

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 99 número 252 maio/ago. 2018

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



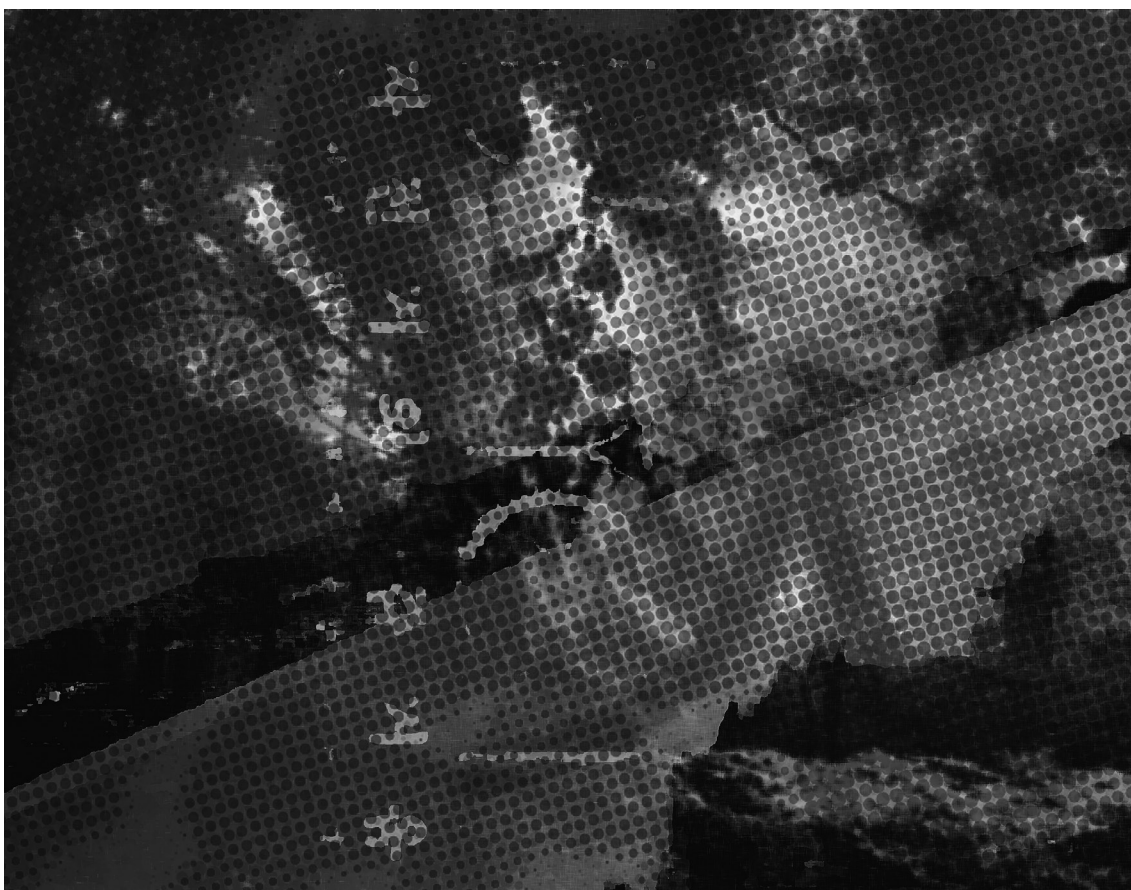
República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

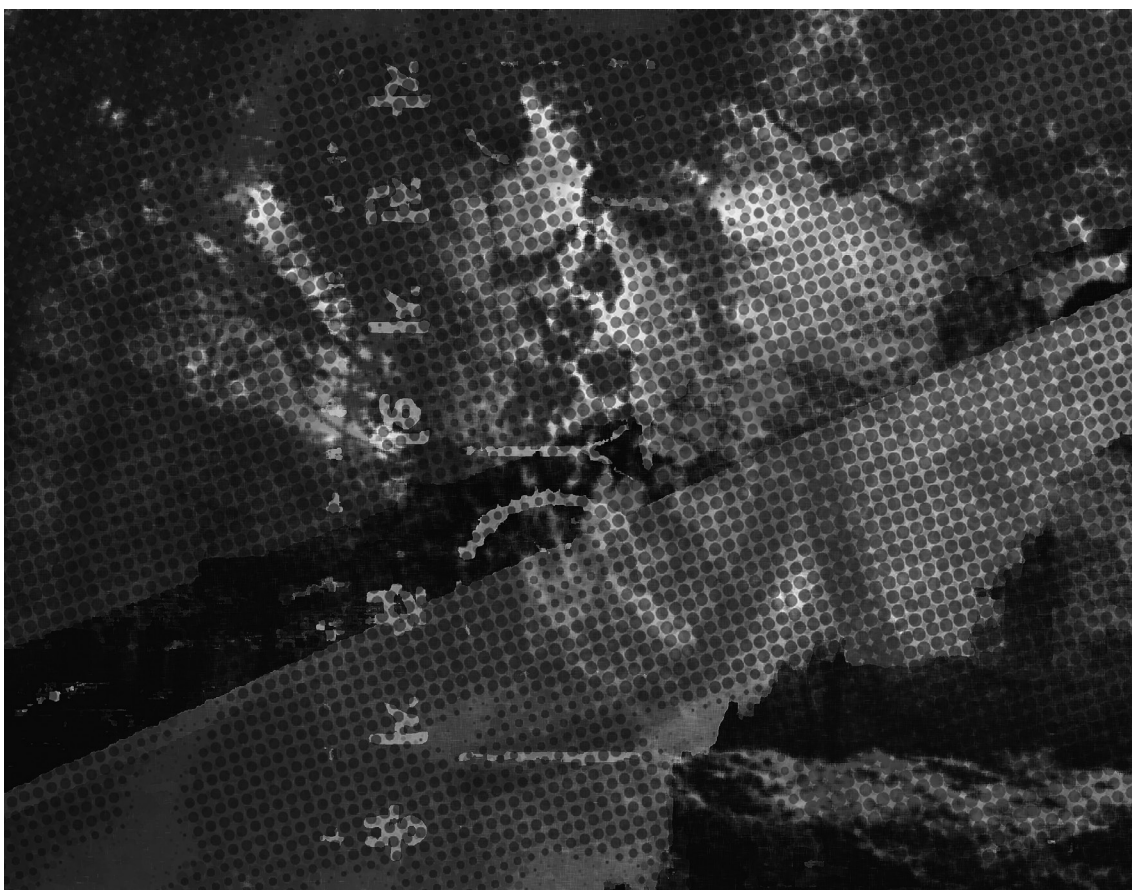
Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 99 número 252 maio/ago. 2018

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Lilian dos Santos Lopes lilian.lopes@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etiene Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Elenita Gonçalves Rodrigues elenita.rodrigues@inep.gov.br
Louise Moraes louise.moraes@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Andréa Silveira de Alcântara
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Marcelo Mendes de Souza
Mariana Fernandes dos Santos

Espanhol

Jessyka Vásquez
Valéria Maria Borges

Inglês:

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos Gonçalves

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078
editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Directory of Open Access Journal (DOAJ)
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
E-Revistas
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Qualis/Capes: Educação – A2
Ensino – A1

Publicada *online* em agosto de 2018

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n.
140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Apresentação.....	253
--------------------------	------------

Estudos

<i>As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.....</i>	257
--	------------

Mariangela Lima Almeida

Maria José Carvalho Bento

Nazareth Vidal da Silva

<i>As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações</i>	277
--	------------

Mariana Luzia Corrêa Thesing

Fabiane Adela Tonetto Costas

<i>A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica</i>	294
---	------------

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Jarbas Dametto

<i>Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais.....</i>	313
---	------------

Tânia do Carmo

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Neide Maria Michellan Kiouranis

Felipe da Silva Triani

<i>A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica</i>	331
Verônica Gomes dos Santos Sandra Estefânia de Almeida Marcelo Zanotello	
<i>A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola</i>	350
Simone Pozebon Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes	
<i>Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica</i>	370
Karina Augusta Limonta Vieira	
<i>Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação</i>	387
Alexandre Simão Freitas	
<i>Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)</i>	404
Márcia Ondina Vieira Ferreira Andréia Orsato Luciano Pereira dos Santos Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel	
Relatos de Experiência	
<i>Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica</i>	429
Débora Cristina de Araujo	
<i>Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano</i>	449
Wilter Freitas Ibiapina	
<i>A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia</i>	469
Inês Ferreira de Souza Bragança Diego Leandro Marin Ossa	
Instruções aos colaboradores	483

Presentation	253
---------------------------	------------

Studies

<i>The contributions of action-research to the development of continuing-education policies from the school inclusion perspective</i>	257
---	------------

Mariangela Lima de Almeida

Maria José Carvalho Bento

Nazareth Vidal da Silva

<i>Proposals for an inclusive school in the special education teachers' view: some problematizations</i>	277
--	------------

Mariana Luzia Corrêa Thesing

Fabiane Adela Tonetto Costas

<i>The multiplicity of meanings and the political conditioning of the notion of quality in basic education</i>	294
--	------------

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Jarbas Dametto

<i>Social representations developed by high-school students about environmental issues</i>	313
--	------------

Tânia do Carmo

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Neide Maria Michellan Kiouranis

Felipe da Silva Triani

<i>The classroom as a technologically-equipped environment: thoughts on teacher training, teaching and learning in the early grades of basic education</i>	331
Verônica Gomes dos Santos Sandra Estefânia de Almeida Marcelo Zanotello	
<i>The learning of teaching of future teachers in the teaching of mathematics: reflections from actions developed in classroom</i>	350
Simone Pozebon Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes	
<i>German Historical-Cultural Anthropology of Education: theoretical and epistemological benchmarks</i>	370
Karina Augusta Limonta Vieira	
<i>Contributions of the amerindian perspectivism to the research in Philosophy of Education</i>	387
Alexandre Simão Freitas	
<i>An approach to gender inequalities and sexual diversity in teacher's labor unions: the case of the Brazilian National Confederation of Teachers (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE)</i>	404
Márcia Ondina Vieira Ferreira Andréia Orsato Luciano Pereira dos Santos Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel	
Experience Reports	
<i>Searching for an African historical initiative: possibilities and limitations of the pedagogical practices in basic education</i>	429
Débora Cristina de Araujo	
<i>The teaching of the multiplication algorithm through the use of the roman abacus</i>	449
Wilter Freitas Ibiapina	
<i>In two voices, all voices: narrative-biographical conferences about teacher-training in Brazil and Colombia</i>	469
Inês Ferreira de Souza Bragança Diego Leandro Marin Ossa	
Instructions for the collaborators	483

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.4086>

Fazemos chegar até os leitores um novo número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que, por sua característica interdisciplinar e multitemática, compõe mais um poliedro multifacetado, cujas faces vão sendo configuradas pela contribuição singular de cada artigo para os grandes eixos temáticos revisitados: o pensamento pedagógico contemporâneo; as políticas que redefinem, a cada conjuntura particular, os contornos do sistema educacional; as relações sociais que permeiam as interações nos centros educativos; as características dos estudantes, dos educadores e sua formação; os processos de ensino e aprendizagem; entre outros.

Este número é aberto com dois artigos que tratam da inclusão das pessoas com deficiência na educação escolar básica, relatando resultados de investigações que abordaram os docentes e gestores da educação especial que participam desse processo. Almeida, Bento e Silva reportam o processo de pesquisa-ação crítico-comunicativa que resultou na construção da política de educação continuada de professores para a inclusão escolar na região serrana do Espírito Santo, enquanto Thesing e Costas analisam as percepções dos professores da educação especial sobre o processo de inclusão que está em curso em quatro municípios do Rio Grande do Sul. Em ambos os textos, o leitor encontrará dados e análises relevantes para apreciar o processo ainda em curso de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil. MEC, 2008), cujas propostas de revisão vêm suscitando acalorados debates entre pesquisadores, membros do Ministério Público, movimentos e entidades de apoio às pessoas com deficiência (Grabois *et al.*, 2018).

As políticas de educação básica também constituem o âmbito de análise de Dametto e Esquinsani, cujo ensaio discute sentidos atribuídos ao conceito de qualidade na literatura sobre educação revisada, procurando evidenciar

as polêmicas por detrás dos consensos e problematizar o direcionamento político subjacente à adoção de determinados critérios e procedimentos supostamente técnicos e neutros de apreciação da qualidade dessa etapa da educação escolar.

Dois dos artigos publicados neste volume examinam contribuições de distintas correntes à Filosofia da Educação: Vieira situa as bases teóricas e epistemológicas da Antropologia Histórico-Cultural Alemã, enquanto Freitas convida a uma abordagem intercultural, valorando as contribuições do Perspectivismo Ameríndio às pesquisas do campo.

A problemática mais ampla das repercussões no sistema educativo da diversidade de gênero e étnico-racial da sociedade brasileira reverbera em dois textos aqui publicados, com temáticas e abordagens distintas. O artigo de Ferreira, Orsato, Santos e Coronel analisa a participação de homens e mulheres nos sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e discute a permeabilidade dessas organizações aos movimentos pela igualdade de gênero e contra a discriminação por orientação sexual no trabalho e no sindicalismo docente. O relato de experiência de Araújo, por sua vez, é um esforço de sistematização e reflexão sobre uma iniciativa docente para levar à prática a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino básico. A iniciativa docente foi desenvolvida em aulas de língua portuguesa de turmas do 6º ano do ensino fundamental com o intuito de desconstruir os padrões coloniais de compreensão da cultura, estética e história africana.

