018.

FLORES, L. D. *Existe indisciplina na escola de educação infantil?!*. Trabalho de conclusão de Curso – TCC. São Luiz Gonzaga, RS, 2021.

PIAGET, J. *Juízo moral*. Rio de Janeiro: Forense; 1994. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf Acesso em: 24 de abril de 2021.

VASCONCELLOS, C. S. *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

LIGA PELA EQUIDADE, IGUALDADE E ALFABETIZAÇÕES: O PROGRAMA LEIA+ E AS TRANSFORMAÇÕES REQUISITADAS PELO IVC (INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA)

Data de aceite: 01/03/2022

Oséias Santos de Oliveira

Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Maria Sílvia Bacila

Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Andressa Woellner Duarte Pereira

Especialista em Gestão de Pessoas, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

André Felipe Zilio da Silva

Mestre em Métodos Quantitativos em Avaliação Educacional, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

RESUMO: O artigo objetiva discutir a importância da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) no aprimoramento das ações equitativas desenvolvidas no âmbito da educação municipal de Curitiba/PR, imbricada no Programa LEIA+. Pautada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa de natureza descritiva-exploratória, se fixa em uma revisão bibliográfica e documental, quando os conceitos de desigualdade e de equidade na educação são revisitados, a partir de autores como Salgado (2010), Sampaio e Oliveira (2015), Sposati (2010), Dubet (2004), Tenório, Ferraz e Pinto (2015), dentre outros. O olhar investigativo também se volta para o conjunto da legislação educacional produzida, tanto no cenário nacional, quanto local, para extrair dele as compreensões em torno do tema da equidade.

Em 2021 a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba amplia o legado equânime, com a implementação da Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações (Programa LEIA+), com a inclusão de diversas ações em favor da equidade e da alfabetização de acordo com a realidade de cada uma das cem unidades integrantes deste programa, identificadas a partir do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC), como aquelas com o público mais vulnerável. A expansão das ações de equidade foi possível considerando-se: que ocorreu um aprimoramento do processo formativo dos profissionais da educação; que a criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) constituiu-se em elemento dinamizador para definição de ações pedagógicas e de gestão; e que, com a implementação do Programa LEIA+, constata-se um processo de amadurecimento e de ressignificação de políticas e práticas levadas a efeito no contexto da educação municipal curitibana.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional Municipal. Equidade. Alfabetização. Indicador Vulnerabilidade Curitiba.

ABSTRACT: The article aims to discuss the importance of creating the Curitiba Vulnerability Indicator (IVC) in the improvement of equitable actions developed within the scope of municipal education in Curitiba/PR, embedded in the LEIA+ Program. Based on a qualitative approach, the descriptive-exploratory research is based on a bibliographical and documentary review, when the concepts of inequality and equity in education are revisited, based on authors such as Salgado (2010), Sampaio and Oliveira (2015), Sposati

(2010), Dubet (2004), Tenório, Ferraz and Pinto (2015), among others. The investigative look also turns to the set of educational legislation produced, both nationally and locally, to extract from it the understandings around the theme of equity. In 2021, the Municipal Education Secretariat of Curitiba expands the equitable legacy, with the implementation of the League for Equity, Equality and Literacy (LEIA+ Program), with the inclusion of several actions in favor of equity and literacy in accordance with the reality of each one of the hundred units that integrate this program, identified through the Curitiba Vulnerability Indicator (IVC), as those with the most vulnerable public. The expansion of equity actions was possible considering: that there was an improvement in the training process of education professionals; that the creation of the Curitiba Vulnerability Indicator (IVC) constituted a dynamic element for the definition of pedagogical and management actions; and that, with the implementation of the LEIA+ Program, there is a process of maturing and resignification of policies and practices carried out in the context of municipal education in Curitiba.

KEYWORDS: Municipal Educational Management. Equity. Literacy. Curitiba Vulnerability Indicator.

1 | INTRODUÇÃO

A igualdade e a equidade são dois eixos que sustentam o trabalho da educação curitibana. Nesta perspectiva, garantir o direito de acesso à educação e igualdade de oportunidades exige de todos profissionais ações de gestão educacionais, tanto executivas quanto de docência, que garantam a equidade às crianças e aos estudantes, uma vez que cada uma e cada um possui suas singularidades e formam um coletivo complexo.

Na complexidade deste coletivo e nas singularidades dos estudantes é que este trabalho visa discutir a importância da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) no aprimoramento das ações equitativas desenvolvidas no âmbito da educação municipal de Curitiba/PR, imbricada no Programa LEIA+.

O estudo se estrutura em uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa de natureza descritiva-exploratória, pautada em uma revisão bibliográfica e documental, quando os conceitos de desigualdade e de equidade na educação são contextualizados, a partir de autores que discutem a temática e também dos documentos que orientam os sistemas educacionais e as escolas.

A discussão sobre a relevância da criação de um índice que permite identificar os públicos mais vulneráveis num contexto de 140 mil estudantes na cidade de Curitiba é essencial para a qualificação de todo processo educacional. O denominado “Indicador Vulnerabilidade Curitiba” (IVC), criado de forma inédita, é composto por 13 indicadores que dão essa característica própria à cidade e permitem a gestão com ações compensatórias e transitórias para a educação.

Em 2021, em meio à crise provocada pela pandemia do Novo Coronavírus, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba amplia o legado equânime, com a implementação da Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações (Programa LEIA+), por

meio de ações financeiras, estruturais, tanto na perspectiva de recursos humanos quanto pedagógicas tendo como objetivo estabelecer ações de gestão e de docência com vistas a fortalecer as alfabetizações nas distintas áreas do conhecimento, nas classes que levam o nome do programa, LEIA +, pautadas no patrimônio educacional de Paulo Freire no tocante à alfabetização.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p. 11).

A ampliação das ações de equidade na rede municipal de ensino de Curitiba foi possível considerando-se: a) que ocorreu um aprimoramento do processo formativo dos profissionais da educação, b) que a criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) constituiu-se em elemento dinamizador para definição de ações pedagógicas e de gestão, de acordo com as necessidades de cada unidade escolar e c) que a expansão executada no Programa LEIA+ é fruto de um processo de amadurecimento e de ressignificação de políticas e práticas levadas a efeito no contexto da educação municipal curitibana.

2 | DESIGUALDADE E EQUIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ENTENDENDO OS CONCEITOS

O entendimento expresso na Carta Magna brasileira de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela sociedade (BRASIL, 1988) ressoa como um compromisso a ser assumido pela coletividade em prol de um processo educativo, voltado à construção de um legado de desenvolvimento pleno do ser humano, no qual o educando se faz cidadão, pela aprendizagem e vivências que também o qualificarão para o trabalho.

A escola se constitui em um espaço privilegiado para que este ideário de desenvolvimento pleno do cidadão se estabeleça, sendo também este o lócus para o aprendizado significativo, não apenas de um currículo formal mas, sobretudo, de vivências que serão marcantes na constituição do sujeito e do senso de coletividade, essenciais para o alcance de uma sociedade mais justa.

O conceito de desigualdade social, a partir da definição de Salgado (2010, s. p) compreende:

Todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões.

A desigualdade educacional pode ser percebida por diversas dimensões, conforme analisam Sampaio e Oliveira (2015), ao explicitar as concepções em torno da desigualdade de acesso, da desigualdade de tratamento e da desigualdade de conhecimento. Estas concepções estão relacionadas às teorias de igualdade educacional, propostas como um ideal educacional igualitário a ser alcançado.

Neste sentido, os autores apontam que:

um primeiro ponto importante na análise das dimensões é a formulação de indicadores que permitam acompanhar a situação de cada uma. Percebemos que na dimensão de oportunidade e desempenho já existem indicadores oficiais que olham para as taxas agregadas de acesso, progressão e desempenho em avaliações em larga escala, porém ainda não são divulgados indicadores desagregados pelas faixas de renda dos alunos. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 527)

Contudo, há que se considerar, também, as condições sociais e econômicas a que os estudantes e suas famílias estão submetidos, visto que estas podem provocar cada vez mais a ampliação das desigualdades educacionais.

Nas palavras de Dubet (2004, p. 545) “nenhuma escola consegue sozinha, produzir uma sociedade justa”. Para o autor, há uma necessidade latente de se construir a igualdade de acesso, visto que em muitos países ainda não se operacionaliza a igualdade de oportunidades, sendo que “aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais” (IDEM, p. 545).

Na análise da questão da desigualdade escolar é preciso, necessariamente, considerar as diferenças nos resultados da aprendizagem dos estudantes expostos às distintas condições socioeconômicas o que passa a exigir, também, efetivas, políticas, programas e ações que contribuam para a redução das desigualdades manifestas.

Sposati (2010, s. p), ao se debruçar sobre o conceito de equidade, o situa como “um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade”. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas”.

Para a efetivação de uma educação de qualidade não é suficiente apenas a garantia da oferta de vaga ou mesmo de acesso à escola, outros fatores como eficácia e equidade precisam estar articulados neste intento. Conforme analisam Tenório, Ferraz e Pinto (2015) a equidade na educação pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças de cada estudante, de modo que as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais não sejam empecilhos para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para o nível de estudo em que estes sujeitos se encontram. Destarte, “se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades, os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p. 8).

Nas orientações que emanam da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2018) o tratamento dado à equidade perpassa pelo reconhecimento que as necessidades dos estudantes são diferentes, sendo que isto requer um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza os distintos grupos que compõem a diversidade educacional brasileira.

No documento intitulado Transformando Realidades: equidade na educação - referenciais para práticas equânimes 2017 (CURITIBA, 2017) são definidas as concepções que orientam as práticas de equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Neste, se destaca a necessidade de se assumir o princípio da equidade como um dos marcos da gestão da SME, o que “significa incorporar, em todas as ações e espaços educacionais, o compromisso com a prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação de direitos, visando à transformação da realidade na qual a escola está inserida” (CURITIBA, 2017, p. 9).

A concepção de Cidade Educadora, assumida por Curitiba, se projeta na apropriação de todos os espaços de modo a potencializar o desenvolvimento pessoal e coletivo de todos os cidadãos. As unidades educacionais tem papel singular neste processo, uma vez que “cada unidade tem sua história, com características próprias da comunidade, de profissionais e de estudantes, construindo uma trajetória única e singular (CURITIBA, 2021).

3 | EQUIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Fruto de pesquisas de profissionais da educação pública municipal de Curitiba foi implementado, em 2015, o Projeto Equidade na Educação, que objetivou “propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma BOA ESCOLA” (CURITIBA, 2015). Este projeto foi estruturado a partir de três ações que se integravam, sendo estas focadas na formação pedagógica específica para o professor formador de referência, no diagnóstico da realidade escolar e também mobilização conceitual sobre os fundamentos da equidade.

O Projeto Equidade na Educação foi implementado, entre 2015 e 2016, em 47 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e considerou o alcance de metas de curto, médio e longo prazo, a serem alcançadas tanto pelas unidades quanto pela SME, sendo estas projetadas a partir de observação de indicadores como desempenho dos estudantes, taxas de aprovação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, analfabetismo, renda média, beneficiários do Programa Bolsa Família com baixa frequência, e estudantes beneficiários do Bolsa Família (CURITIBA, 2015).

Em 2017, é implementado o Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, o qual promoveu a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e assegurou ações equânimes. O programa abrangeu, inicialmente, 37 Centros Municipais

de Educação Infantil (CMEIs) e 37 escolas municipais de ensino fundamental, nas quais as crianças da Educação Infantil dariam continuidade ao percurso de escolarização. Gradativamente o programa foi incorporando novas unidades, até chegar, a 46 CMEIs e 46 escolas de ensino fundamental.

O Programa Transformando Realidades visou garantir o direito à educação e a efetiva aprendizagem para todos estudantes/crianças, principalmente aqueles que pela sua singularidade do percurso do desenvolvimento e da vulnerabilidade da trajetória de aprendizagem, com a ampliação do tempo escolar como possibilidade de retomar com maior objetividade, atividades que possibilitem e consolidem a apropriação de saberes e conteúdos prioritários. *Pari passu*, ocorreu oferta de formação continuada para os educadores que também foram partícipes intercâmbio de experiências. De modo a favorecer as ações do programa foram repassados recursos financeiros, integrados ao Fundo Rotativo. (CURITIBA, 2017).

Em 2021, por meio do amadurecimento de práticas e estudos e de um novo cálculo estruturado denominado Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC), o programa passa a ser Programa LEIA+ configurado na Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações. O objetivo do programa é desenvolver ações que permitam consolidar a equidade como um princípio de gestão, promovendo reflexões e práticas à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, em percursos exitosos e de protagonismo, a todos e a cada um dos estudantes e das crianças matriculadas nas unidades educacionais, participantes do Programa LEIA+ (CURITIBA, 2021).

4 | INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA (IVC)

Com a implantação do Programa Equidade, em 2015, os dados utilizados para a seleção das unidades foram estabelecidos considerando-se as médias clusters. Já com a ampliação do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, em 2017, as escolas foram selecionadas por outra metodologia estatística, que consistiu no método hierárquico (*ward*) de clusterização, o que possibilitou o agrupamento das escolas mais similares quanto às variáveis em estudo. No tocante a metodologia utilizada inicialmente percebe-se um avanço significativo, uma vez que a média cluster não leva em consideração a análise em conjunto das variáveis, mas se projeta em uma análise individualizada de cada unidade.

Em 2021, com o Programa LEIA+ (Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações) buscou-se retratar fielmente as questões de vulnerabilidade que envolvem as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Sendo então proposto, como uma metodologia inédita, a criação de um indicador que demonstra o quanto uma escola está em vulnerabilidade dentro de uma escala proposta a partir da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC), o que significa dizer, que pela primeira vez torna-se possível

a comparação dos níveis de vulnerabilidade de uma unidade em relação à outra bem como a comparação dos indicadores que compõem o IVC da unidade.

A construção desse indicador, transcorreu, a partir da utilização de grupo de variáveis que fazem parte da comunidade escolar, englobando questões sociais, financeiras, pedagógicas e da complexidade de gestão.

A seleção das variáveis que fariam parte do IVC foi dada a partir de estudos internos ocorridos de forma qualitativa (discussões pedagógicas e de praticidades da realidade dos dados coletados) e de forma quantitativa (estudos descritivos, de variabilidade e correlação entre as variáveis).

Posteriormente, após todas as validações foram elencadas 13 variáveis de contexto educacional que deram base para construção do indicador proposto. O Quadro 1 apresenta todas variáveis selecionadas.

Variável Selecionada	Origem dos dados
V1 - Saeb 2019 - Proficiência em Matemática	INEP/MEC
V2 - Saeb 2019 - Proficiência em Língua Portuguesa	INEP/MEC
V3 - Prova Curitiba 2019 - Score em Matemática	SME/Curitiba
V4 - Prova Curitiba 2019 - Score em Língua Portuguesa	SME/Curitiba
V5 - Taxa de distorção idade-série 2019 (anos iniciais)	INEP/MEC
V6 - Taxa de Aprovação 2019 (anos iniciais)	INEP/MEC
V7 - Taxa de Abandono 2019 (anos iniciais)	INEP/MEC
V8 - Nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (INSE)	INEP/MEC
V9 - Complexidade da Gestão Escolar – 2019	INEP/MEC
V10 - Notificações Obrigatórias (N.O.) – 2019	SME/Curitiba
V11 - Ficha de Comunicação do Estudante Ausente (FICA) – 2019	SME/Curitiba
V12 - Taxa de Beneficiários do Programa Bolsa Família com Baixa Freq. Escolar – 2019	Sistema Presença/MEC
V13 - Taxa de Beneficiários do Programa Bolsa Família – 2019	Sistema Presença/MEC

Quadro 1 – Variáveis selecionadas para compor o IVC

Fonte: Curitiba (2021)

Tomando-se como base a ideia de variabilidade, implementa-se uma régua que divide o conjunto em 10 partes iguais – os decis. Para a técnica utilizada cada intervalo contém 10% dos dados coletados. Na estatística descritiva as duas técnicas pertencem ao grupo de medidas de posição chamadas medidas de separatrizes. Os nomes das medidas variam de acordo com a quantidade de partes que um conjunto de dados é dividido (TIBONE, 2010)

Dessa maneira, para cada variável selecionada para compor o indicador realizou-se

a classificação dos índices de cada escola em grupos de 0 a 10 utilizando os decis. Onde o zero é a situação mais favorável, ou seja, a escola classificada nesta categoria está no grupo de menor vulnerabilidade para a variável estudada e 10 é a situação menos favorável, ou seja, a escola classificada é uma das mais vulneráveis para a variável estudada. A Figura 2 apresenta o modelo de classificação utilizado para cada uma das 13 variáveis analisadas neste estudo.

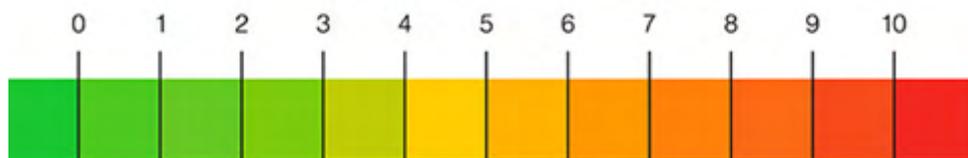


Figura 2 – Escala utilizada para classificação das unidades no IVC

Fonte: Curitiba (2021)

O IVC considera até 13 variáveis de cada unidade e foi construído levando-se em conta a possibilidade de ausência de alguns dados em determinadas unidades, portanto, a falta de dados não impactou no resultado final dessa metodologia. O cálculo final para obter o índice de cada escola é dado pela média aritmética dos indicadores levantados, dessa maneira, o resultado final de cada unidade se deu de acordo com o número de variáveis calculadas.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba elencou as 50 escolas de maiores vulnerabilidades após o cálculo do indicador para integrar o Programa Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetização (LEIA+). Com o trabalho coletivo espera-se, com este Programa, alcançar a redução dos índices de abandono, a diminuição da distorção idade-série, a melhoria dos índices de aprovação e de resultados de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo centrou-se em discutir a importância da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) no aprimoramento das ações equitativas desenvolvidas no âmbito da educação municipal de Curitiba/PR, imbricada no Programa LEIA+.

Considera-se que ampliação das ações de equidade na rede municipal de ensino de Curitiba tornou-se possível uma vez que ocorreu um significativo aprimoramento do processo formativo dos profissionais da educação, em especial, quanto às temáticas relacionadas ao direito à educação de qualidade e desigualdade intercolar/educacional; equidade na educação, olhar sensível e escuta atenta; história da infância e reflexões sobre a infância; diferentes alfabetizações; visão sistêmica da educação; potencialidades individuais de aprendizagem; acompanhamento personalizado da aprendizagem, dentre outras.

Também contribuiu, exponencialmente para a ampliação das práticas equitativas, a criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC), sendo este um elemento dinamizador para definição de ações pedagógicas e de gestão, de acordo com as necessidades de cada unidade escolar.

Ainda, a expansão executada no Programa LEIA+ pode ser compreendida como efeito de um processo de amadurecimento e de ressignificação de ações construídas no contexto da educação municipal curitibana, o que implica alargamento da qualidade e da equidade, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

CURITIBA. **Caderno Projeto Equidade na Educação**. Secretaria Municipal da Educação, 2015.

CURITIBA. **Educação apresenta estratégias do Transformando Realidades**. Portal Secretaria Municipal da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/educacao-apresenta-estrategias-do-transformando-realidades/43756>. Acesso em 20 jul. 2021.

CURITIBA. **Caderno LEIA+**. Secretaria Municipal da Educação, 2021, mimeo.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 18 jul. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SALGADO, J.A. **Desigualdade social**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/127-1.pdf>. Acesso em 18 jul. 2021.

SAMPAIO, G. T. C; OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação** - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/equidade/>. Acesso em 18 jul. 2021.

TENÓRIO, R. M; FERRAZ, M. C. G; PINTO, J. C. A. **Eficácia e equidade**: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior. Faculdade de Educação – FACED, 2015. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf. Acesso em 15 jul. 2021.