Esse último relato de experiência se soma a outros quatro textos desta edição, que se debruçam sobre o microcosmo das salas de aula para tratar de questões da didática e do currículo, convergindo para as temáticas mais amplas do ensino e da aprendizagem na educação básica e da formação de seus docentes. Dois desses textos abordam a Matemática: Ibiapina faz um relato de experiência que demonstra a utilidade do ábaco romano como recurso de ensino e aprendizagem do algoritmo da multiplicação em classe do 2º ano do ensino fundamental; Pozebon e Lopes, por sua vez, empregam conceitos da Psicologia Histórico-Cultural para analisar o processo de formação docente corrente no desenvolvimento de uma unidade didática relativa a grandezas e medidas em um programa de extensão universitária. A formação dos professores é também um dos temas abordados por Santos, Almeida e Zanotello, que reportam estudo qualitativo realizado com docentes e uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal paulista, em que o processo de alfabetização foi enriquecido com a disponibilidade de tecnologias da comunicação e informação. A comunicação de pesquisa de Carmo, Magalhães Jr., Kiouranis e Triani, por sua vez, se detém nas representações que estudantes do ensino médio do noroeste paranaense revelam na livre evocação verbal sobre questões ambientais, subsidiando, assim, a abordagem transversal de tais questões no currículo do ensino das ciências na etapa final da educação básica.

A temática da formação docente volta a ser tratada no inusitado diálogo bilíngue estabelecido entre Bragança e Ossa, cujo relato recorre à narrativa autobiográfica tanto para compartilhar e refletir sobre as próprias trajetórias de auto-formação enquanto professores universitários no Brasil

e na Colômbia, quanto para empregá-la enquanto metodologia de pesquisa e de formação de educadores nas instituições de ensino superior em que exercem a docência.

Esse é o repertório deste número da RBEP, com o qual os autores e os editores esperam proporcionar aos leitores subsídios teóricos, metodológicos e práticos ao pensamento, à pesquisa e à intervenção educativa.

Editoria Científica e Executiva

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; MONTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M. *Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Campinas: LEPED/FEUNICAMP, 2018.

As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar

Mariangela Lima de Almeida^{I, II}

Maria José Carvalho Bento^{III, IV}

Nazareth Vidal da Silva^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3466>

^I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: mlalmeida.ufes@gmail.com; <<http://orcid.org/0000-0002-7092-2583>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <zezebento56@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-5877-2925>>.

^{IV} Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^V Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <newpedagoga@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8499-5089>>.

^{VI} Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Resumo

Este artigo objetiva analisar o movimento do grupo de gestores de educação especial da Região Serrana/ES, tanto no que se refere à perspectiva do diálogo coletivo, das indagações reflexivas e da corresponsabilização de todos os envolvidos como na proposta e na elaboração de um projeto comum à superintendência regional e aos municípios. Utiliza, como referencial teórico-metodológico, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada pelos pressupostos da teoria do agir comunicativo. O estudo desdobrou-se em três momentos: no primeiro, empregou-se a estratégia dos grupos focais; no segundo, foi criado o grupo de estudo-reflexão; e, no terceiro, acompanhou-se a materialização da construção da proposta de uma política pública de formação continuada. A análise dos dados evidencia que os gestores públicos de educação especial atuam diretamente nos contextos

da produção do texto e da colocação em prática das políticas públicas de formação continuada, bem como procuram construir, pela via da pesquisa-ação, outros modos de conceber políticas públicas educacionais, por meio da racionalidade comunicativa. No movimento do grupo, estão presentes sua intencionalidade e sua vontade de construção de uma política pública de formação continuada. A intenção, pressuposto fundante da teoria do agir comunicativo, constitui-se na identidade desse grupo de gestores.

Palavras-chave: formação continuada; gestão em educação especial; pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Abstract

The contributions of action-research to the development of continuing-education policies from the school inclusion perspective

This paper analyzes the movement of a group of special-education managers from the Espírito Santo's mountain region, either as regards the perspective of the collective dialogue, the reflections and the accountability of those involved in the process, or as regards the proposal and development of a project pertaining both to the Regional Superintendency and the municipalities. It takes the critical and collaborative action-research as a theoretical and methodological benchmark, supported by postulates of the theory of communicative action. The study unfolded in three parts: in the first, it was employed a focus-group strategy; in the second, a study-reflection group was created; and, in the third, the conception of a proposal for a continuing-education public policy was monitored. Data analysis shows that special-education managers act directly on the context of the writing and employment of continuing-education public policies, as they aim to develop, via action-research, other policy-making processes for education, through communicative rationality. Within the group's movement, their intention and willingness to develop a continuing-education public policy is clear. Such intention, that is a key element of the theory of communicative action, presents itself as the identity of this group of managers.

Keywords: continuing education; management in special education; critical and collaborative action-research.

Introdução

Este artigo se propõe a discutir os desafios e as possibilidades de pensar e fazer outros/novos processos formativos, pela via do diálogo e da colaboração, no processo de construção de conhecimentos entre gestores da educação especial dos sistemas de ensino, profissionais e alunos da universidade em contextos capixabas.

De modo particular, busca-se compreender e analisar o movimento do grupo de gestores da educação especial da Região Serrana/ES, tanto no que se refere à perspectiva do diálogo coletivo, das indagações reflexivas e da corresponsabilização de todos os envolvidos como também na proposta e elaboração de um projeto comum à superintendência regional e aos municípios.

O texto está organizado em quatro seções: na primeira, analisam-se as contribuições dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e contextualiza-se o objeto da pesquisa; na segunda, aborda-se a política pública vigente e sua incidência na pesquisa; na terceira, discutem-se o contexto da elaboração da proposta e o discurso dos gestores de educação especial; por fim, apresentam-se pontos importantes de todo o processo.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e suas contribuições para a formação continuada dos profissionais da educação

Nos últimos anos, um dos grandes desafios postos à área de educação especial diz respeito à formação contínua dos profissionais, principalmente diante das diretrizes e das propostas para a inclusão escolar. Em diversos estados e municípios brasileiros, essa formação tem ficado sob a responsabilidade de instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação em nível de especialização, em sua maioria, na modalidade semipresencial e a distância. Há também propostas de formação continuada, promovidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais, para atender aos profissionais da educação que atuam nas redes de ensino.

No Brasil, os diversos processos de pesquisa sobre a formação continuada de docentes da educação básica são oriundos de desafios impostos por processos inclusivos nos espaços escolares regulares. Também se originam das políticas públicas propostas em âmbito federal, que representam significativo estímulo para atender a questões particulares em regiões específicas de um território tão amplo como o brasileiro.

Para Almeida (2010), (re)significar a formação continuada é procurar compreender como ocorre essa formação tendo em vista a política educacional direcionada à educação especial na perspectiva inclusiva. A relevância do debate se justifica diante dos argumentos de docentes e técnicos das redes de ensino, que alegam não terem conhecimento acerca dessa área, uma vez que o tema não foi abordado em sua formação inicial.

Sabe-se que, ainda nos dias atuais, “os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica” (Pereira, 2002, p. 19), submetendo os profissionais a normativas e regras, o que coíbe, conseqüentemente, modos de produzir conhecimentos sobre eles próprios e sobre as escolas.

Nesse sentido, a perspectiva da pesquisa-ação, em sua acepção crítica, aponta caminhos que colocam os participantes em situações sociais propícias para uma forma de indagação autorreflexiva, a fim de que compreendam os próprios contextos de referência socioeducativos e transformem suas práticas. Assim, sustenta-se, a exemplo de outros autores/pesquisadores, como Franco (2005a, 2005b), Jesus (2007, 2008), Zeichner (1998), Barbier (2002), Carr e Kemmis (1988), a relevância de metodologias investigativas e formativas que permitam “[...] diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidade e ação” (Franco, 2015, p. 613).

Dessa forma, adota-se a pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativo-crítica, como opção teórico-metodológica, que, conforme Carr e Kemmis (1988), consiste em investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Portanto, trata-se de uma pesquisa que se sustenta na dialética entre sujeito e objeto, fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado, pesquisa e ação. Essa dialética está sustentada nos fundamentos da racionalidade comunicativa, de Jürgen Habermas (1987, 2004).

Acredita-se, assim, na possibilidade de fomentar a construção de práticas educacionais mais inclusivas, mediante a produção de conhecimentos embasada pela crítica social, consoante a dialética entre teoria e prática. Essa construção de práticas inclusivas compreende, portanto, um modo de agir/fazer deflagrado por processos formativos pela via da pesquisa, o que, de acordo com Zeichner (1998, p. 229), consiste em “[...] ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos”.

As crenças simétricas de que todo “teórico” não é prático e de que todo “prático” não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As “teorias” não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica. (Carr; Kemmis, 1988, p. 126, tradução nossa).¹

Quando da proposição de um processo de pesquisa-ação que procura colocar os gestores dos setores de educação especial como autores do processo de construção de conhecimentos, aprofundam-se concepções teórico-conceituais sobre práticas de formação continuada na articulação constante com as práticas vivenciadas. Esse movimento permite uma “[...] aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro” (Habermas, 2002 *apud* Almeida, 2010, p. 33).

¹ “Las creencias simétricas de que todo ‘lo teórico’ es no práctico y todo ‘lo práctico’ es no teórico son, por tanto, completamente errôneas [...]. Las ‘teorías’ no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecânico, ajeno a toda reflexión teórica”.

Contextualizando o objeto do estudo

Este artigo aborda movimentos constituídos durante o processo de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, realizado por uma universidade em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação do Espírito Santo. Foram convidados gestores públicos de educação especial (técnicos/coordenadores responsáveis pelo setor) de três superintendências regionais de educação (SRE) e dos municípios sob sua jurisdição.²

Os gestores de três SRE das regiões sul e serrana foram convidados a integrar um grupo de estudo-reflexão com vistas a alcançar coletivamente uma proposta de formação que criasse condições para que os saberes e as demandas dos profissionais da área fossem visibilizados. Esse processo pôde ser organizado em três percursos: encontros realizados na universidade; encontros virtuais; e encontros nas SRE. Os caminhos percorridos resultaram na construção e no processo de implementação, pelos gestores da Regional Serrana, da proposta de uma política pública para formação continuada.

O primeiro contato com os gestores³ ocorreu nas SRE, quando se formaram grupos focais (Gatti, 2005). Havia, nesse momento, a intenção de propiciar o engajamento dos gestores diante da proposta. Recorreu-se a acontecimentos relacionados ao movimento de pesquisas anteriores sobre a educação especial nos municípios, com objetivo de mapear os processos de continuidades e rupturas na gestão de educação especial nas secretarias municipais de educação e nas superintendências regionais de ensino. Praticamente todos aceitaram o convite, talvez sem compreender naquele momento que se trataria de um processo de pesquisa-formação pela via da construção conjunta do conhecimento.

Em dezembro de 2013, iniciaram-se os encontros do grupo de estudo-reflexão na universidade. Esse primeiro encontro foi, sem dúvida, um tanto desafiador, tanto para quem estava propondo essa outra dinâmica de pesquisa-formação como para os gestores. Inicialmente, no grupo de pesquisadores-acadêmicos, houve dificuldade em organizar esses encontros. Os acadêmicos, sempre acostumados com as metodologias e estratégias técnicas, pouco dialógicas, agora se deparavam com a proposta de construir uma comunidade de pesquisadores em conjunto com os gestores e, para isso, era preciso elaborar formas de mediação que propiciassem a participação de todos, em todo o processo (Habermas, 2004).

No início, os gestores indagavam: "mas o que vamos estudar aqui?"; "quais conteúdos vamos discutir?"; "quais os textos vocês vão nos indicar?"; "quais atividades teremos que fazer?" A resposta era que, naquele primeiro dia, seriam discutidos os caminhos a percorrer. Procurava-se exercitar uma premissa fundamental na organização dos processos de conscientização e aprendizagem, propostos por Habermas (1987), que versa sobre a liberdade do discurso, ou seja, sobre uma comunicação aberta e democrática.

Na continuidade do percurso, foram promovidos encontros mensais presenciais e encontros via plataforma Moodle®, que, conforme Sabbatini (2007), "[...] é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em

² No estado do Espírito Santo, os municípios se organizam em onze superintendências regionais de educação, compreendendo o sistema estadual de ensino e os sistemas municipais que não possuem autonomia municipal.

³ Vale destacar que muitos dos gestores já participavam de estudos de natureza colaborativa na universidade.

software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos)”. Objetivava-se a análise e reflexão das propostas de formação continuada: estudo e aprofundamento de questões teórico-conceituais; planejamento e reflexão sobre o processo de pesquisa-ação e a formação com os gestores, conciliando demandas e exercitando negociações entre entendimentos e anseios.

Na sequência, deu-se início aos encontros nas SRE, etapa em que as superintendências e os municípios jurisdicionados elaboraram seus projetos de políticas públicas de formação continuada. A sistematização aconteceu no período de julho a novembro de 2014 e foi como uma mola propulsora da aprendizagem do grupo, no sentido de organizar sua própria aprendizagem, considerando o processo de autorreflexão sistematizada. A partir daí, os gestores passaram a se organizar em um movimento que tomou diferentes contornos em cada regional.

Diante do desafio de sistematizar os projetos de políticas públicas de formação continuada, considerando as realidades locais, esse grupo foi construindo sua autonomia no processo de pesquisa-ação. Esse processo possibilita a determinado grupo sua constituição em comunidades autocríticas de pesquisadores (Carr; Kemmis, 1988), preocupados com os processos de conscientização e com as transformações de suas concepções e práticas.

Neste texto, procurou-se registrar o movimento de construção dos projetos nas SRE, focalizando o processo de discussão e produção do grupo de gestores da Regional de Afonso Cláudio.⁴ O percurso do grupo é pautado pela busca do diálogo no processo de partilha das demandas e de construção de uma proposta para toda a Região Serrana que concilie objetivos comuns e peculiaridades de cada município. Envolver superintendente regional de educação e secretários de educação fortalece uma proposta de trabalho coletivo, por meio da qual é possível garantir uma política de formação continuada que contemple a perspectiva da inclusão.