Data de aceite: 01/03/2022

Maria Rosangela Portella de Castro

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun.
de Dois Vizinhos/PR

Elenice da Silva Moraes

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun.
Dois Vizinhos/PR

RESUMO: A gestão democrática apesar de estar garantida em dispositivos legais, vem conquistando espaço significativo para se estabelecer nas instituições de ensino público. Nesta pesquisa bibliográfica aborda-se um contexto teórico sobre a gestão escolar, com intuito de proporcionar aos leitores uma reflexão sobre o processo da gestão democrática e sua efetivação na educação infantil, sendo esta considerada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a primeira etapa da educação básica. No âmbito educacional busca-se cada vez mais efetivar a gestão democrática que vai além da eleição do gestor, mas a este processo vinculou-se a iniciativa da democratização. Gestão democrática significa participação coletiva nas tomadas de decisões pautada na integração de três pilares, família, escola e comunidade para melhorias nos Centros de Educação Infantil. Elenca-se sobre a formação dos profissionais para atuar na educação infantil, bem como do gestor escolar e o seu papel na perspectiva de gerir uma gestão compartilhada, pensando sempre no desenvolvimento da criança, para o

alcançe da educação por excelência. Conclui-se que a gestão democrática na Educação Infantil é primordial para superar em conjunto com a comunidade escolar os desafios vivenciados no cotidiano da instituição e assim atingir os objetivos propostos para oferecer uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Formação. Papel do Gestor.

ABSTRACT: Democratic management, despite being guaranteed by legal provisions, has gained significant space to establish itself in public education institutions. This bibliographical research addresses a theoretical context on school management, in order to provide readers with a reflection on the process of democratic management and its effectiveness in early childhood education, which is considered, according to the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education (LDB 9394/96), the first stage of basic education. In the educational field, it is increasingly sought to implement democratic management that goes beyond the election of the manager, but the democratization initiative was linked to this process. Democratic management means collective participation in decision-making based on the integration of three pillars, family, school and community for improvements in Early Childhood Education Centers. It is listed on the training of professionals to work in early childhood education, as well as the school manager and their role in the perspective of managing shared management, always thinking about the child's development, in order to achieve education par excellence. It is concluded that democratic

management in Early Childhood Education is essential to overcome, together with the school community, the challenges experienced in the institution's daily life and thus achieve the proposed objectives to offer quality education.

KEYWORDS: Democratic management. Training. Role of the Manager.

1 | INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem garantia em diversos dispositivos legais sendo que a maior referencia é a carta magna Constituição Federal de 1988, seguida pela lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Apesar de estar estabelecida nestes documentos a democratização das instituições publicas de ensino enfrentam ainda resistência para se efetivar. Esses instrumentos contribuem diretamente para a realização de reformas educacionais no que se refere ao campo da gestão escolar.

A legislação educacional brasileira fortalece os pressupostos da gestão democrática quando afirma sobre a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares entre outros colegiados. Dispõe também que os sistemas de ensino devem estabelecer as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, pautada nos princípios de participação dos profissionais da educação e comunidade escolar nas tomadas de decisões.

A gestão democrática ganha avanço significativo, pois faz parte da meta 19 do Plano Nacional de Educação.

O estudo aborda sobre a formação inicial e continuada dos profissionais para atuar na educação infantil, seja o professor ou gestor da instituição, pois esta faixa etária é considerada a primeira etapa da educação básica e a fase que a criança necessita de atenção e cuidados para seu desenvolvimento integral. Neste sentido discorre-se sobre uma breve abordagem da gestão escolar e o papel do gestor na perspectiva da gestão democrática no contexto da instituição sobre os aspectos referentes à compreensão de tal processo, e o que é necessário para a efetivação desta na educação infantil.

Para tanto se faz necessário profissionais competentes e atualizados sobre o conceito de infância e suas especificidades para desenvolver um trabalho de qualidade.

2 | ABORDAGEM DE ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A democratização da gestão educacional no Brasil é um compromisso social e constitucionalmente estabelecido em instrumentos legais, como expressa o Artigo 206, da Constituição Federal de 1988. A partir daí a função de gestor de escolas públicas no Brasil, não exercem o cargo por indicação política. Essa prática foi abandonada, pois não se encaixa no regime de gestão democrática por ser considerada, moeda de troca ou troca de favores, já que a indicação geralmente era feita por algum representante de partido político.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. E no Art. 15 assegura aos sistemas de ensino a autonomia pedagógica, administrativa e financeira de acordo com as normas gerais do direito público financeiro.

De acordo com o citado do instrumento, percebe-se que para efetivar a democratização das instituições se faz necessário à participação ativa de todos os atores da comunidade escolar em si na tomada de decisão, assim se realiza o planejamento participativo. O trabalho coletivo gera habilidades e resultados eficientes na gestão democrática.

Segundo Oliveira, 2009:

“A gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos (...) onde os profissionais da educação devem participar diretamente das tomadas de decisões da vida cotidiana escolar e de sua gestão objetivando o alcance da educação de excelência”. (OLIVEIRA, 2009,p.2)

Em 2014, o Plano Nacional de Educação incluiu em sua meta 19 a gestão democrática. A Lei n.º 13.005/2014, com vigência até 2024, prevê a articulação e a materialização de uma política nacional de educação que se baseie nos princípios de participação, rompendo com as práticas autoritárias ainda vigentes na gestão das escolas públicas. Dessa forma, a participação e o controle social constituem-se elementos importantes da Gestão Democrática. (BRASIL, 2014).

Com base na legislação pode-se evidenciar que a gestão da escola pública determina que os sistemas de ensino devem superar a visão administrativa a qual tem por objetivo atender os interesses de alguns enquanto que a gestão democrática deve ser conduzida e legislada com espírito democrático, acolher diferentes ideias para assim entrar em consenso para um bom desenvolvimento educacional.

Neste sentido, para efetivação da gestão democrática faz-se necessário o envolvimento de toda comunidade escolar nas tomadas de decisões no âmbito escolar em relação aos seus mecanismos, dentre eles o Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Grêmios Estudantil, Escolha do Gestor Escolar, sendo que o último citado, não significa que a democratização esteja garantida, pois o profissional eleito para ocupar esta função deve ser capacitado para conduzir o processo de participação da comunidade escolar e assim possibilitar uma educação de qualidade.

2.1 Formação do Profissional de Educação Infantil

A educação se modifica em sua abrangente complexidade. Neste contexto aborda-se a educação infantil. Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”(LDB 9394/96, art. 29).

A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Consta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/1996), sobre a formação inicial do profissional que atua como diretor escolar, na educação infantil, com destaque para o campo da formação acadêmica por meio dos cursos de pedagogia e das licenciaturas na área da educação.

Seja este profissional o professor/educador de educação infantil ou o diretor/gestor da instituição.

O debate sobre o profissional de educação infantil vem se estruturando no cenário brasileiro a partir da década de 1980, no âmbito das discussões sobre o direito da criança à educação. Essa concepção ganha respaldo legal por dois documentos de grande representatividade – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 [...], as discussões em torno da temática da educação da infância tem procurado superar as concepções e práticas assistencialistas que se desenvolveram principalmente nas instituições voltadas ao atendimento das crianças pobres – a creche. (SPADA, 2007, p. 07).

É fato que nas últimas décadas a escola brasileira vem sofrendo profundas mudanças. A LDB/1996 veio com um olhar que vai além do assistencialismo para inclusão de todas as crianças independente da classe social, criando paradigmas para instituir uma Educação de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução nº 1/2006 CNE/CP, apontam para a preocupação com a formação profissional para melhor atender:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 7).

O profissional que atua com esta faixa etária necessita de formação adequada para

produzir resultados satisfatórios e contribuir no desenvolvimento integral dos educandos.

A formação dos profissionais de educação infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções de educadores sobre as capacidades das crianças e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas. (OLIVEIRA, 1994, p. 65).

Para esclarecer sobre o processo de formação dos professores e demais profissionais da educação, assim como também do gestor para atuar na educação básica, bem como na educação infantil e cumprir com as exigências pautadas em diversos documentos que definem uma educação de qualidade nas diferentes instituições de ensino público e particulares, pode-se citar a recente Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, no capítulo II dos Fundamentos e da Política da Formação Docente:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Neste sentido o profissional que se propõe a assumir o cargo/função de gestor, além de possuir a formação exigida, deve ser um líder do processo educativo em todas as suas esferas, municipal, estadual e federal.

A luta por uma educação de qualidade na perspectiva da gestão democrática, não para por aí, documentos recentes veem fortalecer o que esta garantido na Carta Magna, Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96. Vários dispositivos legais amparam os profissionais, dentre eles, recentemente:

Portaria nº 412 de 17 de junho de 2021, das disposições gerais:

Art. 2º O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares tem por objetivo promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares que atuam nessa etapa de ensino. § 1º Para fins do

Programa, as propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas apoiados devem, obrigatoriamente, estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial - BNC-Formação Inicial. § 2º A oferta dos cursos de formação continuada deve, obrigatoriamente, estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. (BRASIL, p. 71, 2021).

Para fomentar isso o recente Edital nº 35, de 21 de junho de 2021 em seu regime de colaboração destaca:

Para atender ao disposto no Art. 4º da Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021, o regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Termo de Cooperação Técnica (TCT), firmado entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e as Instituições Federais de Ensino Superior (IES), por meio de suas Fundações. 3.2. A participação das instituições federais, estaduais e privadas sem fins lucrativos será formalizada por meio de Termo de Adesão ao TCT, firmado pela Instituição Sede, que representará as outras IES que constituirão o núcleo da rede. As instituições sede serão as IES Federais selecionadas na região.

Portanto a partir destes pressupostos e normas o gestor e os demais profissionais da educação básica deverão se adequar, aperfeiçoar ou se especializar para atender a demanda atual da política curricular da educação básica.

2.2 O Gestor Numa Perspectiva Democrática

Diante das aceleradas mudanças na sociedade frente à comunicação, a ciência, a tecnologia, entre outras, tem-se uma nova escola que necessita um líder na comunidade escolar, um gestor com perfil e características fundamentais, entre elas, a ética, respeito, diálogo, flexibilidade para a escuta da opinião da maioria. Com essas ferramentas, o gestor promove de maneira dinâmica a parceria entre escola e comunidade, delega poderes e responsabilidades aos parceiros, compartilha as funções da escola e assim fortalece a democratização no sentido de aprimoramento da gestão.

O gestor escolar é o profissional que exerce função fundamental na escola. Segundo Luck (2000) um gestor comprometido:

Cria ambientes participativos, cria uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo, promove um clima de confiança, valoriza as capacidades e aptidões dos participantes, associa esforços, quebra arestas, elimina divisões e integra esforços, estabelece demanda de trabalho centrado nas idéias e não em pessoas desenvolve a prática de assumir responsabilidades em conjunto (LUCK, 2000, p.18).

Na concepção de Luck (2000), o gestor deve propiciar a realização de um trabalho conjunto, além de se fazer presente em situações coletivas no cotidiano da escola, deve

integrar todos os envolvidos para alcançar resultados positivos.

O gestor deve inserir-se no contexto como articulador para gerenciar as inúmeras demandas da instituição com total comprometimento voltado para todas as ações proativas que possam vir acontecer. Deve promover e incentivar a participação da comunidade escolar constituída por professores, funcionários, alunos, pais e equipe pedagógica para agregar valor para a instituição e para a aprendizagem dos alunos.

As responsabilidades do gestor vão além de construir ou atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), orientar os professores, administrar as finanças, garantir a participação da comunidade escolar. Sua atuação deve ser de maneira articulada para melhorar o aprendizado dos estudantes, reduzindo desigualdades, combatendo a evasão e formando cidadãos mais conscientes e preparados para o mundo.

Segundo Libâneo 2008, para exercer tal função com excelência o professor/gestor deve:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias. (LIBÂNEO, p. 289, 2008).

Nesses termos, o autor afirma que o diretor possui um papel fundamental na organização coletiva do trabalho pedagógico da escola a fim de promover a função social e a especificidade da educação escolar, de modo a dar intencionalidade ao ato educativo.

A gestão democrática e participativa na definição de Libâneo (2008), o gestor deve atuar de maneira dinâmica para efetivação do seu trabalho a serviço da transformação no sistema escolar como um todo em direção a uma inovação no espaço educacional. Trabalhar em equipe com princípios e valores necessários, possibilitando a criação de novos saberes educacionais, sociais e culturais no sentido de promover a formação integral do aluno.

Em consonância com a gestão democrática, este profissional, o gestor, geralmente escolhido na forma de eleição onde toda a comunidade participa, sendo que em alguns casos, quando ninguém se coloca a disposição, então este é indicado.

A escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo e se ampliando como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos. (LUCK, 2013, p. 76).

Assim, começou a formatação de uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, de modo a oferecer referenciais de atuação a diretores e vice-diretores para a construção de uma gestão que favoreça o cumprimento pleno dos objetivos da educação já previstos em legislações anteriores.

O gestor escolar, na perspectiva de democratização deve estar totalmente envolvido no dia a dia da escola, estabelecer um vínculo entre todos os integrantes para facilitar o processo de gestão democrática no coletivo que é formado por professores, equipe pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade local, engajados num mesmo objetivo, o de propiciar uma educação de qualidade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações na sociedade em seus diversos sistemas, tem-se na educação pública desafios internos e externos impossíveis de entender de forma abrangente. No contexto abordado percebe-se que há décadas vem se intencionando a introdução da gestão democrática no ambiente escolar. Apesar de garantida na Constituição Federal de 1988 e pela lei de Diretrizes e Bases lei 9.394/96, vem timidamente sendo implantada nas instituições para de fato se concretizar, mas que esta cada vez mais se fortalecendo devido a decretos, resoluções emendas entre outros documentos publicados para que esse modelo de gestão seja implantado em todas as instituições do ensino básico do país.

A concretização da gestão democrática vai muito além dos documentos legais, faz-se necessário um elo entre a teoria e a prática, ou seja, estar interligadas no cotidiano da instituição com vivências e experiências contextualizadas com a comunidade escolar para tomadas de decisões coletivas.

Os profissionais que atuam na educação básica necessitam especialização e formação continuada constantemente para atender o contexto atual e acompanhar as exigências atuais dessa geração diversa de alunos com repertório da era digital, deve somar sua prática pedagógica tradicional com a linguagem das tecnologias para melhorar essa realidade.

Considerando as diversas funções no ambiente escolar, a democratização se faz com a participação, vale lembrar que a atuação do gestor escolar dentro da instituição escolar, não deve ser exclusividade dele.

Para a efetivação da Gestão Democrática, o gestor deve buscar com liderança a qualidade da educação pública, deve delegar o seu fazer em conjunto com a comunidade escolar para alcançar os resultados, com os objetivos propostos no que for planejado com o grupo, para que haja equilíbrio e harmonia, orientando e valorizando o trabalho docente, envolver todos os membros nas reuniões pedagógicas, proporcionando sempre a troca de conhecimentos, fazendo com que todos se sintam integrados no processo educacional.

Assim sendo, a gestão democrática participativa exige consciência e responsabilidade de todos os envolvidos para construir conhecimentos em relação a esse modelo de gestão num ato coletivo de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - 9394/96**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf – acesso em 13 de junho de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 jul. 2021.

EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162> 2/10. Acesso em 24 de junho de 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 22/06/2021 | Edição: 115 | Seção: 3 | Página: 79 Órgão: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Acesso em 27 de jun. de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, Série: Cadernos de Gestão, vol. II, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A universidade na formação dos profissionais de educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, D.A. **Profissão docente de gestão democrática da educação**. Revista Extra classe, v.1,p-210, 2009.

SPADA, Ana Carolina Machado. **O cuidado e a educação no ambiente da creche – considerações acerca dos aspectos históricos e da formação de professores**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Garça/ SP. Ano V, Número 10, Julho de 2007. Pag. 01-17.

DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL - CUIDAR NOS PROCESSOS DE PERDAS E LUTOS

Data de aceite: 01/03/2022

Maria de Fátima Moreira Rodrigues

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
Lisboa - Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-1686-7293>

RESUMO: A morte passou de ‘domesticada’ a ‘selvagem’, morrendo-se afastado da família e dos amigos, tendo como único suporte os enfermeiros que aliviam o sofrimento. Cuidar para a finitude requer aprendizagens e desenvolvimento de competências específicas. O objetivo é investigar o modo como os enfermeiros aprendem a cuidar de pessoas e famílias a viver processos de fim de vida. **Metodologia:** Realizou-se um estudo descritivo naturalista, para responder à questão: como aprendem os estudantes de enfermagem a cuidar de pessoas e famílias a viver processos de fim de vida? Nos procedimentos foram considerados os aspetos éticos. A amostra organizada por ‘bola de neve’, foi constituída por 44 participantes. A informação obtida através de entrevistas semiestruturadas foi sujeita a análise de conteúdo e resultaram cinco categorias. **Resultados:** As categorias são: 1. Perceção da morte - os participantes referem que o primeiro contato com a morte ocorreu nos estágios clínicos. 2. Aprender a cuidar em fim de vida - referiram os obstáculos e os fatores facilitadores. 3. Processos e metodologias de ensino - destacaram a organização curricular; compreensão da filosofia dos cuidados paliativos e a oportunidade de aprender em contextos de boas

práticas. 4. Competências a adquirir para cuidar de pessoas em fim de vida - consideraram que precisam de desenvolver os domínios: cognitivo, relacional, afetivo, ético, reflexivo e a cooperação. 5. Cuidar das famílias em luto - necessitam de aprender a atender as necessidades da família para elaborar o processo de luto e não apenas na pessoa doente. **Conclusões:** Para assumir a responsabilidade de cuidar é necessário que o estudante de enfermagem desenvolva a conceção de ser competente, que inclui: Ser capaz de gerir emoções; manter o equilíbrio entre a autonomia e a interdependência, estabelecer relações interpessoais e estruturar a identidade profissional como cuidador.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender; cuidar; enfermagem; famílias; morte.

CHALLENGES OF A PROFESSIONAL LEARNING – CARING IN THE PROCESSES OF LOSS AND GRIEF

ABSTRACT: Death went from ‘domesticated’ to ‘wild’, people die away from family and friends, and their only support is nursing who alleviate suffering. To care for the end of life, they need to learn and develop specific skills for therapeutic intervention. The objective is to investigate how nurses learn to care for people and families to experience end-of-life processes. **Methodology:** A natural descriptive study was carried out to answer the question: how do nursing students learn to care for people and families to experience end-of-life processes? In the procedures, ethical aspects were considered. The sample organized by snowball, with 44 participants. Information was

obtained through semi-structured interviews. The content analysis resulted in five categories. Results: The categories are: 1. Perception of death - participants report that the first contact with death occurred in the clinical stages. 2. Learning to care at the end of life - mentioned obstacles and facilitating factors. 3. Teaching processes and methodologies - highlighted the curricular organization; understanding of the philosophy of palliative care and the opportunity to learn in good practice contexts. 4. Skills to be acquired to care for people at the end of life - they considered that they needed to develop the following domains: cognitive, relational, affective, ethical, reflective and cooperation. 5. Caring for the grieving families - they need to learn to meet the family's needs to elaborate the grieving process and not just the sick person. Conclusions: To assume responsibility for caring, nursing students must develop the concept of being competent, which includes being able to manage emotions; maintain a balance between autonomy and interdependence, establish interpersonal relationships and structure the professional identity as a caregiver.

KEYWORDS: Learning; caring; nursing; families; death.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a morte no ocidente foi encarada como um acontecimento simples, sem dramatismos, nem emoções excessivas, mas o desenvolvimento da ciência e da medicina levou à rotura com o modo de perspetivar a morte como um desígnio natural. Forjou-se o desejo da imortalidade, à custa do encarniçamento terapêutico e do abuso da tecnologia, passando a morte a ser considerada a inimiga com quem se luta.

No século XX, a revolução de ideias e sentimentos foi tão forte que a morte se tornou vergonhosa, passou da tradicional 'morte domada' para a 'morte interdita' (ARIÉS, 2011). Atualmente morrer tem como cenário as portas fechadas dos hospitais, a solidão e impessoalidade dos serviços, o abandono nos lares ou asilos. Fugiu do ambiente doméstico para se esconder no institucional.

A representação que se elabora da morte está de acordo com o desenvolvimento social, cultural e histórico que é mutável, complexo e influenciado pelo contexto situacional e repercute-se no comportamento individual e grupal diante da morte e do morrer (ARIÉS, 2011). Os valores, as crenças, as interpretações e as vivências dos indivíduos influenciam a preparação para morrer, ou para exacerbar a dificuldade de enfrentar o processo.