Nesse contexto, a presente análise estabelece um diálogo entre autores da literatura científica e autores do contexto (os gestores da Regional Afonso Cláudio). Pela tessitura da discussão, intenta-se refletir a trajetória constitutiva desse grupo de gestores no que se refere às implicações da pesquisa-ação na construção da política de formação continuada. A premissa baseia-se em Habermas (2003).

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. (Habermas, 2003, p. 25).

Obtém-se, assim, a construção do conhecimento com o outro. A produção do grupo embasou a problematização de pressupostos sobre a potência dos grupos autogestores na produção de conhecimentos sobre a

⁴ São sete os municípios que compõem a regional (Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá).

formação continuada de profissionais da educação, em especial, a formação de gestores públicos de educação especial. Utilizaram-se como ferramentas de pesquisa os diários de campo de encontros realizados na universidade; os relatórios das reuniões realizadas pelos gestores nas regionais; o mapeamento (formulário) das formações ofertadas pelos municípios ou pelas superintendências nos anos de 2014; a transcrição de gravações em vídeo; e o projeto parcial de formação continuada, elaborado pelos gestores.

Os contornos das políticas educacionais e suas implicações para a formação continuada dos profissionais da educação

O debate acerca dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades intensificou-se nas últimas décadas em diversos países. Os diversos movimentos de luta pela inclusão social e escolar dessa população ganharam fôlego a partir dos anos 1990 por meio de acordos e políticas educacionais internacionais, como se pode observar na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), na *Declaração de Salamanca* (1994) e na *Convenção da Guatemala* (1999), que influenciaram a formulação das políticas públicas de educação inclusiva em todo mundo.

No fluxo dos movimentos globais, no Brasil observa-se que as mudanças que ocorreram a partir da década de 1980 na legislação brasileira – Constituição Federal (Brasil, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) – legitimaram o direito à escolarização do aluno público-alvo da educação especial com ingresso no ensino comum, dando nova tratativa aos conceitos e às concepções na área da educação. A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, passou a ter um capítulo dedicado à modalidade da educação especial. A redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, dispõe:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2013).

No entanto, pode-se dizer que a materialização dessa e de outras ações legais se dará por meio da instituição de políticas públicas visando à formação continuada dos educadores, à articulação entre educação especial e ensino comum, à reestruturação arquitetônica das escolas e à ressignificação do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação. Para isso, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, destaca em seu artigo 2º:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas: organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil. CNE. CEB, 2001, p.1).

Recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP/2008) ressalta que “[...] as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil. MEC, 2008, p. 15). As políticas de educação especial passaram a focalizar o atendimento educacional especializado (AEE), que disponibiliza serviços e recursos, com atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala regular, portanto, não substitutivas à escolarização.

O conjunto das diretrizes aportadas pela legislação, a partir de 2008, motiva pesquisadores, gestores e professores a problematizar essas e outras questões trazidas pelos documentos legais, considerando a organização dos sistemas de ensino, das escolas, bem como das políticas de formação de professores que procuram constituir práticas pedagógicas inclusivas.

Em 2008 delimita-se o alunado e restringem-se os modos de escolarização, basicamente, ao atendimento educacional especializado. Assim, o que significa o foco no AEE? Que consequências tem/terá para o processo de inclusão na escola comum? Onde afinal queremos incluir o aluno? Que espaços precisam ser sustentados? Quem pode contribuir para a sustentabilidade desses espaços? (Almeida, 2012, p.5).

As discussões, que emergiram nesse período e chegam aos dias atuais, conduzem a diferentes questionamentos, contudo é possível considerar que o desafio para a formação do profissional da educação se mantém diante do objetivo de “[...] garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”, conforme estratégia 4.8 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). Ao refletir sobre os aspectos que constituem a elaboração e a implementação das políticas educacionais inclusivas, há consenso de grande parte dos engajados nesse debate sobre a necessidade de formação profissional adequada que atenda às especificidades do público-alvo da educação especial, tão heterogêneo e pertencente a contextos diversos.

Quanto ao público-alvo, as definições devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. O princípio da educação inclusiva deverá ser garantido nas instituições escolares para que fique assegurado a cada aluno o direito de acesso e permanência, visto que o aluno é sujeito de direito e foco de toda ação educacional (Espírito Santo, 2011).

Tonoli *et al.* (2014, p. 10), na justificativa da proposta para o Projeto Político de Formação Continuada em Educação Especial em face do processo de inclusão escolar da Regional Serrana, afirmam que

[...] vários movimentos vêm acontecendo nas escolas, [porém observa-se] [...] a ausência ou descontinuidade de políticas efetivamente propostas pelos governos, o que evidencia avanços e retrocessos históricos que apontam para a necessidade de elaboração das Diretrizes

Estaduais da Educação Especial na Educação Básica e Profissional que se constituem e dão alicerce para uma política de Estado.

É muito complexo atender plenamente à legislação, mas os documentos que norteiam a educação especial, em uma dinâmica intensa nas últimas décadas, têm proporcionado reflexões, tensões, críticas e muita criatividade por parte dos profissionais da educação na tentativa de cumpri-la. Para o Espírito Santo, as dificuldades não são muito diferentes, pois a demanda consiste em assegurar o atendimento, por meio dessas mesmas normas públicas, e em garantir as condições necessárias a uma educação de qualidade para todos os sujeitos da educação.

Dessa forma, existe um panorama em que a formação continuada tem papel importante no processo da inclusão escolar, visto que esse movimento requer profissionais qualificados para sua efetivação e cumprimento legal. A democratização das escolas aponta para o dever de esse espaço assumir a formação de seus profissionais.

Gatti (2008, p. 57) esclarece que, nos últimos dez anos,

[...] cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo "educação continuada". As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história.

Assim, há multiplicidade de iniciativas desenvolvidas em diferentes modalidades metodológicas, visando a variados tipos de formação, com foco em professores de diversos níveis de ensino e especialidades.

A formação continuada é significada como desafio para todos. Os gestores entendem sua responsabilidade por fomentá-la, no entanto, há dificuldades tanto sobre o processo, quanto sobre a garantia de condições concretas. Por outro lado, não se colocam em um "lugar de poder", de maneira que possam viabilizar a formação em diferentes contextos. (Vieira et al., 2011, p. 6).

Como assinalam Vieira *et al.* (2011), os gestores têm assumido a responsabilidade e os desafios de fomentar e implementar a formação continuada em estados e municípios. Em estudos recentes, realizados no cenário capixaba (Gonçalves, 2008; Pantaleão, 2009; Jesus, 2012; Jesus; Almeida, 2014; Almeida, 2016), tem-se apostado na compreensão e transformação das políticas existentes, mediante autorreflexão organizada por grupos de estudo-reflexão, os quais possibilitam contribuir para o avanço do conhecimento sobre a formação dos profissionais, em especial na gestão pública em educação especial.

A fim de compreender os processos de formação continuada por meio de grupos de estudo-reflexão entre gestores públicos municipais e estaduais de educação especial e pesquisadores da universidade, para elaboração de proposta de política para formação continuada em uma perspectiva inclusiva, preconiza-se a necessidade de construção de uma política de formação continuada, conforme a estratégia 16.2 do PNE: "Consolidar

política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (Brasil, 2014).

Embora essa ideia exista desde a Constituição de 1988, recentemente o PNE reitera a necessidade de concretização do regime de colaboração entre instituições públicas de educação superior de forma orgânica, articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, no planejamento e dimensionamento da demanda por formação continuada. Se, por um lado, a ênfase nos processos de colaboração entre as instituições públicas ganhou destaque nas últimas décadas, por outro, um ponto relevante se evidencia entre as concepções ideológicas que subjazem às políticas, bem como entre as condições concretas para sua efetivação: Piolli, Silva e Heloani (2015) argumentam que o modelo gerencial implantado no campo educacional nas escolas e universidades alinha-se às metas do PNE, quais sejam individualismo e competitividade nas relações de trabalho. Torna-se essencial a reflexão de Ball (2001, p. 100):

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

O avanço do modo produtivista de mercado, que sustenta as políticas públicas educacionais desde a década de 1990 até hoje, ancora-se na racionalidade instrumental, em que os sujeitos, a partir dos seus interesses individuais, exercem influências uns sobre os outros, alimentando, assim, a desvalorização da ética e o esvaziamento da política e dos espaços democráticos, em favor da gestão. “O gerencialismo pretende constituir-se como ciência lastreada nas ciências exatas e substituir todo pensamento considerado não utilitário como pouco eficiente. Há, portanto, predomínio da razão instrumental” (Piolli; Silva; Heloani, 2015, p. 592).

Considerando que os gestores públicos de educação especial atuam diretamente nos contextos de produção do texto e da prática das políticas públicas de formação continuada (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006), seja ocupando o lugar de elaboradores, seja ocupando o lugar de agentes da política, procurou-se construir, pela via da pesquisa-ação, outros modos de conceber as políticas públicas educacionais, por meio da racionalidade comunicativa.

É importante acreditar em uma política pública de formação continuada que desafie gestores e professores como produtores de conhecimentos, ou seja, que esteja “[...] sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Bowe et al., 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

O discurso dos gestores públicos de educação especial da Regional de Afonso Cláudio no movimento de construção da proposta política de formação continuada

[...] nós optamos pela questão de estarmos desenvolvendo uma proposta política juntos, como um todo. Todos os municípios estarão juntos nesse desenvolvimento da nossa proposta política de formação continuada. (informação verbal).⁵

No movimento do processo formativo, observou-se que uma das superintendências se destacava em relação às demais regionais, apresentando mais sugestões oriundas de encontros entre os municípios sob sua jurisdição. Essa passou, então, a ser o objeto de análise, pois demonstrava a intenção de ter a formação continuada como um instrumento de política para a regional.

Os desdobramentos suscitados no grupo de estudo-reflexão nos remetem à formulação de Habermas sobre o agir comunicativo, que se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de se expressar por meio da linguagem e que, por meios verbais ou não, estabelecem uma relação. Sendo assim, importante se faz apresentar esse conceito: “[...] o agir comunicativo são aquelas interações mediadas linguisticamente nas quais todos os participantes prosseguem objetivos ilocucionários, e *somente* objetivos ilocucionários, com seus atos mediadores de comunicação”. (Habermas *apud* Bannell, 2013, p. 70).

Para Habermas (2004, p. 106), “todo agir é intencional” e contém, em seu bojo, uma pretensão de validade que é expressa no ato da fala. No movimento do grupo, verificou-se, por meio dos diálogos, pela via da comunicação, que quem fala é o dono da comunicação, pois exhibe consigo sua intencionalidade e sua vontade, movimentando a essência do agir comunicativo. Dessa forma, a racionalidade comunicativa leva em consideração as condições que tornam válido um ato de fala, a pretensão de validade levantada pelo falante e a garantia de seu cumprimento.

Assim, o que o teórico propõe está presente no grupo de estudo-reflexão e é evidenciado na fala da gestora, que aponta a intencionalidade na ação:

[...] nós estamos com intenção, nossa intenção lá em Santa Maria é de construir esse projeto junto com todos os outros setores, um único projeto e não o ensino fundamental vai fazer um projeto de formação, a educação infantil, não. Nós vamos fazer um único, abrangendo todas as modalidades. (informação verbal).⁶

Nesse movimento do grupo e da superintendência, o que se nota é a postura das gestoras que querem construir uma proposta contínua de formação para os municípios, por meio da qual o próprio município reconheça essa necessidade e a inclua na política municipal de forma perene. No movimento do grupo de estudo-reflexão aconteceram vários encontros para aprofundar estudos e debates de literatura científica, bem como de referenciais teórico-metodológicos. Nesse contexto, partindo da

⁵ Transcrição do seminário na universidade, realizado em 18 de novembro de 2014.

⁶ Transcrição do encontro na universidade, realizado em 26 de agosto de 2014.

necessidade do grupo em materializar a proposta de política de formação continuada, foi preciso entender “como” formular uma política de formação e “qual” perspectiva de formação continuada era sustentada pelos gestores. Observa-se, nessa ação, a presença do agir comunicativo, pois os atores do processo participam com conhecimentos trazidos de seu *locus* de atuação como profissionais da educação especial, buscando o entendimento pela via do diálogo.

A formulação do conceito de formação continuada seguiu uma categorização em que o grupo de gestores construiu um entendimento baseado nas seguintes questões: de onde ela advém; como deve ser organizada; em que consiste; o que pretende; e qual é o seu objetivo final. Consequentemente, o conceito de formação continuada teve a seguinte redação, a mesma empregada na elaboração da proposta:

[...] a formação continuada é um processo que se configura a partir da inserção e vivência profissional, decorrente de demandas e reflexões do cotidiano a partir dos desafios oriundos da prática. Em sua organização/oferta devem ser consideradas as experiências e necessidades dos profissionais às quais ela se destina. Ela pode ser ofertada em horário de trabalho ou fora dele. (informação verbal).⁷

A consolidação do conceito de formação continuada demanda outras reflexões e a formulação de outros conceitos fundamentais. Esse processo foi sendo organizado por meio do compromisso assumido com os gestores para o desenvolvimento de uma pesquisa que fomentasse uma formação continuada dos professores, sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática.

Colocar saberes e concepções em xeque e construir novos conceitos por meio da reflexão e da crítica partilhada passou a ser “ferramenta” que ancorou os momentos de pesquisa-formação entre os gestores e acadêmicos, ou seja, foi possível

[...] criar comunidades críticas de professores que, por meio de uma investigação participativa concebida como análise crítica, se encaminhassem à transformação das práticas educativas, dos valores educativos e, em última instância, das estruturas sociais e institucionais. (Benedito, 1988, p. 14, tradução nossa).

Importante se faz a observação sobre esses processos e tais conceitos de formação continuada e pesquisa-ação, uma vez que, nas discussões, os gestores entraram em entendimento ao se apropriarem daquilo que é importante para que a formação continuada seja promovida adequadamente. Tais ações vão ao encontro do proposto por Habermas (1987 *apud* Almeida, 2010, p.147), posto que “[...] a apropriação de conhecimento e mudanças de práticas” advém da parceria e do entendimento dos participantes em contexto.

Ainda pela via da reflexão crítica, os grupos buscaram investigar a si mesmos para, então, elaborar um projeto político de formação continuada de toda a região. Assim, debateram a temática da formação continuada, da intersectorialidade e de descentralização para contextualizar a educação

⁷ Trecho extraído do Diário de Campo de maio de 2014.

especial e, posteriormente, as instruções para elaboração do projeto de formação. No diálogo a seguir, destacam-se alguns pontos de discussão que foram fundantes para o início da elaboração da proposta:

Como os gestores de educação especial dos municípios têm pensado e dialogado, com suas secretarias, sobre a formação continuada para 2015?

- [...] Como tem sido a avaliação e o acompanhamento dos alunos com deficiência no ensino fundamental, uma vez que temos constatado a falta de alfabetização em grande parte dos alunos no ensino médio?
- Como proceder com a terminalidade? (informação verbal).⁸

As gestoras apresentaram os objetivos para a elaboração do projeto político:

Fortalecer as práticas pedagógicas e parcerias; compreender o lugar onde os alunos vivem suas experiências pedagógicas; estudar e aplicar a pesquisa-ação como forma de implementar a ação colaborativa e realizar formação continuada de forma unificada em toda a regional. (informação verbal).⁹

A partir da fala da gestora, percebe-se uma compreensão da proposta de formação contínua partindo da colaboração entre os entes federados e reafirmando o preceito do art. 62, §1º, que diz: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). Ressalta-se que, no processo de criação da proposta, os municípios que não estiveram presentes nas reuniões também foram incluídos, considerando que o sujeito público da educação especial é aluno da regional, não só do município. Como destaca a gestora,

[...] fizemos um convite especial para Venda Nova do Imigrante e Brejetuba, por quê? Porque nós precisamos pensar em um trabalho para região; mesmo que não tenham representações de Venda Nova do Imigrante e Brejetuba, o nosso grupo aqui entende que vocês fazem parte da regional. (informação verbal).¹⁰

Na proposição da política de formação continuada, os gestores viram a necessidade de envolver os secretários municipais na discussão do trabalho, considerando as fragilidades e as potencialidades da regional. Dessa forma, organizaram um encontro na Superintendência de Afonso Cláudio com os secretários dos municípios sob sua jurisdição e apresentaram as pretensões e as justificativas da proposta.

[...] É uma política de formação para a regional. Por quê? Porque nós precisamos fazer formação continuada dos nossos profissionais, em educação especial, que é o motivo da nossa reunião aqui hoje. E todo profissional precisa de formação (informação verbal).¹¹

Houve, ainda, a discussão sobre a realidade de cada um dos municípios, bem como a diligência coletiva para responder tanto às demandas específicas como às da regional como um todo. Apresentou-se, assim,

⁸ Trecho extraído do Encontro da Regional Afonso Cláudio, realizado em 14 de julho de 2014.

⁹ Trecho extraído do Encontro da Regional Afonso Cláudio, realizado em 14 de julho de 2014.

¹⁰ Transcrição do encontro na Superintendência de Afonso Cláudio, realizado em 10 de outubro de 2014.

¹¹ Transcrição do encontro na Superintendência de Afonso Cláudio, realizado em 10 de outubro de 2014.

um diagnóstico do público-alvo da educação especial atendido, do tipo de atendimento e do local em que se dava o atendimento.

[...] Atualmente, no censo escolar, são 959 alunos com deficiência [...] destes 172 alunos, que o Município de Afonso Cláudio tem, a APAE Afonso Cláudio atende 26, porque as APAE elas têm o CAEE, que é o Centro de Atendimento Educacional Especializado, então eles ofertam o atendimento educacional especializado. Destes 26, 24 são da rede municipal, sendo que 2 são de Laranja da Terra, porque Laranja da Terra não tem APAE, e 22 são do Município de Afonso Cláudio, e 2 são meus da rede estadual. Certo? Então nós temos 172 alunos e a APAE atende apenas 26. (informação verbal).¹²

Na informação anterior, a gestora expôs parte do diagnóstico apresentado que proporcionou os encaminhamentos possíveis de uma política de formação continuada dos profissionais da educação, em uma perspectiva inclusiva. Esse movimento resultou, pois, no entendimento dos gestores de que os secretários municipais precisariam conhecer a proposta, antecipadamente, aprová-la e formalizá-la legalmente:

Foi de extrema importância a participação dos secretários na construção deste diálogo e deste projeto, pois os gestores de educação especial não teriam condições de assumir as fragilidades sem o aval dos mesmos, e estas foram apresentadas por ambas as partes, o que ao mesmo tempo foi definindo as possibilidades de parcerias para a política de formação continuada em educação especial a ser constituída na Regional Serrana. (informação verbal).¹³

Após a apresentação, os secretários dialogaram sobre os dados apresentados e sobre a possibilidade de se estabelecer uma política pública de formação continuada na regional.

[...] o que temos que pensar é: uma política de governo [...] que envolva algo mais constante. Mesmo as pessoas não estando aqui, que ela continue, que prossiga. Este é um aspecto que temos que pensar, até em termos de registro de uma política, um projeto, seja a sistematização de uma política, mas que já tenha começado e terá continuidade. (informação verbal).¹⁴

Os secretários presentes firmaram um compromisso com a proposta de política apresentada, considerando ser de extrema importância a participação de cada um na construção de diálogos para a elaboração do projeto. Torna-se relevante a seguinte fala:

[...] Eu só acredito em evolução em formação continuada. Eu não acredito em palestra. Vamos fazer palestra! Palestra é igual a..., você paga, assiste e amanhã já esqueceu tudo. Então eu só acredito em formação continuada, e nesse ponto eu bato palmas, para a proposta. [...] Então antes de encerrar, eu quero dizer: sim! (informação verbal).¹⁵

Esse momento revela a necessidade de envolvimento dos secretários no processo, conforme fala da gestora: “[...] os gestores de educação especial não teriam condições de assumir as fragilidades sem o aval dos secretários”. Desse modo, os municípios com os secretários cancelam a parceria na

¹² Transcrição do encontro na Superintendência de Afonso Cláudio, realizado em 10 de outubro de 2014.

¹³ Transcrição do encontro na Superintendência de Afonso Cláudio, realizado em 10 de outubro de 2014.

¹⁴ Transcrição do encontro na Superintendência de Afonso Cláudio, realizado em 10 de outubro de 2014.

¹⁵ Transcrição do encontro na Superintendência de Afonso Cláudio, realizado em 10 de outubro de 2014.

proposta de política de formação continuada para a regional, uma vez que as questões de formação precisam acontecer para além das pessoas e dos cargos políticos, requerendo, pois, caráter oficial.

Por fim, no mês de novembro de 2014, aconteceu o Seminário de Gestão em Educação Especial e Formação Continuada em uma Perspectiva Inclusiva, com o objetivo de dialogar sobre a proposta desenvolvida pela regional. Na ocasião, a gestora de Afonso Cláudio esclareceu que o objetivo na elaboração proposta foi dialogar com gestores, pesquisadores, estudantes, superintendentes regionais e secretários municipais de educação sobre a organização e a participação de todos na construção do projeto.

Desse modo, as concepções que perpassam a construção de políticas de formação continuada para os profissionais da educação especial decorrem de discussões e reflexões dos gestores com relação à própria formação, quando há clara preocupação em preencher as lacunas, com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores.

Considerações finais

Este artigo analisou as contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de projeto político de formação continuada de profissionais na perspectiva da inclusão escolar, da qual se encarregaram os gestores públicos de educação especial da Superintendência Regional de Afonso Cláudio, bem como dos municípios sob sua jurisdição, por meio de grupos de estudo-reflexão, em uma perspectiva colaborativo-crítica. De modo específico, também dialogou com conceitos e concepções expressas no percurso e no projeto elaborado, sob a ótica da teoria do agir comunicativo de Habermas.

No movimento de constituição da proposta dos processos de formação continuada, observou-se que a especificidade de cada município do setor regional não se apresentou como uma impossibilidade para a sistematização de um projeto político em conjunto. Nesse contexto, este estudo demonstra que a colaboração entre profissionais e pesquisadores ativos nas práticas educativas pode se configurar como possibilidade de construção de projetos que atendam a várias localidades, independentemente das especificidades locais, como sugerem Carr e Kemmis (1988).

O projeto construído tem uma peculiaridade: embora nem todos os municípios pertencentes à regional estivessem no movimento da pesquisa-formação, todos foram convidados pelos gestores para o processo de elaboração da proposta e, assim, passaram a integrar o grupo de estudo-reflexão.

Neste artigo, buscaram-se, com gestores públicos de educação especial, os princípios do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica no processo de "formar formando-se" (Pantaleão, 2009, p. 99), essencial à própria dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os gestores, ao construírem propostas de formação continuada para os profissionais de suas redes de ensino, desenvolveram sua própria formação, na qual os

princípios do diálogo, da autorreflexão crítica e da colaboração sustentaram a dinâmica em sentido duplo.

Assim, o percurso constituído por esse grupo de gestores públicos de educação especial mostra a possibilidade de construção de políticas educacionais que se afaste da lógica instrumental disseminada com o avanço do modo produtivista de mercado. Os gestores concretizaram outros modos de conceber o espaço de produção de políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pautada pela racionalidade comunicativa, que promove diálogo e entendimento.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L. A construção de conhecimentos na/pela pesquisa-ação: implicações para a prática pedagógica em educação especial na perspectiva da inclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: ENDIPE, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3353b.pdf> Acesso em: 21 abr. 2017.

ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. v. 1. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-190.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2017.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BANNELL, R. I. *Habermas e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENEDITO, V. Prólogo. In: CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988. p. 11-15.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, 27833.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONVENÇÃO interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. 1999. Disponível em: <eduardobarbosa.com/textos/ver/3/26/0>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ESPÍRITO SANTO. *Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo*. 2. ed. 2011. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2015.

FRANCO, M. A. S. Apresentação da sessão Em foco: A pesquisa-ação e a prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 439-443, dez. 2005a.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Educativa*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 125-138, jan./jul. 2005b.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GONÇALVES, A. F. S. *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. 2008. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. v. 1. Versión de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 166-175.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.139-160.

JESUS, D. M. (Org.). *Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação*. Curitiba: Appris, 2012.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L. Pesquisa e educação especial: constituindo pistas de diálogo com a formação continuada. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. v. 1. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 85-114.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*: Jomtien, 1990. [s.l.]: Unesco, 1998a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*: 1994. [s.l.]: Unesco, 1998b.

PANTALEÃO, E. *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PIOLLI, E.; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, dez. 2015.

SABBATINI, R. M. E. *Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma Moodle*. São Paulo: Instituto EduMed, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015

TONOLI, G. S. B. et al. *Projeto político de políticas públicas da regional serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial frente ao processo de inclusão escolar*. Afonso Cláudio: Superintendência Regional de Ensino de Afonso Cláudio e Municípios da Região Serrana, 2014.

VIEIRA, A. et. al. Formação de gestores de educação especial: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anpae, 2011. CD-ROM

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Recebido em 24 de julho de 2017.

Solicitação de correções em 6 de dezembro de 2017.

Aprovado em 14 de março de 2018.

As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações

Mariana Luzia Corrêa Thesing^{I, II}
Fabiane Adela Tonetto Costas^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3510>

Resumo

Que ações são necessárias para a efetivação de uma escola, de fato, inclusiva, nos moldes propostos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008)? Com base nesse questionamento, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores de educação especial atuantes em quatro municípios do Rio Grande do Sul que indicam ações necessárias para a criação de uma nova escola: uma escola inclusiva. A pesquisa, baseada em uma abordagem quali-quantitativa (Marconi; Lakatos, 2009), com a utilização de um questionário disponível no Formulários Google, teve como objetivo conhecer as trajetórias formativas e as características dos contextos de atuação docente desses professores. Com base em referências como Garcia (2013, 2014), Kassar (2014), Michels (2011) e Correia (2010), este texto apresenta parte dos dados coletados e problematiza as proposições dos professores de educação especial para a possibilidade de transformar as escolas em espaços efetivamente inclusivos. Como resultado deste

^I Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (UFSC), Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. *E-mail*: <marluzcor@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5864-7091>>.

^{II} Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <fabicostas@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-3698-2782>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

estudo, percebe-se que a maioria dos professores participantes acreditam nos processos de inclusão nas escolas em que estão inseridos; contudo, sinalizam a importância de ações, de diferentes sujeitos envolvidos na educação escolar, para que a proposição de uma escola inclusiva se torne uma realidade.

Palavras-chave: ações pedagógicas; inclusão; professor de educação especial.

Abstract

Proposals for an inclusive school in the special education teachers' view: some problematizations

What are the necessary actions to implement a truly inclusive school, as proposed in the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Brasil. MEC 2008)? Through this inquiry, this article presents the findings of a research involving special education teachers of four municipalities of Rio Grande do Sul who point out actions needed to create a new school: an inclusive school. This research, that follows a quanti-qualitative approach (Marconi; Lakatos, 2009), through the use of a Google Forms questionnaire, aims to uncover the formative paths and characteristics of these teachers' instructing environments. Based on the likes of Garcia (2013, 2014), Kassar (2014), Michels (2011), and Correia (2010), this paper presents some of the data collected in the research and problematizes the proposals of special education teachers to turn schools into effectively inclusive spaces. As a result of this study, it was observed that most of the participants believe in the processes of inclusion implemented by the schools in which they are placed; however, they flag the importance of implementing initiatives, from different actors in the school education, so that an inclusive school proposal can be effectively realized.

Keywords: pedagogical actions; inclusion; special education teacher.