A morte é um fenómeno não só físico, de falência biológica, mas como refere SAPORETTI (2009), abarca outras dimensões, a psicológica, espiritual, religiosa, familiar, social e económica que afeta a pessoa na sua totalidade: corpo, espírito, emoções, relacionamentos e experiência de vida. Diferentes culturas, épocas e sociedades, atribuem significados, elaboram rituais e expressam emoções de acordo com o modo como a interpretam. Seja simbólica ou física a morte está presente na vida de todos, nas diferentes fases de desenvolvimento e diversas perspetivas sobre a morte vão sendo construídas num processo contínuo, que começa na infância e se desenvolve ao longo da vida. Apesar de cedo contactarmos com a morte e com as perdas, tendemos por vezes, a escamotear

o fenômeno como não fazendo parte integrante da vida. Os adultos deixaram de estar preparados para lidar com a morte e o morrer, porque não fizeram essa aprendizagem no ambiente familiar e social como outrora. Usados indiscriminadamente morte e morrer são por vezes considerados sinônimos, mas ARAÚJO e VIEIRA (2004) esclarecem que a morte é entendida como um fenômeno individual e único que corresponde ao momento de cessação da vida biológica e vivida apenas por quem está morrendo. Enquanto o morrer é um processo que ocorre ao longo da vida e que precisa ser compreendido existencialmente, estando pautado por sucessivas mortes que ocorrem a cada momento e antecedem a morte final.

A morte tornou-se uma realidade na vida quotidiana dos profissionais de saúde que a percebem, muitas vezes, como uma ameaça sombria que colide com os seus saberes e competências e que passou a assustar, a causar pânico, a ser negada também pelos profissionais, que a interpretam como opositora às suas competências e ao desígnio de salvar vidas (FOUCAULT, 2011). Estes profissionais enquanto cidadãos, provêm de uma cultura que tornou a morte tabu e precisam de aprender a lidar com o fenômeno na vida profissional, pois enfrentar a morte a todo o momento é uma das missões de quem trabalha na área da saúde e se vê na iminência de prolongar a vida das pessoas doentes, devido ao avanço da medicina, das ciências e das tecnologias (SILVA e RUIZ, 2003).

Os profissionais de saúde, como seres sociais, não aprenderam a colocar-se perante a morte, sendo esse confronto vivido pela primeira vez nos cursos e nos estágios em contextos clínicos. Cuidar de pessoas e de famílias a viver as transições da finitude é um desafio, nem sempre bem aceite, porque destes profissionais espera-se que curem, restabeleçam a saúde e o bem-estar. O agravante é que os profissionais de saúde, e particularmente os profissionais de enfermagem, nem sempre estão preparados para lidar com as peculiaridades relacionadas com a morte e o processo de morrer, que tendencialmente é considerado um assunto de menor importância nas instituições de saúde, pois a imagem do hospital é vinculada a local de cura, e os utentes têm a esperança de sair recuperados (GUTIERREZ e CIAMPONE, 2007).

A morte é um processo biológico, que se constrói cultural e socialmente, ao longo da história as diferentes culturas e civilizações determinam a atitude perante a morte, e as religiões apontam caminhos e atribuem significado ao sofrimento e à etapa pós-morte. A atual conceção de morte vem marcada com a chancela da herança do modelo biomédico sendo a sua oficialização baseada em ausência de parâmetros fisiológicos.

É necessária a ampliação do escopo da educação para a finitude numa sociedade que convive simultaneamente com a morte interdita do convívio social e familiar, mas que aparece escancarada nos noticiários e nos media.

Os enfermeiros como seres finitos, podem passar por profundos dilemas existenciais quando enfrentam no quotidiano laboral a vivência da morte. Se como estudante nem sempre foi estimulado ou preparado para refletir sobre a morte e o morrer, "(...) pode ser

surpreendido pelo pesar, e não oferecer uma assistência de qualidade, por não conseguir assistir a pessoa que está morrendo ou os familiares em razão da morte se configurar como momento de grande sofrimento e fracasso da ação principal em manter a vida” (CARVALHO, et al, p. 4). Esta premissa apela à necessidade de os enfermeiros possuírem uma formação especial, não apenas nas questões teórico-científico, uma vez que, além dos aspetos técnicos, das habilidades e dos conhecimentos, existem também os aspetos relacionais do cuidar, que não podem ser improvisados. Aliviar o sofrimento ou ajudar a pessoa a morrer, é um dos ofícios mais difíceis. Não poder curar não significa fracasso, mas reconhecer os limites.

O enfermeiro necessita saber lidar saudavelmente com os inevitáveis problemas relacionados com a última fase da vida (MEDEIROS, 2006). Aprender a ver o doente como pessoa e sujeito da sua própria vontade, com direito a uma morte digna, pelo que adquirir competências para lidar com a morte nas instituições de saúde passa por entender um leque de aspetos psicológicos, filosóficos, sociológicos, existenciais, políticos e económicos (BERNIERI e HIDER, 2006). Muitos dramas são vislumbrados na prática do cuidar e se não houver preparo, a tendência é o afastamento daqueles que estão a sofrer.

Normalmente os estudantes chegam aos cursos na área da saúde sem que tal assunto tenha sido ventilado na sua formação anterior. A morte, na opinião de SANTOS (2009), não é abordada na escolaridade obrigatória, por falta de formação dos educadores e professores. Há uma massificação do ensino. “Os alunos são ensinados a não pensar e a adquirir um conhecimento fugaz, sem qualquer questionamento sobre o significado da vida e da morte” (SANTOS, 2009, p. 23). Assiste-se a um evitamento da formação nesta temática. Se observarmos os filósofos clássicos como Platão, Comenius, Rousseau, Pestalozzi não são geralmente ensinados e todos abordam a questão da morte e do morrer. Ao rever os clássicos como Sócrates e Platão verifica-se que há uma postura de defesa da independência da alma em relação ao corpo e admitem a possibilidade de retorno da alma a um novo corpo físico, posição muito próxima de algumas filosofias e religiões orientais, mas a tendência atual é para abordar Epicuro, Schopenhauer, Heidegger, Sartre e os pós-modernos alemães e franceses. Não sendo habitual, na opinião de SANTOS (2009), discutir a morte sob diferentes perspetivas, mas analisar sob um único prisma, o que é empobrecedor e não facilita a tomada de posição, mas uma doutrinação ideológica de acordo com o que o pensador considera adequado.

Ao refletir sobre a complexidade dos profissionais da saúde cuidarem de pessoas na fase final de vida de forma holística e assistir as famílias enlutadas, é necessário analisar esta problemática no seu processo de construção, na sua historicidade e na sua essência; que vai além de uma experiência imediata e da história pessoal. O sentido adquirido sobre a morte e a forma como o profissional da saúde interage com o doente no processo de terminalidade não é percebido como algo natural. A este propósito VIGOTSKI (2005), alerta para o problema do comportamento fossilizado (p. 105) e defende “a necessidade

de analisarmos os fenômenos psicológicos além das características perceptíveis e da experiência imediata”. É preciso, entender o sentido e as atitudes do profissional a partir do significado de morte atribuído pela cultura, assim como a influência dessa cultura na formação dos profissionais de saúde, numa perspectiva construtivista, mas também construcionista.

Para estudar e desocultar o modo como os estudantes de enfermagem aprendem a cuidar de pessoas e famílias a viver processos de finitude desenhou-se um estudo observacional descritivo. Esta pesquisa pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre a tanatologia, de modo a descrever a complexidade do fenômeno da morte perspectivado num agir profissional mais ético, mais filosófico, mais atento e mais humano.

METODOLOGIA

A pesquisa pretende responder à questão de investigação: Como aprendem os estudantes de enfermagem a cuidar de pessoas e famílias a viver processos de finitude? Considerou-se desejável conhecer a opinião dos que aprendem, dos que ensinam e dos que praticam a profissão, com base numa triangulação de atores. Escolheu-se uma amostra intencional formada por ‘bola de neve’ constituída por 44 participantes, sendo 20 estudantes de enfermagem do último ano do curso de licenciatura, no 8º semestre; 12 docentes de enfermagem de diferentes departamentos de áreas científicas e 12 profissionais de enfermagem tutores dos estudantes nos estágios clínicos, sendo 6 do contexto hospitalar e 6 dos cuidados de saúde primários, que cuidam das pessoas no ambiente doméstico.

Vários autores (PATTON, 2002; BOGDAN e BICKEN, 2003; AFONSO, 2005), consideram que a triangulação pode tornar um plano de investigação mais sólido. Nos paradigmas qualitativos a investigação pode revelar múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo e o conceito de triangulação emerge como a combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos que no conjunto, constituem uma estratégia adequada para acrescentar rigor, amplitude e profundidade. A triangulação afasta-se da ideia de convergência e começa a ser concebida como potencialmente geradora de múltiplas perspectivas. “A combinação de pontos de vista, métodos ou materiais empíricos diversificados é uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (DENZIN e LINCOLN, 2000, p. 5).

Delineou-se um estudo naturalista e descritivo para estudar em profundidade uma realidade dinâmica, em transformação, com uma estrutura complexa, onde se pretende conhecer as opiniões dos três tipos de participantes sobre os significados e significantes que adquiriram ao longo do percurso de aprendizagem para cuidar em processos de finitude.

Antes de proceder à recolha do material empírico foram considerados os procedimentos éticos. Solicitou-se autorização à instituição de ensino superior onde

os estudantes estavam matriculados, que foi autorizado e os participantes deram o consentimento livre e informado, permitindo a gravação da entrevista.

Para nortear a recolha de informação, elaboraram-se algumas proposições orientadoras da pesquisa dirigidas aos três grupos de participantes, organizadas em torno de cinco grupos de questões, sendo as primeiras destinadas à caracterização das variáveis sociodemográficas. A segunda parte avaliava a percepção da morte e a representação do fenómeno. A terceira caracterizava a preparação para o cuidar em fim de vida e as experiências de aprendizagem. A quarta debruçava-se sobre a contribuição no processo formativo, como docente ou tutor das práticas clínicas. Os estudantes não foram questionados sobre este aspeto, sendo nesta etapa da entrevista solicitado sugestões para melhorar o seu processo formativo. A quinta parte perspetiva as competências que consideram necessárias desenvolver quer para cuidar do moribundo, quer da família a elaborar o luto.

As entrevistas podem ser classificadas de diferentes formas, HÉBERT et al (2013), sugerem duas grandes categorias: as orientadas para a resposta e as orientadas para a informação, sendo neste estudo usada a última, porque se pretende circunscrever a percepção e o ponto de vista do participante sobre uma dada situação. O processo pode ser mais ou menos estruturado, mas neste caso é o entrevistado que impõe o grau de estruturação. O guião da entrevista possibilitou ao participante a liberdade de expor as suas percepções, sem estar limitado a responder de acordo com perguntas estruturadas, mas por meio de um roteiro pré-estabelecido.