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008), ao defender a inclusão de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em espaços regulares de educação escolar, exige uma *nova escola e novos professores* para a sua implementação. Antecedida

por acordos internacionais¹ e embasada em discursos que defendem os direitos universais, desafia a escola à inclusão de todos e responsabiliza seus professores na efetivação da pretendida reforma.

Nos últimos anos, as políticas voltadas à educação escolar inclusiva definiram caminhos e orientações na proposição de uma escola inclusiva e a defendiam, em nome de ideais progressistas, como uma possibilidade de tornar a sociedade mais inclusiva e solidária (Garcia, 2013). Num movimento não linear, estabeleceram o conceito de educação especial (Brasil. CNE. CEB, 2001, 2009; Brasil. MEC, 2008), instituíram o atendimento educacional especializado – AEE (Brasil, 2008; Brasil. CNE. CEB, 2009), determinaram o público-alvo a ser atendido nas escolas inclusivas (Brasil. MEC, 2008; Brasil, 2008; Brasil. CNE. CEB, 2009) e defenderam a formação de professores especializados e capacitados para a reforma (Brasil. CNE. CEB, 2001). Entretanto, apesar das políticas e das diretrizes voltadas à educação escolar inclusiva, as pesquisas realizadas sobre os processos de inclusão escolar denotam dificuldades para a sua efetivação (Schmidt *et al.*, 2016; Anjos; Andrade; Pereira, 2009; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Diante desse cenário, este texto resulta de uma pesquisa realizada com professores de educação especial atuantes em quatro cidades do Rio Grande do Sul (Bagé, Santa Maria, Santana do Livramento e Uruguaiiana). A investigação, de abordagem quali quantitativa (Marconi; Lakatos, 2009), teve como objetivo conhecer os diferentes aspectos da trajetória formativa desses professores e de seus contextos de trabalho profissional. Baseada em um questionário, com questões sobre as trajetórias profissionais e os contextos de trabalho dos professores, a pesquisa teve também como objetivo conhecer as crenças docentes sobre os processos inclusivos, as possibilidades e as dificuldades percebidas nesses contextos e as possíveis ações propostas por esses professores para a efetivação da escola inclusiva. Desse modo, tendo em vista os resultados observados, este texto tem como objetivo central apresentar e problematizar as ações propostas pelos professores participantes para transformar os contextos escolares em que trabalham, com base na crença de que uma escola efetivamente inclusiva seja possível.

Trajetória investigativa

A pesquisa, de abordagem quali quantitativa (Marconi; Lakatos, 2009), foi realizada por meio da aplicação de um questionário no formato Formulários Google, enviado aos endereços eletrônicos de professores de educação especial de quatro cidades do Rio Grande do Sul (Bagé, Santana do Livramento, Uruguaiiana e Santa Maria). A coleta dos dados ocorreu exclusivamente via questionário, em diferentes momentos. No primeiro semestre de 2016, os questionários foram enviados aos professores de educação especial de Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiiana. A escolha

¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994).

por esses sujeitos se deveu à formação desses professores: a maioria é egressa da versão inicial do Curso de Graduação de Educação Especial a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), proposto como primeiro curso de graduação na modalidade a distância dessa instituição, no ano de 2005. Nessa fase, foram enviados 74 questionários e recebidas 24 respostas. Esses professores atuantes nos municípios Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiiana exercem suas atividades na esfera estadual de ensino, e as coordenadorias² autorizaram e disponibilizaram seus endereços eletrônicos.

A fim de conhecer a realidade dos professores de educação especial de Santa Maria (RS) – cidade em que três cursos de formação de professores de educação especial (dois presenciais³ e um a distância) são ofertados em uma instituição de ensino superior pública –, o questionário foi enviado a 49 professores de educação especial atuantes na esfera municipal de ensino. Os endereços dos docentes foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a qual autorizou o desenvolvimento da pesquisa.

O questionário, enviado em mais de uma situação aos participantes, continha 32⁴ questões cujas respostas poderiam ser registradas de diferentes formas: múltipla escolha, escolha única e textuais. O caráter das respostas foi estruturado da seguinte maneira: 15 questões ofertavam a possibilidade de múltipla escolha; 9 a possibilidade de resposta única e 8 a possibilidade de escrita. As questões abordavam temáticas referentes à formação inicial, ao tempo de serviço, aos sujeitos da educação especial atendidos, às características organizativas dos contextos de trabalho e às possibilidades e dificuldades percebidas nesses espaços.

Perguntamos aos professores sobre as crenças no processo de inclusão na escola regular, as dificuldades e possibilidades percebidas e as proposições que consideravam necessárias para transformar as escolas regulares em espaços inclusivos. Desse modo, com o objetivo de conhecer as ações, foi proposto o seguinte questionamento: “Qual(is) ação(ões) você considera pertinente(s) para a efetivação dos processos inclusivos na realidade escolar em que você atua?”. Mediante essa questão, em que os professores tinham a possibilidade de descrever suas respostas, algumas alternativas e ações foram apresentadas, as quais contemporizam com as proposições da Política Nacional (Brasil. MEC, 2008).

Resultados e discussões

A pesquisa realizada com os professores de educação especial justifica-se pelo interesse em dar voz a esses docentes que são considerados ora “objeto”, ora “instrumento” (Evangalista; Triches, 2014) para a reforma proposta (Brasil. MEC, 2008). Os resultados deste estudo, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), sinalizam que os professores participantes, em sua maioria (27/33), acreditam nos processos de inclusão dos sujeitos

² As Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) referem-se à 13ª CRE (Bagé); à 19ª CRE (Santana do Livramento) e à 10ª CRE (Uruguaiiana).

³ A Universidade Federal de Santa Maria oferta três diferentes cursos de formação inicial em educação especial e dois na modalidade presencial: um no período diurno e outro no período noturno. O primeiro curso, criado em 1984 como uma licenciatura, oferece 50 vagas. O curso noturno, criado em 2009, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), oferece 45 vagas.

⁴ Dessas questões, 31 eram consideradas obrigatórias, não permitindo que o participante pudesse desconSIDERÁ-las.

público-alvo da educação especial⁵ nas escolas regulares. As respostas dos professores foram analisadas considerando os três momentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977). Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante das respostas na busca por elementos relevantes para a pesquisa; em um segundo momento, esses elementos foram organizados de forma mais detalhada e sistemática; e, num terceiro momento, foram identificadas e analisadas as aproximações e os distanciamentos entre as respostas.

De forma geral, as respostas dos docentes sinalizam a defesa da inclusão escolar como um direito subjetivo; como uma possibilidade de tornar a sociedade mais inclusiva; e como a superação de uma escola excludente e segregacionista. Os professores, quando questionados sobre a importância da inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular, afirmam a relevância da proposição de uma escola inclusiva porque:

[...] qualquer pessoa é capaz de aprender. É muito importante para um aluno com deficiência frequentar a escola junto aos seus pares, com todas as diferenças que existem. (Professora A, 2016).

Todos crescem com as trocas de experiências e cada aluno é especial com ou sem deficiência, cada um tem seu ritmo de aprendizagem e as conquistas são compartilhadas e as dificuldades quase sempre são superadas com o *esforço de todos*. (Professora B, 2016, grifos nossos).

[...] mesmo sem toda a estrutura necessária, já consigo visualizar muitos benefícios da inclusão escolar. Para os alunos incluídos, a constante estimulação e evolução em todos os sentidos, e para toda a comunidade escolar, o desenvolvimento de um *sentimento de respeito às diferenças* e compreensão de que, sim, é possível aprender de maneiras diversas e em tempos diversos. (Professora C, 2016, grifos nossos).

Apesar dos avanços⁶ que percebem em seus contextos de trabalho, os professores de educação especial apontam muitas dificuldades⁷ a serem ainda superadas, comuns às realidades em que atuam. Diante dessas dificuldades que, segundo eles, vão desde a falta de apoio das famílias dos estudantes até a falta de comprometimento de alguns professores, propõem ações que consideram necessárias para a concretização da inclusão nas escolas regulares. Mesmo com as diferenças contextuais desses cenários escolares, as proposições dos professores corroboram, em sua maioria, os discursos que defendem a formação de um *novo professor*, aprendente e flexível, e uma nova escola, mais acolhedora e inclusiva.

Com base nessas proposições, percebem-se dois eixos de ações designadas a diferentes sujeitos: as relacionadas às equipes diretivas, às esferas governamentais e às famílias dos estudantes com deficiência; e aquelas designadas aos professores das salas de aula comum que atuam com os sujeitos público-alvo da educação especial. Desse modo, este texto tem a intencionalidade de apresentar e problematizar as proposições dos professores de educação especial, voltadas às ações escolares, governamentais e comunitárias e àquelas atribuídas aos docentes.

⁵ O público-alvo da educação especial diz respeito a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; Brasil. CNE).

⁶ Os avanços citados pelos professores referem-se, de forma majoritária, à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (29/33), ao trabalho articulado com os professores das salas de aula comum dos estudantes atendidos (25/33), ao apoio da equipe pedagógica das escolas (20/33), à frequência assídua dos estudantes com deficiência (20/33), ao apoio das famílias dos estudantes (17/33).

⁷ As dificuldades citadas pelos professores referem-se à falta de apoio das famílias dos estudantes incluídos (22/33), à falta de uma equipe multidisciplinar de profissionais nos municípios que atendam aos estudantes (21/33), à suposta falta de conhecimentos específicos dos professores das salas de aula comum sobre a inclusão (21/33), à falta de suporte da equipe pedagógica das escolas (11/33) e à baixa frequência dos estudantes aos atendimentos (11/33).

Ações escolares, governamentais e comunitárias: proposições para uma escola inclusiva

Esse conjunto de ações se refere a proposições docentes que envolvem a ação de outros sujeitos relacionados aos contextos escolares: as equipes pedagógicas/diretivas das escolas, as esferas governamentais e as famílias dos estudantes. As ações mencionadas, de forma geral, estão relacionadas a uma estrutura de apoio que é necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola com os estudantes incluídos. Entre as proposições, algumas sinalizam a necessidade de organização de espaços e tempos de planejamento pedagógico entre os diferentes professores na escola, a promoção de eventos e cursos de formação continuada e o maior apoio nos processos de mediação entre a escola e as famílias dos estudantes com deficiência.

A falta de organização de espaços e tempos para o trabalho articulado entre os professores é um elemento bastante citado pelos participantes. As falas dos docentes indicam a importância do trabalho articulado entre professores de educação especial e os da sala de aula comum como uma ferramenta de apoio nos processos de ensinar e aprender na escola inclusiva (Costas; Honnef, 2015). Os docentes assinalam a necessidade de "reuniões periódicas entre professores de atendimento educacional especializado (AEE) e da sala regular", de "tempo para um trabalho em conjunto", de "maior interação entre professores do AEE com professores das turmas", de "horário para planejar e estudar, espaço físico e materiais para planejamento", de "planejamento coletivo", de "mais momentos de formação nas escolas" e de situações em que seja possível a "atuação do professor de AEE com o professor da sala de aula comum". Para Costas e Honnef (2015, p. 3), o trabalho docente articulado é uma ferramenta essencial para práticas efetivamente inclusivas, visto "que um trabalho conjunto entre os professores de educação especial e de classe comum pode ser benéfico a ambos, pois as aflições e incertezas podem ser divididas". As autoras também mostram que, diante do trabalho articulado, a responsabilidade de construir estratégias de ação é compartilhada por todos os professores, o que contribui para a efetivação de um trabalho com os sujeitos com deficiência "mais eficiente e satisfatório".

Nessa discussão, Vilaronga e Mendes (2014, p. 140) reiteram a importância do trabalho articulado ao afirmarem que pesquisas sobre práticas inclusivas

têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente.

A formação de professores em serviço é também uma ação defendida pelos participantes da pesquisa. Segundo eles, é preciso que atividades de formação que discutam a inclusão escolar e possíveis estratégias

para torná-la viável na escola sejam pensadas e propostas pelas equipes pedagógicas e pelas esferas governamentais. Nesse sentido, acreditam que cursos e eventos de formação sejam ações de apoio necessárias nos processos inclusivos, pois, entre as dificuldades percebidas por eles, está a suposta falta de conhecimentos específicos dos professores da sala de aula comum para o trabalho com a inclusão na escola (21/33).

Penso que o mais importante é romper com a "ignorância", pois só podemos nos apropriar daquilo que conhecemos, e a formação continuada é um meio possível para desmistificar as deficiências e mostrar o quanto a inclusão pode contribuir para o desenvolvimento humano. (Professora D, 2016).

É preciso que haja mais reuniões periódicas entre professores da AEE e sala regular, oferta de palestras aos professores da sala regular sobre as NEE [necessidades educativas especiais] para discutir formas de trabalho eficientes para a inclusão. (Professora E, 2016).

[...] é necessária a oferta de palestras aos professores da sala regular sobre as NEE e formas de trabalho eficientes para a inclusão dos alunos, e a formação continuada é um meio possível para desmistificar as deficiências. (Professora F, 2016).

O professor deve ser seguro do seu trabalho na escola para poder articular os conhecimentos teóricos com sua prática. Precisam ter formação e conhecimento. (Professora G, 2016).

A formação continuada de professores é considerada uma estratégia relacionada à garantia da qualidade e do direito de todos à educação, defendida na Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Esse evento, sistematizado por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial, foi um dos momentos mais importantes para os países emergentes, pois, a partir dele, foi definida a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1998), que se constituiu como um documento base para o planejamento de ações e políticas educacionais em diversos países, inclusive o Brasil. Nessa perspectiva, Bello e Bueno (2012, p. 7) afirmam que:

Tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Brasil elaborou em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, com linhas de ação estratégica para responder às metas preconizadas em Jomtien. No que se refere ao magistério, esse documento indica que "embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho". Para mudar o quadro, é proposta a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, com ênfase para a última. Estabelece-se, mediante o discurso apresentado, uma relação direta entre o papel do professor e o desempenho dos sistemas de ensino.

A formação continuada de professores é também defendida na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 e suas alterações) e também no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (Lei nº 13.005/2014), que prevê a necessidade de contínua formação dos

professores para a qualidade dos processos escolares (Metas 15 e 16). Esse documento também faz referência à importância da formação continuada como estratégia para a consolidação das propostas da Política Nacional (Brasil. MEC, 2008), ao declarar que se “deve assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a *formação continuada de professores* para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014).

A formação de professores, nesse sentido, é veiculada como a solução para melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nas escolas, assim como a premissa de que a educação inclusiva escolar é a solução para os problemas econômicos de uma sociedade excludente. Desse modo, numa relação de fatores associados, tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo seria o primeiro passo para a constituição de uma sociedade mais inclusiva, e, para tal objetivo, é preciso haver professores bem formados que atendam às demandas dessa nova escola. Nessa discussão, Shiroma e Evangelista (2014) salientam que:

A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora: professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão de obra = desenvolvimento nacional! (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 13).

Como um dos legados das pedagogias progressistas, é legítima a premissa de que todos podem e devem aprender durante a vida toda. Contudo, esse discurso salienta a incompletude de um professor que precisa aprender estratégias para atender múltiplas demandas no seu cotidiano de trabalho e que está, por isso, sempre em dívida nesse processo diante de um sistema educacional que “se quer inclusivo”. O professor, em contínuo processo formativo, para dar conta de diferentes demandas em seus contextos de trabalho, é responsabilizado pelo insucesso de suas práticas: nessas situações, pode ser acusado de ter pouco conhecimento e/ou ineficiente formação para lidar com o inesperado. Sobre a defesa do slogan da “educação ao longo da vida”, Rodrigues (2014) alerta para a super-responsabilização dos docentes diante das demandas na escola, culpabilizados por possíveis fracassos em contextos profissionais com condições precárias de trabalho.

Defendemos que a noção de educação ao longo da vida vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação de sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana. [...] Nesse “novo modelo”, o sujeito deverá adaptar-se continuamente, corrigir seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas malsucedidas. (Rodrigues, 2014, p. 236).

Kassar (2014), ao realizar uma pesquisa sobre a formação continuada dos docentes para atuarem no AEE, destaca que grande parte dos professores, tanto os considerados capacitados⁸ quanto os especializados,⁹ são formados em instituições privadas ou nas modalidades a distância e/ou semipresencial em instituições públicas. A autora, ao discutir acerca dos processos de formação para professores, diante da proposição da educação inclusiva, revela:

Parece-nos que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do “capacitado” como para a do “especializado”. (Kassar, 2014, p. 222).

Contudo, apesar dessa “falta de consenso” (Kassar, 2014), diante da defesa da formação continuada de professores para a educação inclusiva pelas políticas educacionais e pelos participantes da pesquisa, questiona-se: Quais são os saberes considerados necessários para esse *novo* professor trabalhar nessa *nova* escola? Que tipos de formação são ideais para a formação continuada/em serviço desses professores, tendo em vista suas jornadas de trabalho: palestras, reuniões pedagógicas, capacitações e/ou cursos de especialização? Tais tipos de cursos não estariam contribuindo para a desintelectualização dos professores, com propostas de capacitação que primam pela instrumentalização do professor para o uso de recursos metodológicos (Michels, 2011)?

Além do apoio das equipes pedagógicas/diretivas das escolas para a organização de espaços e tempos de planejamento compartilhado e de eventos de formação continuada, os docentes também indicaram a importância de as esferas governamentais demonstrarem maior apoio às práticas inclusivas, com a proposição de outras ações e políticas voltadas para a inclusão nas escolas, como a garantia de equipes multidisciplinares para o atendimento dos estudantes. Segundo eles:

A maior dificuldade encontrada no trabalho é a falta de uma equipe multidisciplinar e de profissionais de saúde para atuação direta com os estudantes com NEE. Aqui na minha cidade não existem profissionais especialistas que possam atender tais necessidades. O poder público e escola estão muito distantes neste processo. Acredito que, se não existisse esta distância, os alunos teriam muito mais chances de progresso neste processo. (Professora H, 2016).

Muitas ações seriam necessárias para a efetivação da inclusão. Primeiramente, não temos pessoal especializado necessário. A educação especial é normalmente a última a ser considerada. Temos escolas com 20, 30 alunos incluídos, sem nenhum professor especializado para o atendimento. Ou, então, um professor é convocado a ser itinerante, e tem que dar conta de três, quatro, cinco escolas, que deveriam ter um educador especial com carga horária de 40h semanais. Isso seria o mínimo. Há muitos outros fatores a serem considerados, mas não acredito que possamos sequer pensar na solução deles se ainda nem temos o básico que são os profissionais com qualidade e tempo necessários para um realizar uma real inclusão. (Professora I, 2016).

⁸ São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovam que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. (Brasil. CNE. CEB, 2001).

⁹ São considerados professores especializados em educação especial aqueles que comprovarem: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil. CNE. CEB, 2001).

Vejo que já conquistamos muito, porém, ainda temos um longo caminho a percorrer. Na escola em que trabalho (estado), temos dificuldade para encaminhar os alunos para atendimentos clínicos como fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista. Os mesmos são encaminhados pela secretaria da saúde e o município não dá conta da demanda, o que muitas vezes prejudica nosso trabalho. (Professora J, 2016).

As equipes multidisciplinares são entendidas como essenciais para o trabalho pedagógico inclusivo na escola. A colaboração e a cooperação entre diferentes profissionais, com diferentes olhares e perspectivas de atuação, favorece a criação de estratégias para o atendimento dos estudantes com deficiência. Para Correia (2010), a constituição de equipes para apoiar a inclusão nas escolas é uma estratégia fundamental que envolve distintos sujeitos para pensar sobre a efetivação dos processos inclusivos. Segundo o autor, há pelo menos dois tipos de equipes consideradas necessárias: as de planejamento inclusivo e as de colaboração. As primeiras, compostas por professores e pais, seriam responsáveis pelo planejamento, pelo desenvolvimento e pela avaliação de um projeto inclusivo para as escolas, que mobilizasse toda a comunidade escolar. Já as segundas, chamadas também de “equipes de apoio ao aluno”, estariam voltadas a pensar em estratégias de trabalho para os casos específicos de estudantes incluídos e envolveriam professores, pais e outros profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc.

Para o autor:

Seja qual for a composição e organização, a equipe de apoio ao aluno deve, depois de analisada e recolhida informação sobre o aluno e seus ambientes de aprendizagem, discutir quais as melhores soluções para o aluno, ou seja, de posse da informação, a EAA deve proceder a uma planificação que permita efetuar uma intervenção educacional cujo fim seja o de minimizar ou até suprimir o problema do aluno. (Correia, 2010, p. 34).

Pensando em uma rede de apoio para o trabalho pedagógico inclusivo, alguns professores também relataram a necessidade de maior auxílio e participação das famílias dos estudantes para a escola ser, de fato, um espaço inclusivo. A “defesa da família como coautora nos processos inclusivos” está imbricada à necessidade percebida pelos professores de “estabelecer uma relação mais harmônica entre família e escola”, a fim de que haja maior envolvimento das famílias nos processos escolares de seus filhos. Segundo os professores, é fundamental o “comprometimento de toda a comunidade escolar com o processo”, a “frequência dos alunos no contraturno” e a conseqüente “mudança de mentalidade de toda comunidade escolar” para a constituição de espaços escolares inclusivos. Para eles, a participação da família nos processos de inclusão auxilia a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A efetivação passa pela mudança de mentalidade de toda comunidade escolar e nas ações efetivas para que os alunos acessem o conhecimento e usem o direito que possuem à participação. (Professora K, 2016).

Estabelecer uma relação mais harmônica entre família e escola para que os alunos se sintam parte da comunidade escolar. (Professora L, 2016).

Maior envolvimento da família e comprometimento de toda a comunidade escolar com o processo. (Professora M, 2016).

De acordo com essas falas, o envolvimento e a participação das famílias nos processos inclusivos são considerados imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Lopes e Marquezan (2010, p. 4) destacam

[...] que a participação da família do filho com necessidades especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para um construir-se pessoal e participante da sociedade. As relações entre famílias de filhos com necessidades especiais oportunizam suporte recíproco para o fortalecimento necessário à convivência saudável entre seus membros. A escola, em conjunto com a família, deverá implementar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno portador de necessidades especiais dela se beneficie e nela permaneça.

Nessa perspectiva, Correia (2010) afirma que “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipe e envolvidas nas tomadas de decisões. As práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para sua adaptação” (Correia, 2010, p. 35). Em razão disso, para os docentes, é fundamental que a escola mantenha uma relação próxima das famílias, em que o diálogo e o respeito sejam a base. O relacionamento da escola com as famílias deve primar por esclarecer dúvidas, apoiar e orientar nos momentos de insegurança e encorajar os pais a participarem ativamente tanto nos processos escolares como na busca pela garantia dos direitos de seus filhos, nos diferentes atendimentos e espaços em que estão inseridos (Correia, 2010).

Posturas docentes necessárias à inclusão: atitudes profissionais ou benevolentes?

O segundo conjunto de ações propostas pelos professores participantes da pesquisa está voltado às posturas docentes, consideradas por eles como necessárias, diante dos processos de inclusão na escola. De acordo com os participantes da pesquisa, os professores da sala de aula comum precisam desenvolver, além de saberes especializados sobre as deficiências e estratégias específicas de trabalho, atitudes e posturas favoráveis à inclusão na escola, entre as quais estão a necessidade de *acreditarem* na capacidade de aprendizagem dos estudantes incluídos, de *terem disponibilidade* para a formação em serviço e de *estarem dispostos* a uma educação escolar inclusiva.

Outras atitudes mencionadas pelos docentes referem-se à necessidade de “mudar as concepções sobre estudantes com deficiências”, de

desenvolver práticas de “mediação entre educadores e estudantes”, de promover a “acessibilidade metodológica”, de “flexibilizar o currículo”, de compreender “especificidades dos alunos” e de “aceitar as diferenças”. Além dessas atitudes, os professores de educação especial salientam que deve haver “real vontade para que a inclusão aconteça”, “diálogo, paciência e afetividade” e “comprometimento e responsabilidade do professor em planejar pensando no aluno incluído”, pois é necessário “romper com a ignorância”.

Com relação aos professores, mais precisamente os de área, mostram-se resistentes e, embora a inclusão escolar não seja um debate novo, ainda assim encontramos colegas usando o discurso da falta de conhecimento e de formação para trabalhar com a inclusão, e é difícil eu aceitar esta fala, em pleno século 21, com todas as oportunidades de acesso a informação e até de formação gratuita. (Professora N, 2016).

Na verdade, é muito mais fácil trabalhar com os professores até o 5º ano, pois estes se mostram interessados e abertos a diálogos e mudanças. No ensino médio tudo fica mais complicado. Tem professores que aceitam a inclusão e querem fazer o melhor, outros “educadores” fingem que ela nem existe. (Professora O, 2016).

Percebe-se, ainda, pouca vontade dos professores regentes de classe, no acolhimento e trabalho com alunos diferentes. Estamos muito aquém da inclusão, no significado estrito e ideal da palavra. As salas de aulas tornaram-se depósitos de alunos diferentes... A matrícula de alunos especiais é aceita nas escolas por imposição legal, ficando evidente a pouca vontade dos educadores em trabalhar com alunos diferentes em sala de aula. (Professora P, 2016).

A premissa de que todos os sujeitos, independentemente de suas dificuldades e/ou potencialidades, podem aprender deve fundamentar o trabalho pedagógico nas escolas. Contudo, destaca-se que poucos professores (2/33) sinalizaram a necessidade de acreditar na possibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola inclusiva. Esses professores afirmam que:

É necessário acreditar que o aluno com deficiência pode avançar em seus conhecimentos. (Professora Q, 2016).

É preciso perceber que todos nós aprendemos alguma coisa, desde que a motivação e as possibilidades de aprendizagem sejam ressaltadas. (Professora R, 2016).

Os discursos que defendem a postura dos professores como profissionais que têm a missão de dar conta dos problemas da escola mediante um esforço individual/coletivo são amparados no entendimento da docência como uma “profissão de fé”, embasada em práticas religiosas e de benevolência. Há a defesa de um professor que, “mesmo sem a estrutura necessária”, precisa resolver os problemas da escola e, indiretamente, os problemas sociais de uma sociedade excludente. Garcia (2014) discute essa relação entre escola e sociedade e afirma que

[...] uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais tem contribuído para a difusão da ideia segundo a qual ao promover “educação inclusiva” a sociedade estará transformando-se em uma “sociedade inclusiva”. (Garcia, 2014, p. 102).

Para atuar nessa nova escola, exige-se um novo professor que seja, na verdade, um “superprofessor” (Evangelista; Triches, 2014) diante do cenário proposto pela Política Nacional (Brasil. MEC, 2008). Um professor benevolente, flexível, reflexivo, dinâmico, criativo, gestor de recursos e tecnologias, afetivo, paciente, responsável e comprometido diante das múltiplas demandas em uma escola inclusiva (Evangelista; Triches, 2014). Nesse cenário, questiona-se: Afinal, qual o principal objetivo do trabalho dos professores na escola? Qual o seu objeto essencial de trabalho? Quais as reais atribuições dos professores na tarefa educativa escolar?

Nóvoa (2009), ao discutir sobre os objetivos das instituições escolares, destaca as múltiplas funções a elas atribuídas. Como uma “escola transbordante”, ela é responsabilizada pela resolução de questões que fogem ao seu alcance. Nesse debate, o autor sinaliza a importância de outras entidades sociais se assumirem como coautoras nesses processos de atendimento a essas questões sociais para que a escola possa, efetivamente, trabalhar em nome de sua principal finalidade: a democratização do conhecimento. Para o autor, assumir a responsabilidade de lidar com diferentes questões sociais como se pudesse resolvê-las, em nome de um imperativo ético, “tem sido o erro maior da escola transbordante” (Nóvoa, 2009, p. 12).

A defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a *deriva transbordante* de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões. Não se trata de advogar o regresso a um qualquer passado mítico e, muito menos, de defender programas mínimos, o ensino do “ler, escrever e contar” ou as tendências do “back to basics”. Estes movimentos, que ganharam grande importância face à crise da escola e à incapacidade de resposta perante a massificação do ensino, baseiam-se na defesa do ensino tradicional e têm-se revelado de uma enorme pobreza teórica e prática. Trata-se, bem pelo contrário, de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações. (Nóvoa, 2009, p. 12).

A super-responsabilização da escola para desempenhar inúmeras missões atribuídas aos professores a responsabilidade de atender diferentes demandas para além do trabalho com o conhecimento. Os docentes são os sujeitos entendidos como “instrumentos” para a concretização dos projetos educacionais propostos. Nessa discussão, Nóvoa (1991, p. 12) aponta que, apesar das mudanças no campo profissional, em que se substituiu um conjunto de professores religiosos (sob o controle da Igreja) por professores laicos (sob o controle do Estado), “o modelo de professor continua muito próximo ao modelo do padre”. Para o autor, a profissão do professor é

[...] influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem". (Nóvoa, 1991, p.13).

A escola inclusiva, *mesmo sem toda a estrutura necessária*, é uma escola, de acordo com os participantes dessa pesquisa, a ser construída por meio de ações coletivas para além das funções/atribuições docentes e que envolvem outros sujeitos coautores (escola, família, esferas governamentais). O discurso que salienta a necessidade de afetividade, diálogo, respeito e aceitação das diferenças, comprometimento e responsabilidade coloca o professor numa postura missionária, com a exigência de atitudes benevolentes consideradas essenciais para que o projeto da escola inclusiva seja possível. Além das suas atribuições profissionais, que abarcam o conhecimento de suas disciplinas e das estratégias metodológicas para o ensino e a aprendizagem, é preciso demonstrar afeto, ser paciente e *ter real vontade* para que a inclusão aconteça, *mesmo sem toda a estrutura necessária*.

Considerações finais

A pesquisa com professores de educação especial atuantes em diferentes contextos escolares tem o propósito de problematizar questões comuns que são características das distintas realidades. Sem a intenção de realizar comparações entre as diferentes realidades ou de metrificar em quais espaços os processos inclusivos estão mais ou menos desenvolvidos, esta investigação teve o objetivo de conhecer e refletir sobre as falas desses professores acerca de seus cotidianos de trabalho.

A crença nos processos inclusivos é defendida pelos docentes, que também apontam as dificuldades vivenciadas em suas práticas pedagógicas. Sinalizam muitas faltas de: apoio, formação, tempo, espaço, conhecimentos e inclusão. Contudo, indicam ações que, coerentes à Política Nacional (Brasil. MEC, 2008), parecem fundadas na esperança de uma *nova escola*.

As ações propostas são conferidas a um coletivo de pessoas envolvidas diretamente nos processos inclusivos: as famílias, as equipes pedagógicas e diretivas, os governos e todos os professores. Para eles, a inclusão não pode ser uma tarefa exclusiva, apesar dos discursos que os responsabilizam e das suas múltiplas atribuições definidas em resoluções:¹⁰ é uma tarefa para toda a sociedade.

Não obstante o sentimento de esperança que move esses professores por soluções para a efetivação de uma escola inclusiva, "mesmo sem toda a estrutura necessária", suspeitamos dos discursos que super-responsabilizam os docentes para tornar a escola um novo lugar e que consideram a escola como um remédio para as doenças sociais. Isso porque entendemos que

¹⁰ Cita-se a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

as atribuições da escola e do profissional se referem ao trabalho com o conhecimento e com a aprendizagem dos sujeitos, com deficiência ou não.

Contudo, será que a inclusão realmente pode se constituir em um processo para todos, sem distinção? Se há diferentes formas de aprender, por que todos têm de estar em um mesmo lugar, com os mesmos professores e com os mesmos processos de aprendizagem? Será que as ações propostas pelos professores de educação especial podem contribuir para transformar a realidade das escolas em que atuam? Se as políticas educacionais previrem efetivamente ações concretas, comprometidas com a democratização do conhecimento, talvez as ações propostas pelos professores se tornem estratégias para um *novo lugar*, em que o conhecimento seja um instrumento de luta pela democratização da sociedade e pela garantia de espaços de educação que sejam, verdadeiramente, inclusivos.

Referências bibliográficas

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BELLO, I. M.; BUENO, B. O. Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 6, p. 1-19, fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 20 maio 2017.

CORREIA, L. M. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. O trabalho docente articulado como proposta pedagógica para educação especial na perspectiva inclusiva no ensino médio e tecnológico. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 35, p. 1-16, mar. 2015.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. Para além da 'inclusão': crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 15, p. 1-4, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Uberlândia, n. 41, p. 80-93, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, p.1-18, jan./abr. 2009.

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-243.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: teoria e prática*, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 11-20.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*: Jomtien, 1990. [S.l.]: Unesco, 1998.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

Recebido em 4 de setembro de 2017.

Solicitação de correções em 14 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 22 de março de 2018.

A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani^{I, II}

Jarbas Dametto^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3495>

Resumo

Este artigo problematiza a noção de “qualidade educacional” aplicada à educação básica mediante revisão bibliográfica temática. Para tal, são retomados alguns sentidos mais evidentes do significante *qualidade*, vinculando-os a seu contexto histórico de emergência e à pertinência política que possuíam. Essa leitura destaca a natureza discursiva da qualidade educacional, noção perpassada por diversas rupturas, pluralidades e coabitações de sentidos, e demonstra sua existência como objeto político capaz de equalizar demandas discrepantes existentes no campo educacional devido a sua aparente neutralidade e a seu potencial de gerar consensos. No momento atual, há uma aparente despolitização do debate acerca dos rumos da educação, emergindo critérios supostamente técnicos de qualidade, mas que elegem caminhos politicamente enviesados para a educação básica.

Palavras-chave: qualidade educacional; educação básica; políticas educacionais.

^I Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <rosimaresquinsani@upf.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <jarbas@upf.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2053-984X>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The multiplicity of meanings and the political conditioning of the notion of quality in basic education

This paper problematizes the notion of "educational quality" applied to basic education through a thematic bibliographic review. Thus, some of the most evident meanings of the signifier of quality are resumed, linking them to their historical context of origin and to their prior political relevance they once had. This reading highlights the discursive nature of educational quality, a notion permeated by several ruptures, pluralities and coexistence of senses, demonstrating also its occurrence as a political object capable of equalizing disparate demands in the educational field due to its seeming neutrality and its potential to achieve consensus. At the moment, there is an apparent depoliticization of the debate on the paths of education, with the emergence of seemingly technical quality criteria that actually point towards politically skewed directions for basic education.

Keywords: educational quality; basic education; educational policies.

Introdução

Este estudo parte de uma proposição inicial: aquilo que se concebe como *qualidade*, como atributo relacionado à ação educacional, é um objeto cuja existência é historicamente situada e discursivamente instituída. Em outros termos, *aquilo que se concebe como qualidade* na educação não existe fora de um arranjo estratégico específico, sendo dessa conjuntura que se origina sua eficácia como dizer verdadeiro. Desse modo, o estudo tem como objetivo narrar e problematizar o conceito, desnaturalizando os enunciados aparentemente óbvios nos quais ele se alicerça e evidenciando os procedimentos de objetivação do atributo denominado *qualidade educacional*.

Para atingir tal intento, adota-se uma metodologia analítico-reconstrutiva, amparada por uma revisão de literatura temática em torno de obras que discutem a qualidade na educação. Opta-se aqui por recorrer aos sentidos possíveis atrelados à noção de qualidade educacional, revisitando os desdobramentos conceituais e as origens dessa preocupação em um passado recente, sendo que a narrativa proposta visa evidenciar a fabricação da qualidade educacional como objeto secundariamente epistêmico e prioritariamente político.

Propõe-se a delimitação do estudo sobre a noção de qualidade dirigida à educação básica brasileira, pautada principalmente pela recorrência e pela análise dos procedimentos derivados da noção de qualidade educacional, seus contextos de emergência, suas formas de constatação e as consequências delas oriundas.

A qualidade da educação e as razões para aferi-la

Um dos primeiros marcos situacionais no debate sobre a qualidade da educação remete ao surgimento da Teoria do Capital Humano, na década de 1960, que evidenciou a relação entre desenvolvimento educacional e progresso econômico, momento em que “o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade” (Frigotto, 1993, p. 41). Diante disso, olhares se voltam para a escola e a eficiência de suas práticas, pois esta foi historicamente destinada ao desenvolvimento educacional dos sujeitos e, a partir de então, também à aptidão produtiva das populações, incitando uma preocupação político-econômica. Assim, a qualidade da educação, bem como a possibilidade de aferi-la, se tornou uma preocupação de agentes governamentais e privados, com vistas ao desenrolar das pautas econômicas.

Como um dos primeiros registros textuais da composição dessa agenda, situamos o relatório do governo norte-americano publicado no ano de 1983, denominado *Nation at risk* (Uma nação em risco), no qual a pauta “qualidade” emergiu como problema naquele país, desdobrando-se em interesse político internacional a partir da década de 1990.

Tal relatório denunciava a precarização da educação norte-americana quando comparada às nações concorrentes, que apresentavam resultados educacionais supostamente superiores. Em tom conservador, o relatório denunciava propostas educacionais progressistas e seus resultados supostamente frágeis. O relatório, segundo Ravitch (2011, p. 42), “abordou os problemas que eram intrínsecos às escolas, como currículos, requisitos de graduação, preparação do professor e qualidade das apostilas”, além de questões como o tempo dedicado aos estudos, a remuneração adequada de professores e os objetivos educacionais que, de acordo com o documento, deveriam ser condizentes com os rumos políticos e econômicos da nação norte-americana. Ainda na apreciação de Ravich (2011), o relatório era “razoável” ao não desinvestir a escola pública de seu papel historicamente constituído e ao pensar soluções para problemas que nela emergiam mediante um léxico e abordagens propriamente educacionais, e seu ponto mais frágil seria conceber que os grandes problemas se situavam apenas no âmbito do ensino secundário, desconsiderando as deficiências da educação primária.

Uma nação em risco foi um relatório intencionalmente alarmista e fez com que a qualidade da educação pública norte-americana fosse percebida como premência. Entretanto, outras soluções para o problema foram sendo propostas, bem distantes daquelas inicialmente apontadas, predominando, nas décadas seguintes, proposições de caráter gerencialista e apelos à diminuição do papel provedor e organizador do Estado (Ravich, 2011).

Tal pauta das “soluções” para o problema educacional se enreda à forte emergência da ideologia e de práticas neoliberais ocorrida nas últimas décadas do século 20. O neoliberalismo, surgido como uma concepção político-econômica concorrente do keynesianismo e de qualquer proposta política que implicasse maior presença do Estado na economia, ancorado

no tripé desregulamentação, privatização e abertura de mercados (Coelho, 2009), passou, como propõe Anderson (1995), de uma perspectiva político-econômica, restrita a poucos em meio ao êxito das políticas de desenvolvimento do pós-guerra, a uma espécie de “senso comum” dos governos de quase todo o globo, uma verdade à qual não se poderia fugir, dada a crise do modelo de Estado de bem-estar social, seguida da queda da maioria dos governos comunistas.

A receita neoliberal acabou por ser seguida inclusive por diversos governos que não se autoproclamavam neoliberais e, nessa onda, modalidades de gestão e controle da esfera privada, supostamente mais eficazes, foram lançadas, sem grandes ajustes e com justificativas pouco sólidas, sobre a esfera pública (Anderson, 1995). Órgãos econômicos internacionais condicionaram financiamentos à necessidade de aplicar uma série de reformas nas estruturas estatais, inclusive nos sistemas educacionais, em sintonia com os ditames neoliberais em voga (Shiroma, 2009). Com isso, assistiu-se à transição de um modelo de *Estado provedor* (insistentemente acusado de ineficácia pelo discurso neoliberal) – no qual o suprimento da necessidade educacional seria uma responsabilidade inadiável e uma questão estratégica com vistas ao desenvolvimento econômico e à estabilidade política – para um *Estado avaliador*, ao qual cabe aferir as condições e os resultados de um serviço de caráter público, mas não necessariamente ofertado ou gerido pelo Estado (Santos, 2004).

Das dispersões da noção de qualidade em educação

Embora *qualidade* seja uma noção recorrente em diversos discursos contemporâneos acerca dos processos educacionais, reside sob tal noção uma constelação de significados. Por trás de um aparente consenso, existem concepções dissonantes, senão radicalmente opostas, que agregam em torno de si interesses e arranjos políticos diversos, bem como perspectivas e práticas educacionais distintas. Algumas dessas concepções se limitam a momentos históricos específicos, respondendo a problemas ou fomentando mudanças; outras, a “modismos”, bem como diversas delas podem coabitar um mesmo momento histórico, sobrepondo-se, somando-se ou conflitando umas com as outras.

O convergente desejo de uma educação de qualidade e as múltiplas concepções atreladas a tal objeto trazem à tona a amplitude e a fragilidade dessa noção e, também, a dificuldade de constatar de modo objetivo esse predicado atribuído a algumas experiências educacionais. Entretanto, alheio a essas limitações, nota-se um insistente uso de tal noção, transparecendo certa obviedade quanto ao que ela representa, concepção supostamente inequívoca que, na realidade, não existe.

Sobre esse aspecto, alertam Oliveira e Araújo (2005, p. 7) que “qualidade é uma palavra polissêmica [...] e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”.