As entrevistas semiestruturadas, foram gravadas em MP3 e posteriormente transcritas. Para analisar o conteúdo das entrevistas considerou-se as opiniões de (TURATO, 2010; MINAYO, 2015, BARDIN, 2016). O material empírico foi organizado em torno de cinco categorias, de acordo com as unidades de registo selecionadas a partir da leitura das transcrições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o modo como os participantes aprenderam a cuidar de pessoas em fim de vida, observaram-se diferentes perfis, dadas as características e diversidade da amostra, que é constituída por três grupos. Os 20 estudantes, com média de 23,7 anos, são do sexo feminino 16, sendo 19 solteiros. Tiveram contato com a morte antes do curso 11, mas 4 concluem o curso sem cuidar de pessoas em fim de vida. No grupo dos 12 docentes 11 são do sexo feminino, 6 são casados, 4 divorciadas e 2 solteiras, a média de idade é 48 anos e a média de tempo profissional de 25 anos, quanto às habilitações para além da licenciatura, 4 são mestres e 6 são doutores, sendo 3 doutores em ciências da educação e 3 em enfermagem. Dos 12 enfermeiros tutores, 10 são do sexo feminino, 9 são casados, 2 divorciados e 1 solteiro, a média de idades é de 38 anos e exercem a profissão em média

há 16 anos, quanto à formação todos são licenciados, 9 tem formação pós-graduada, sendo 4 especialistas na área de enfermagem, 5 têm mestrado em outras áreas da saúde e 3 têm formação em cuidados paliativos.

Os dados foram agrupados em torno de cinco categorias: A percepção da morte; as aprendizagens para cuidar no final de vida, o processo de aprendizagem tendo em consideração o plano de estudos vigente e respetivas metodologias e as competências para cuidar da pessoa doente e para cuidar da família em processo de elaboração do luto. Selecionaram-se algumas unidades de registo que ilustram as falas dos participantes relativas a cada categoria.

Percepção da morte

A maioria dos entrevistados, estudantes, docentes e orientadores clínicos contactaram com o fenómeno nos estágios clínicos do curso, não sendo habitual conviver socialmente com o processo de morrer. A morte ao fugir do ambiente doméstico e escondeu-se no institucional, protegida do olhar da sociedade, como sendo algo feio e a evitar, determina que a sua representação seja elaborada a partir de um tabu social. Das intervenções dos profissionais espera-se que prolonguem a vida e quiçá garantam a imortalidade. Nesta asserção a morte quando surge no quotidiano das enfermarias é traumática, suscita emoções negativas aos que a rodeiam. É a visão metafísica da morte que encontra eco nas filosofias de vida e nas religiões, que, nalguns casos, ameniza o horror que esta provoca, alimentando a crença de que falecer é uma transferência, e que o Ser continua a existir, possivelmente noutra dimensão, que também nos aguarda e acolhe, como referem alguns participantes.

«Penso que a morte é algo que, pelo menos na nossa sociedade e na nossa cultura não é muito abordado, continua a ser tabu (estudante 11).

A ideia que eu tenho da morte é muito dos filmes. Não tenho nada construído na base do real, do vivido. É uma cultura só de cinema (estudante 18).

(...) há estudantes que dizem que a morte não interfere, é como cuidar de outra situação, mas eu acho isso uma fuga, desvalorizamos as coisas porque não conseguimos assumir o quanto mexe com os nossos medos (estudante 18).

Nos serviços há enfermeiros com 30 anos de carreira, ou mais, que ainda lidam mal com a morte. Os doentes morrem sempre no turno seguinte. Não conseguem integrar o fato do doente lhes morrer. Mas o doente não nos morre! O doente morre e 'ponto final' (enfermeira 3).

Acho que se nós acreditarmos que há mais alguma coisa, para além da morte, talvez seja mais fácil, se pensarmos que não se acaba ali, com a morte (estudante 17).

É preciso encontrar um sentido para a morte e para algumas experiências humanas que nos chocam, como o sofrimento, a abandono, as perdas os lutos o desaparecimento da pessoa (estudante 20)».

Aprender a cuidar em fim de vida

Se por um lado há participantes que não aprenderam, nem se sentem preparados, para trabalhar nesta área, há estudantes que consideram desejável melhorar o desempenho e interessam-se pelo cuidar paliativo, podendo no futuro ser uma área de eleição para trabalhar. Os profissionais que optaram por exercer a profissão em cuidados paliativos e pela formação ao longo da vida e pelo ensino pós-graduado nesta área, referem que desenvolvem mais competências para cuidar de pessoas com doença avançada e progressiva proporcionando uma morte serena e são capazes de estabelecer uma relação terapêutica com o doente e com a família, o que não foi conseguido na sua formação inicial por falta de maturidade.

«O falar com as pessoas e não saber o que se pode ou deve dizer, como é que o doente ou a família estão a aceitar, ou não, aquela situação. Fica por vezes uma situação muito constrangedora, por não sabermos como agir ou o que falar (estudante 20).

Na comunidade, tive situações um pouco complicadas, e o que me fazia mais impressão era o estado que a família deixava a pessoa viver, a falta de condições do ambiente e não tanto a degradação do corpo dela (estudante 13).

Como professora eu fui orientar alunos num estágio e a enfermeira chefe ajudou-me muito, nem sei se ela se apercebeu, mas foi muito importante, quando eu não conseguia, ela avançava (docente 12).

Por autoformação fui tentando fazer o meu percurso. Sempre fui curiosa. A minha procura de informação e de experiências sempre me levou a procurar saber mais sobre a morte e o morrer (docente 10).

A formação é fundamental, mas para pôr em prática, se não esquecemos. Como fazer uma conferência familiar, o apoio no luto. Se tivermos só a teoria e não formos ajudados a colocá-la na prática não teve interesse (enfermeira 5)

Eu precisei de ir fazer um estágio na área dos cuidados paliativos para adquirir competências. Tinha conhecimentos, mas faltava-me a parte prática (docente 6)».

Processos e metodologias de ensino

O percurso de aprendizagem não é isento de dificuldades, sendo estas intrínsecas ou extrínsecas ao aprendente. As primeiras são de diversa natureza: cognitiva, emocional, relacional ou de desenvolvimento; enquanto as segundas prendem-se com vários fatores referidos pelos participantes, como: a estrutura curricular com pouca expressão nas áreas de formação para o cuidar em fim de vida, contextos da prática clínica nem sempre estimulantes e promotores do desenvolvimento de competências, agravado pelo deficit de articulação entre os parceiros envolvidos na formação e pelo parco apoio das equipas nos ensinamentos clínicos.

Como fatores facilitadores da aprendizagem foram analisadas várias componentes.

Consideraram que algumas unidades curriculares deram importantes contributos, como a ética, a relação de ajuda, a enfermagem multicultural e a análises de situações de enfermagem. As disciplinas de opção foram um recurso que permitiu aos interessados escolher áreas do saber que contribuem para fundamentar o cuidar em fim de vida. O fato de no último semestre poderem escolher o contexto clínico, podendo optar por serviços de cuidados paliativos e cuidados continuados, facilita o desenvolvimento de saberes e de competências aos estudantes interessados nesta área de prestação de cuidados.

«Algumas disciplinas sobre o cuidar em fim de vida são opção, poderiam tornar-se obrigatórias seria um grande contributo, para nos ajudar a crescer (estudante 4).

Penso que a morte está muito esquecida na teoria. Os conteúdos teóricos são insuficientes (estudante 5).

No plano de estudos tem que aparecer mais aspetos relacionados com a morte, mas não só nos aspetos fisiológicos, mas relacionada com tudo aquilo que a morte implica, quer para quem vai morrer, quer para os familiares e amigos que vão ficar, quer para com os profissionais que cuidam destas situações e acompanham a pessoa e a família durante o processo de fim de vida (estudante 4).

Estágios mais longos permitem desenvolver mais competências em vez de serem tão proliferados e tão curtos em cada local, que nem sempre permite mobilizar a teoria (estudante 9).

Acho que nos conteúdos teóricos da Escola se deve desmistificar a perspetiva atual. O aluno deve aprender que cuidar para a morte também é um sucesso, se a morte tem uma boa resolução. Porque insucesso é a pessoa morrer com sofrimento (enfermeiro 4).

Os cuidados paliativos poderia ser objeto de uma unidade curricular, ou pelo menos, de um bloco bastante diferenciado e comum a todos os estudantes (docente 11).

Pouco se ensina acerca do morrer e como a própria morte entristece as pessoas. Tem havido um descuido, mas devemos agarrar esse descuido, dar-lhe ênfase e integrá-lo no ensino, na experiência e no percurso de vida das pessoas, e não fazer da morte um 'bicho papão' (docente 8).

Competências para cuidar de pessoas em fim de vida

Foram valorizados os seguintes domínios de competências: cognitivo, relacional, afetivo, ético, reflexivo e social, com diferenças de opinião nos participantes. Os docentes consideraram importante a integração e interligação de diferentes competências e de diversos tipos de saberes, enquanto os estudantes referiram a dificuldade em mobilizar e articular os saberes e desenvolver as competências necessárias. Neste sentido os estudantes salientam a necessidade de desenvolver competências relacionais, valorizando o saber estar, o saber relacionar-se, o saber interpretar as mensagens do cliente de modo a adquirir competências na comunicação digital e analógica. Para saber estar com o outro é

necessário desenvolver a empatia, a escuta ativa, gerir o silêncio, estar atento à mensagem do não-verbal, mostrar disponibilidade, autenticidade, dar confiança e manter a esperança do doente e da família dentro de parâmetros realistas (SILVA, 2002).

«É necessário desenvolver todos os aspetos da comunicação que nós aprendemos, mas nem sempre treinamos: a congruência, a autenticidade, a verdade, o estar a dizer uma coisa e a sentir outra não sentido (estudante 20).

Cuidar da pessoa em fim de vida e da sua família implica desenvolver competências ligadas à comunicação e à relação terapêutica (estudante 6).

O respeito é um valor muito abrangente, só depois de refletir é que se percebe que abarca tantas dimensões, o pudor, o respeitar o corpo do outro, o sentir do outro que pode ser diferente do meu (estudante 19).

Mas não é só lidar com a pessoa, também é preciso nós sabermos lidar connosco próprios, gerir as nossas emoções e conhecer as nossas limitações (estudante 13).

O aprender a refletir sobre a minha prática, o que fiz, como fiz, porque fiz assim, ou podia ser de outro jeito, como me senti, o que pensei. Isto é muito interessante para a enfermagem e para a vida (estudante 19).

O saber trabalhar em equipa também é uma competência, porque é necessário mobilizar diferentes pessoas e recursos (estudante 9)».

Competências para cuidar das famílias em luto

Os estudantes consideraram que nem sempre se perspetivam para cuidar da família, por vários motivos: devido ao afastamento dos familiares, a contingências e rotinas dos serviços de internamento ou por sobrecarga de tarefas. Salientam que o medo de se confrontar com os familiares, não favorece a proximidade. Há famílias alheadas da realidade e com esperança irrealista o que torna mais difícil a interação da enfermagem e apoiar na elaboração do luto antecipatório. Uma forma de atenuar a situação é promover o envolvimento no cuidar do doente, facilitar o contacto, promover manifestações de carinho. SAPETA e LOPES (2007, p. 52) consideram necessário “envolver a família no processo, colocando-a igualmente como alvo de cuidados, o que é muito representativo para o doente, mas nem sempre é possível no hospital por falta de privacidade”. Nesta fase de transição da vida familiar a tarefa prioritária é ajudar a família a lidar com o sofrimento, preparar-se para a separação e elaborar o luto antecipatório e posteriormente no luto pós-morte a integrar a perda (BARBOSA, 2016).

Incluir a família como cuidadores? Isso depende dos serviços, não são todos iguais, e as experiências e as competências que adquirimos também variam muito (estudante 19).

A família como alvo dos cuidados não é de todo uma realidade, é muito vista como um recurso, não são avaliadas corretamente as necessidades da família e essa avaliação acho que é uma função do enfermeiro generalista (estudante 20).

A família quase sempre é utilizada como um recurso, mas não como alvo dos

cuidados. Estamos focados no doente e não na família dele que também está a sofrer e precisa de ser cuidada (estudante 16).

Os alunos só abordam a família quando precisam de elementos para o histórico de enfermagem. Mas a intenção de abordar a família não é colher dados para o histórico. A intenção é de cuidar das pessoas e das famílias (docente 3).

A família é que vai dar continuidade aos cuidados, a família é que vai estar sempre presente. Cada vez mais, com as altas precoces, as famílias têm de ser implicadas logo desde o primeiro momento (docente 5).

CONCLUSÕES

Apesar dos doentes em fim de vida serem uma presença assídua nos diferentes serviços de saúde, continua a haver estudantes que terminam o curso de enfermagem sem terem feito aprendizagens para cuidar de pessoas a viver situações de transição que envolvem perdas, lutos e processo de morrer. Chegam à profissão sem apetrechos que lhe permitam cuidar destes clientes, pelo que urge ajudar os estudantes a desenvolver competências cuidativas, como refere ABIVEN (2001, p. 32) “o cuidar em fim de vida deve ser ensinado aos estudantes como uma disciplina nova, a do morrer”.

Para assumir a responsabilidade de cuidar é necessário que o estudante seja capaz de se ir desenvolvendo como pessoa e como profissional na conceção de ser competente que inclui ser capaz de gerir emoções; manter o equilíbrio entre a autonomia e a interdependência; estabelecer relações interpessoais e estruturar a identidade profissional como cuidador. É indispensável adquirir saberes e competências, em pelo menos quatro áreas fundamentais para cuidar das pessoas em fim de vida: a interpretação, avaliação e controlo dos sintomas e promoção do bem-estar; a comunicação adequada com todos os intervenientes; o apoio à família e o ser capaz de trabalhar em equipa.

REFERÊNCIAS

ABIVEN, M. **Para uma morte mais humana** (2ª ed.). Loures: Lusociência, 2001.

AFONSO, N. **Investigação naturalista em investigação: Um guia prático e crítico**. Porto: ASA Editores SA, 2005.

ARAÚJO, P. R. V.; VIEIRA, M. J. **A questão da morte e do morrer**. Revista Brasileira Enfermagem, n. 57, v. 3, 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000300022>

ARIÉS, P. **História da morte no ocidente**. Lisboa: Editorial Teorema, 2011.

BARBOSA, A. **Fazer o luto**. Lisboa. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. S. Paulo. Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2003.

BERNIERI, J.; HIRDES, A. **O preparo dos acadêmicos de enfermagem brasileiros para vivenciarem o processo morte-morrer**. Revista Texto & Contexto Enfermagem, n.16, v. 1, p. 89-96, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-07072007000100011>.

CARVALHO, L. S.; OLIVEIRA, M. A. S., PORTELA, S. C., SILVA, C. A., OLIVEIRA, A. C. P.; CAMARGO, C. L. **A morte e o morrer no cotidiano de estudantes de enfermagem**. Revista de Enfermagem UERJ, n.14, p. 551-557, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **The discipline and practice of qualitative research**. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research, p. 1-28. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

HÉBERT, M. L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas**. (5ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica: uma arqueologia do olhar médico** (7ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GUTIERREZ, B. P.; CIAMPONE, M. H. T. **O processo de morrer e a morte no enfoque dos profissionais de enfermagem de UTIs**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, n. 41, v.4, p. 660-667, 2007.

MEDEIROS, R. **O Enfermeiro e a morte. Ordem dos Enfermeiros**, n. 22. 2006. Disponível em: <http://www.ordemenfermeiros.pt/index.print.php?page=72&view=news:Print&id=279>

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde** (14ª ed.). São Paulo: Hucitec, 2015.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. (2ª ed.) Califórnia: Sage Publication, 2002.

SANTOS, F. S. **Tanatologia - A ciência da educação para a vida. Espiritualidade em cuidados paliativos**. In: Santos, F. S. (org.) Cuidados paliativos. Discutindo a vida a morte e o morrer. (Capítulo 1, p. 1- 30). S. Paulo: Editora Atheneu, 2009.

SAPETA, A. P.; LOPES, M. **Cuidar em fim de vida: Fatores que interferem no processo de interação enfermeiro-doente**. Revista Referencia, II série, v.4, p. 35-60, 2006.

SAPORETTI, L. A. **Espiritualidade em cuidados paliativos**. In: Santos, F. S. (org.) Cuidados paliativos. Discutindo a vida a morte e o morrer. (Capítulo 19, p. 269-281). S. Paulo: Editora Atheneu, 2009.

SILVA, A. L. L.; RUIZ, E. M. **Cuidar, morte e morrer: Significado para os profissionais de enfermagem**. Revista Estudos de Psicologia, n. 20, v.1, p. 15-25, 2003.

SILVA, D. M. **Correntes de pensamento em ciências de enfermagem**. Revista Millenium, n. 26, p. 1-9, 2002. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/624>

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas** (4ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. (3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O USO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NAS AULAS

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 12/02/2022

Lorrany Santos Baima

Augustinópolis-TO

<http://lattes.cnpq.br/1412385785994811>

RESUMO: O estudo aborda sobre o uso dos materiais pedagógicos nas aulas para trabalhar os conteúdos ministrados, tornando assim o ensino mais encantador e muito mais dinâmico. Os conteúdos trabalhados muitas vezes são passados de forma monótona e tradicional, fazendo com que as aulas fiquem sem sentido e até mesmo cansativa para os alunos. Os recursos pedagógicos têm como objetivo chamar atenção dos educandos para que eles fiquem presos nas explicações e aprendam o conteúdo passado pelo professor. A participação de cursos pode ajudar os professores que tem dificuldades em produzir recursos, hoje em dia temos muitos cursos on-line de profissionais da educação ensinando outros a produzir seus próprios recursos. Tendo em vista o relato acima basta querer aprender para levar o diferencial para dentro das salas de aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais pedagógicos. Educandos. Dificuldades.

THE USE OF PEDAGOGICAL MATERIALS IN CLASSES

ABSTRACT: The study addresses the use of

pedagogical materials in classes to work on the contents taught, thus making teaching more charming and much more dynamic. The contents worked are often passed in a monotonous and traditional way, making the classes meaningless and even tiring for the students. Pedagogical resources aim to draw students' attention so that they are stuck in the explanations and learn the content passed by the teacher. Participating in courses can help teachers who have difficulties producing resources, nowadays we have many online courses from education professionals teaching others to produce their own resources. In view of the above report, it is enough to want to learn to take the differential into the classrooms.

KEYWORDS: Pedagogical materials. Students. Difficulties.

INTRODUÇÃO

O estudo surgiu a partir da seguinte problemática: Por que o uso dos materiais pedagógicos está cada vez menos visto em salas de aula? A falta desses recursos pedagógicos foi percebida na prática de alguns estágios realizado na graduação em pedagogia. Não vemos mais aulas diferenciadas nas escolas, não vemos mais professores empolgados na elaboração de suas aulas, não vemos mais experiências sendo realizadas, materiais sendo levados para salas. O que aconteceu?

A educação precisa ser analisada e mudada de tempos em tempos, e hoje em dia mais do que nunca precisamos de mudança,

precisamos ser melhores. Os alunos andam muito desmotivados, sem vontade de aprender. Cadê a mudança na didática? Os educandos não sentem vontade de ir a aula. Por que isso ocorre? Os alunos estão cada vez mais cansados das aulas repetitivas. Muito raro é as inovações em sala de aula. Ensinar os alunos através de materiais pedagógicos faz o processo de ensinagem ser mais encantador, faz a criança olhar para educação e ver que vale a pena, olhar e querer voltar no dia seguinte para aprender mais e mais.

O trabalho classifica-se em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, foi realizado leituras reflexivas de artigos acadêmicos, livros e também a partir das vivências realizadas nos estágios da graduação. O trabalho é uma forma de mostrar aos professores que para realização de uma aula atrativa e dinâmica não precisa a escola ter muitos recursos.

DESENVOLVIMENTO

Os recursos pedagógicos tornarão as aulas mais significativa, não basta o aluno ir para a escola e ficar apenas sentado ouvindo o que o professor tem a dizer. É preciso trabalhar o que está sendo ensinado através de materiais pedagógicos. É importante frisar que todo material levado para sala de aula precisa ter uma intencionalidade, é preciso saber o porquê da utilização de tal recurso.

Os materiais manipuláveis podem ser utilizados no momento em que vamos introduzir determinado conceito ou conteúdo, transformando-se num aliado para o professor. Assim, a sua utilização possibilita que as aulas se tornem mais motivadoras, dinâmicas e atrativas. (MARQUES, p.17, 2013)

Aquele conteúdo que está sendo difícil do aluno assimilar pode ser trabalhado de várias formas. Hoje em dia os professores não podem mais ter desculpa de falta de criatividade, pois a internet é uma grande aliada, ou pelo menos deveria ser. Na internet podemos encontrar inúmeros materiais pedagógicos, uns são gratuitos ou são pago, podemos encontrar inspirações para criar nossos próprios.

Aprender requer dedicação e nós professores precisamos todos os dias aprender algo novo. As vezes comentam-se que os alunos não querem aprender, mas, até nós professores não procuramos por esse novo saber, a acomodação já faz parte de alguns.

Para despertar o encantamento pelas aulas basta fazer um bom planejamento. Vamos agora citar alguns exemplos de materiais pedagógicos usados em algumas disciplinas.

A fim de trabalhar contação de história de forma atrativa foi confeccionado o seguinte recurso.

História cantada: O Caracol

Materiais utilizados foram: caixa de pizza, E.V.A, tinta guache, pinceis, tesoura e pistola de cola quente.

Um detalhe importante é que na internet encontramos o passo a passo de muitos

recursos, tornando assim o processo de elaboração mais fácil.

A historinha é trabalhada de forma cantada.



(Fonte: O autor)

O próximo recurso é para ser utilizado na disciplina de matemática para trabalhar os numerais.

Colheita dos numerais

Materiais utilizados foram: E.V.A para confecção da grama e as demais imagens foram impressas.

Observem os recursos e percebam que para uma aula ser atrativa não precisa ter muitos materiais, esse recurso ao lado é a prova disso.



(Fonte: O autor)

Em seguida um recurso bem legal e chamativo para ser usado na disciplina de linguagem e trabalhar leitura.

Futebol da leitura

Ele pode ser usado por duas crianças, o objetivo é quem consegue fazer a leitura das frases corretamente marca gol. Os materiais para elaboração desse recurso foram todos

impressos. As frases foram coladas atrás de cada bola.



(Fonte: O autor)

Ao levar qualquer material para sala de aula primeiro o professor deve apresentá-los aos alunos, deixá-los conhecerem, em seguida os professores devem explicar como funciona. O docente deve ser o mediador de todo o processo de aprendizagem, o aluno é construtor do seu próprio conhecimento.

Existem muitos jogos interativos que podem ser criados no PowerPoint para trabalhar diversos conteúdo. Esse material abaixo por exemplo é para trabalhar leitura, o educando escolhe um número e uma letra, clica no quadrinho ao clicar ele é direcionado para uma página que terá uma palavra ele deverá ler e formar uma frase com ela.



(Fonte: O autor)



(Fonte: O autor)

Convenhamos que para o uso de qualquer material pedagógico em sala de aula cabe ao docente fazer um bom planejamento antes, as atividades ou jogos não podem ser levados e acontecerem de qualquer forma, é preciso um planejamento. O planejamento deve ser flexível as vezes planejamos algo e na hora de pôr em prática um aluno pode dar uma sugestão melhor, ou nós professores temos algo melhor em mente. Então, é importante que nos adaptemos as situações para que o ensino ocorra da melhor forma e os alunos consigam assimilar o que estão trabalhando.

O professor necessita ser pesquisador e reflexivo. Alarcão (2011, pag, 44) aborda que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e

reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Portanto, os educadores devem pesquisar novidades, fazer produções de materiais para que as aulas se tornem mais dinâmicas. Mas, cabe lembrar que, nada vale os recursos se o professor não tiver conhecimento para aplicá-lo.

CONCLUSÃO

Como vimos anteriormente proporcionar aulas mais encantadoras usando materiais pedagógicos não deveria ser algo difícil, complicado e pouco visto, pois até mesmo com recursos simples podemos trabalhar os conteúdos que estão sendo ministrado.

A internet tem um acervo de materiais que podem auxiliar os professores em suas aulas, uns são gratuitos outros pagos. O professor pesquisador precisa voltar a existir nos âmbitos escolares. Alguns professores oferecem cursos ensinando a produzirem seus materiais e atividades do zero.

Portanto, a solução para esse projeto seria: Oferecer cursos que ensinem a confecção de materiais pedagógicos e até mesmo venda de materiais por um valor bem simbólico e acessível ao público-alvo. A oportunidade é uma renda extra na confecção dos materiais pedagógicos, pois nem todos os professores têm tempo de produzi seus recursos para levar para sala de aula e proporcionar um momento diferenciado. Empreender é uma forma tanto de uma renda extra como de ajudar quem precisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez editora. 7ª edição. p. 110. 2011

MARQUES, Telma Inês Neves. **A implementação de materiais pedagógicos no 1º Ciclo**. Escola Superior de Educação João de Deus. (Relatório de Mestrado). Lisboa, fevereiro de 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3926/1/Relat%c3%b3rioMestrado.pdf>

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 Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). 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 da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ABINALIO UBIRATAN DA CRUZ SUBRINHO - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UNEB), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduado em Educação Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) e Pedagogia (UNINTER). Desenvolve pesquisa em Práticas de Leitura e Formação de Professores, com ênfase nas seguintes temáticas: hiperleituras, comportamentos leitores em ambientes virtuais, produção e recepção literária nas redes sociais, docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Acumula experiência enquanto Professor da Escola Básica, Coordenador Pedagógico, Gestor de Unidade de Ensino de Grande Porte, membro de Comitês para formulação de Políticas Públicas para Educação Básica. Atualmente é professor substituto na (UNEB) atuando nos cursos de licenciatura (graduação e pós-graduação), e na Coordenação setorial do Programa Universidade Para Todos (UPT). Vice-líder do Grupo de Pesquisa - Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Alfabetização 64, 65, 69, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 187, 189, 194, 223

Amazônia 136, 137, 138, 139, 143, 144

Aprender 16, 35, 114, 115, 154, 176, 202, 203, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 218, 219

B

Brasil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 36, 37, 40, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 66, 69, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 145, 146, 150, 153, 155, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 189, 190, 195, 197, 198, 199, 201, 204

C

Ciência 24, 27, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 70, 80, 109, 111, 114, 127, 130, 134, 139, 149, 183, 201, 206, 216

Continuidade 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 67, 71, 79, 99, 101, 108, 113, 142, 189, 192, 215

COVID-19 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 53, 80, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Cuidar 33, 35, 123, 124, 125, 126, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

D

Decadência ideológica 38, 48

Descontinuidade 9, 10, 99

Diretoras escolares 78, 84

Docência 182, 185, 188, 189, 223

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 38, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 173, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 210, 216, 218, 219, 222, 223

Educação à distância 51, 52, 53, 55, 56, 60

Educação básica 25, 62, 66, 68, 69, 71, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 94, 97, 113, 121, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 223

Educação de jovens e adultos 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 121, 122

Educação infantil 80, 98, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 204

Enfermagem 12, 13, 37, 66, 145, 146, 153, 154, 155, 205, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216

Ensino médio 8, 24, 26, 28, 29, 36, 62, 67, 69, 71, 72, 77, 80, 82, 83, 84, 96, 97, 98, 199

Equidade 10, 55, 97, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195

Estado 1, 2, 4, 5, 14, 48, 64, 65, 77, 80, 86, 90, 92, 93, 95, 111, 112, 114, 115, 120, 121, 128, 137, 138, 141, 150, 173, 174, 179, 189, 212, 223

F

Fake news 27, 36, 37

Famílias 32, 78, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 184, 190, 202, 205, 207, 208, 209, 214, 215

Formação 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 55, 57, 61, 63, 66, 69, 70, 74, 75, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 103, 104, 106, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 174, 176, 178, 179, 180, 184, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 212, 223

Formação alfabetizadores 111

Formação e trabalho 145

Formação pastoral 127, 129, 130, 131, 133

Formalismo 38

G

Gestão democrática 69, 94, 107, 109, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204

Gestão Educacional Municipal 187

Gestão escolar 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 193, 196, 197

H

História 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 21, 41, 42, 44, 45, 49, 63, 66, 79, 80, 86, 99, 100, 101, 109, 110, 113, 119, 120, 122, 126, 138, 140, 142, 172, 191, 194, 207, 208, 215, 219

I

Indicador Vulnerabilidade Curitiba 187, 188, 189, 192, 194, 195

Indisciplina 91, 95, 182, 183, 184, 185, 186

L

Liberdade 43, 68, 74, 76, 92, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 130, 139, 143, 148, 155, 172, 173, 176, 179, 210

Língua 87, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 193, 223

M

Mainstreaming and Service Learning 158

Maioridade 99, 100, 107, 108, 109

Mediador 51, 58, 60, 221

Mercado de trabalho 48, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 174, 176

Metodologia comparada 145, 147

Modelos educacionais 127

Morte 98, 101, 146, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Multidisciplinar 12, 55, 56, 159, 169, 223

O

Orientador 51, 58, 59, 60, 78, 82, 114

P

Pandemia 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 53, 80, 95, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 184, 188

Papel do gestor 196, 197

Políticas públicas 64, 80, 81, 92, 93, 95, 111, 112, 113, 119, 129, 132, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 173, 223

Português 4, 7, 146, 170, 176, 177, 178, 180, 181

Processo educacional 3, 4, 6, 57, 103, 136, 138, 142, 188, 203

Programa de alfabetização 111

Project-based learning 158, 163, 168

Projeto de extensão 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20

Q

Qualidade 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 19, 22, 25, 26, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 69, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 119, 132, 140, 153, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 208

R

Racionalismo 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 100, 105, 108, 109

Refúgio 170, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 181

S

Saúde 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 35, 36, 37, 64, 87, 118, 127, 128, 129, 134, 145, 146, 151, 152, 153, 156, 173, 174, 183, 207, 208, 209, 211, 215, 216, 217

Sociedade 1, 2, 5, 6, 9, 11, 13, 16, 22, 25, 26, 27, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 55, 57, 59, 63, 66, 69, 74, 78, 80, 81, 85, 90, 91, 95, 96, 100, 103, 104, 108, 115, 116, 118, 119, 128, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 151, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 189, 190, 201, 202, 203, 207, 211

Sustainability 158

Sustainable development goals 158, 169

T

Tutor à distância 51, 52, 53, 54, 59, 60

Tutor presencial 51, 52, 53, 54, 56, 60

U

Unidades de Terapia Intensiva 145

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022