Além disso, como expõe Barretto (2001), conceber a qualidade educacional é uma empreitada que se reveste de interesses políticos e ideológicos historicamente estabelecidos e não haveria neutralidade possível nesse objeto nem nos modos de aferi-lo – recursos avaliativos podem trabalhar em prol de uma perspectiva democrática e emancipatória, assim como instrumentalizar o controle do Estado sob princípios elitistas e conservadores.

Enguita (1999) afirmava, em meados da década de 1990, que *qualidade* teria se tornado um termo da moda (e atualmente não se pode dizer o contrário), tornando-se uma “meta compartilhada”, embora desprovida de sentido claro. Segundo o autor, “de um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo” (Enguita, 1999, p. 95), mobilizando sob a mesma “meta” propostas e intenções radicalmente distintas. Quando direcionada à educação, a qualidade remeteria a experiências e fenômenos diversos, senão antagônicos, indo desde o apelo dos professores em busca de melhores condições de trabalho até o esforço do empresariado em busca de melhores resultados com menos investimentos. Pensando nas repercussões nacionais recentes do fenômeno, pontuam Nardi e Schneider que

Não obstante a imprecisão do conceito, as políticas educacionais dessa primeira década de século XXI têm concorrido para que o tema da qualidade na educação seja alçado à questão central, urgente e de responsabilidade de toda a sociedade brasileira. Tais políticas têm sido materializadas por uma plêiade de documentos, alguns transformados em resolução, outros no formato de pareceres ou orientações às escolas, às redes, aos sistemas e gestores públicos. (Nardi; Schneider, 2012a, p. 2).

Por sua vez, Davok (2007, p. 506) pontua que “a expressão ‘qualidade em educação’, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade” e que, em termos gerais, a noção de qualidade, quando dirigida à educação, “abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais” (Davok, 2007, p. 505).

Tomando como ponto de partida essas posições, examinamos a amplitude, a diversidade, o condicionamento histórico, assim como a ambiguidade ou a debilidade da noção em debate. Sequencialmente, são expostos alguns dos sentidos possíveis vinculados à noção de “qualidade educacional”, suas consequências, seus enredamentos políticos e, ainda, algumas formas pelas quais se procurou capturar esse atributo, constatá-lo ou criá-lo e, assim, trazê-lo ao âmbito do discurso.

Sem a pretensão de esgotar a temática, busca-se, sobretudo, fragilizar qualquer sentido unívoco que a expressão “qualidade educacional” possa evocar, problematizando a noção e a destituindo da condição de “objeto desde sempre aí”, com base em oito posições que situam a qualidade como: 1) excelência ou excepcionalidade; 2) oferta de vagas ou acesso universal à educação; 3) fluxo adequado de alunos; 4) presença e diversidade de insumos; 5) investimento desejável por aluno; 6) adequação dos processos

e do ambiente; 7) relevância social da educação; e, por fim, 8) *performance* em avaliações padronizadas.

Qualidade como excelência ou excepcionalidade

Considerando que “qualidade” remete a algo que “distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades” (Enguita, 1999, p. 107), a expressão “educação de qualidade” pode designar um princípio de diferenciação em relação aos serviços educacionais considerados “não qualificados”, que poderiam ser descritos como medíocres, ruins, precários ou insuficientes. Por si só, a expressão é neutra, remetendo a uma característica ou propriedade de algo.

Enguita (1999) afirma que o antagonismo qualidade *versus* quantidade não é uma proposição absoluta do mercado quando este se dirige a bens de consumo materiais; entretanto, essa realidade muda quando o ponto em questão são elementos culturais ou privilégios reafirmados historicamente, como o acesso à educação, principalmente nos níveis mais elevados. Segundo o autor, muitas críticas à educação contemporânea, que se alicerçam no argumento da baixa qualidade e da necessidade de retorno à antiga educação básica, deixam transparecer um rancor classista pela perda da exclusividade das elites, uma espécie de nostalgia por uma época em que a educação tinha como aspecto qualitativo o fato de ser destinada somente a alguns. A experiência privilegiada ou excepcional carregaria em si uma conotação valorativa diferenciada.

Carvalho (2007) atenta para os riscos de cultivar essa espécie de nostalgia diante de uma educação pública que já teria sido melhor no passado. Para o autor, o elemento explicativo mais evidente de tal “qualidade” seria a exclusão de grande parcela da população dos bancos escolares, quem sabe, da população que deles mais necessitaria. Nesse contexto, qualidade seria um aparentado de *exclusividade*, noção que não é rara na cultura ocidental quando se refere à educação e que costuma lançar olhares de suspeita sobre qualquer serviço educacional voltado efetivamente para todos. Críticas dessa natureza podem ser vistas, por exemplo, em Nietzsche (2005, p. 226), quando afirma enfaticamente que “nos grandes Estados, a instrução pública será sempre, no melhor dos casos, medíocre, pelo mesmo motivo por que nas grandes cozinhas cozinha-se mediocrementemente”, expressando a crença na própria incompatibilidade entre oferta universal da educação e educação de boa qualidade.

A universalização da educação básica só se tornou uma meta plausível quando a instrução da população passou a ser concebida consensualmente como um fator importante para o desenvolvimento do Estado ou do sistema econômico: a educação como ferramenta de potencialização das forças produtivas por meio da qualificação da mão de obra (Fonseca, 2009). Nesse arranjo histórico, a qualidade de um sistema educacional passou a ser identificada como o pleno acesso da população aos níveis escolares básicos.

Qualidade como acesso universal à educação

Discorrendo sobre os desdobramentos históricos da noção de qualidade relativos à educação brasileira, Oliveira e Araújo (2005) apontam três recortes cronológicos que trouxeram concepções muito peculiares acerca da qualidade dos sistemas educacionais, a saber: 1) qualidade como acesso à educação, 2) qualidade como adequação de fluxo escolar e 3) qualidade como *performance* em testes padronizados. Percebe-se que, no primeiro e mais extenso momento, situado principalmente até fins da década de 1980, qualidade foi sinônimo de *acesso à educação*. Diante de uma realidade perpassada pela carência na oferta de vagas, dar a cada aluno a oportunidade de estar na escola seria uma meta relativamente suficiente, e sua conquista, um atributo digno de ser destacado como indicativo de qualidade de um sistema de ensino.

Para além da oferta, vincula-se, também, a esse paradigma a questão da adesão, da permanência e do aproveitamento do ensino, tornando a existência de vagas apenas parte da solução do problema. Dourado e Oliveira (2009, p. 202) declaram que “no Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva”.

Como afirma Gentili (1998), somente o acesso irrestrito à educação para as classes menos favorecidas viabilizou a emergência das formas posteriores de qualificação do serviço ofertado. Em termos simples, “resolvido” o problema do acesso universal ao ensino fundamental, novos problemas enviesaram a concepção de qualidade educacional e os debates em seu entorno. Entretanto, a qualidade como acesso seria, de fato, um paradigma superado, ou foi uma pauta burocraticamente deixada de lado, um discurso que perdeu seus efeitos, com base em dados que ignoram as condições objetivas do serviço ofertado, bem como as condições de (im) possibilidade dos que desse serviço precisariam se beneficiar?

Qualidade como fluxo adequado de alunos

Garantido o acesso à educação, inclusive às classes menos favorecidas cultural e economicamente, outras formas de conceber o atributo “qualidade” se instituem, entre elas, a noção de *qualidade como adequação do fluxo dos alunos*, o que pode ser pensado em termos de “produtividade” do sistema escolar. Em síntese, um sistema educacional de qualidade deveria garantir a possibilidade de que cada criança estivesse na série adequada à sua idade, concluindo os níveis escolares no tempo previsto (Oliveira; Araújo, 2005).

Há, no Brasil, a previsão de mecanismos para a correção de fluxo – LDB nº 9.394/1996, art. 32, parágrafo 2º, que dispõe: “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada” (LDB, 2017, p. 23); todavia, as formas

políticas e pedagógicas eleitas para tal correção de fluxo restaram por desencadear outro problema:

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de "produtividade" dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. (Oliveira; Araújo, 2005, p. 11).

Cabe pontuar que o indicador oficial de qualidade no Brasil contemporâneo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), contempla, também, a questão do fluxo escolar; entretanto, diante de sua correção, aumenta-se, sobremaneira, a centralidade da *performance* nas avaliações externas quando da composição final do indicador, sendo que, nessas circunstâncias, é predominantemente da avaliação por exames que se extraem os dados que hodiernamente instituem um juízo de valor ao empreendimento educacional.

Qualidade como presença e diversidade de insumos

Dentro de alguns modos de conceber a qualidade em educação, tem-se a referência, ora enfática, ora secundária, nos insumos agregados ao processo educacional. Nesses termos, uma educação qualificada dependeria do provimento de determinados pré-requisitos materiais, humanos e financeiros. Entre esses recursos, em âmbito estrutural e didático, destacam-se na contemporaneidade:

[...] a) Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*, dentre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; [...]. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 19-20).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) também ponderam acerca da necessidade de contextualização dos parâmetros para qualificação da educação mediante os recursos materiais e humanos disponíveis na realidade específica em que o sistema educacional se insere. Não existiria uma fórmula exata que diria quais insumos e em qual quantidade gerariam uma experiência educacional qualificada em qualquer realidade.

Os custos das escolas eficazes ou de qualidade apresentam aspectos gerais a serem considerados (pessoal docente e técnico-administrativo

e de apoio, material de consumo, material permanente etc.), em consonância com as condições objetivas de cada país ou sistema educativo que, certamente, expressam as realidades e possibilidades do ponto de vista do desenvolvimento nacional, regional e local. Tais peculiaridades evidenciam elementos para o estabelecimento de padrão de custos em escolas consideradas eficazes ou de qualidade a partir dos parâmetros de cada país ou sistema educativo. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 17).

Nota-se em tais proposições que a qualidade, como atributo atrelado aos investimentos educacionais e à presença de insumos, é um dado condicionado à realidade local em que se insere o serviço educacional, às necessidades do público atendido, e até ao momento econômico vivido pela sociedade. De tal modo, uma correlação direta *maior investimento igual a maior qualidade* não é concebida como uma constante (Gomes, 2005; Dourado; Oliveira; Santos, 2007). Primeiro, porque o emprego de recursos não contempla toda a complexidade do processo educacional; segundo, porque uma educação supostamente qualificada implica constância na sua oferta ao longo do tempo, e daí a necessidade de adequação aos limites orçamentários da instituição mantenedora.

Cabe ponderar que essa constatação remete a um tratamento estatístico da questão, que pela sua objetividade, por vezes, ignora certas nuances da realidade estudada, bem como pode servir a um uso político pouco refletido ou efetivamente tendencioso dos dados, como forma de justificar tecnicamente o desinvestimento na educação. Tomando o viés propriamente orçamentário da questão, alguns esforços em âmbito nacional vêm sendo realizados para conceber uma relação *desejável* entre investimento e oferta educacional adequada, como é discutido na sessão seguinte.

Qualidade como investimento desejável

Alocar recursos supostamente suficientes para um empreendimento educacional satisfatório pode ser concebido como forma de viabilizar práticas pedagógicas qualificadas, sendo, então, parâmetro de valoração do processo educacional ofertado. Tal noção pode ser limitada a uma fórmula bastante simples: o investimento financeiro dispensado para financiar um sistema educacional, dividido pelo número de alunos que nele estudam, ou, então, o investimento por aluno.

Considera-se que não existe uma correlação automática entre despesa e desempenho ou custos e resultados. Tal correlação será plausível, desde que o recurso empenhado esteja "vinculado a procedimentos que contribuam para melhorar a efetividade da educação" (Gomes, 2005, p. 285), o que depende das prioridades eleitas pela escola ou sistema educacional e dos empenhos financeiros daí resultantes.

Sobre a realidade nacional em torno dessa questão, pondera Romão (2004, p. 104) que

se impõe o controle social sobre a distribuição e alocação dos recursos públicos [...]. Porque as conquistas legais de instrumentos potencializadores não são suficientes para a garantia de seu provimento, dadas as "químicas" que quase sempre formatam os balanços e as prestações de contas.

Tal controle, legalmente estabelecido na forma de conselhos, visa estabelecer vigilância sobre "algumas práticas ambíguas de execução orçamentária que, quase sempre, debitaram na conta da educação despesas, no mínimo, discutíveis" (Romão, 2004, p. 105).

Além da vulnerabilidade decorrente de práticas orçamentárias pouco engajadas com o sucesso da empreitada educacional, ou francamente corruptas, existem limitações técnicas e teóricas acerca dos cálculos que indicam o real investimento feito em favor de cada aluno. Entretanto, tal limitação não pode servir de alibi para uma irracionalidade na gestão dos recursos, sendo que estudos acerca do impacto dos investimentos na prática pedagógica poderiam ter maior eficácia diagnóstica, orientando racionalmente as políticas públicas para a educação (Romão, 2004).

Carreira e Pinto (2007) alertam, também, para o caráter processual de qualquer cálculo acerca do custo-aluno desejável para uma educação de boa qualidade. O valor desejável, além de necessitar de reajustes periódicos, demandaria, no caso da educação pública, adequação com o orçamento dos entes federados mantenedores do serviço, bem como a reavaliação dos investimentos de acordo com os objetivos alcançados e por alcançar. De tal modo, não existiria de antemão um custo ideal por aluno para servir como parâmetro; antes, tal custo deveria ser continuamente pensado de acordo com as limitações econômicas, as condições educacionais constatadas e as expectativas futuras.

Qualidade como adequação dos processos e do ambiente – a qualidade total

O *Total Quality Management* (TQM) é um sistema de gestão que toma como elemento central a qualidade de produtos e processos, assumindo outros resultados, inclusive o lucro, como derivados dessa atenção à qualidade. Tal postura implica atender a fatores como a expectativa da clientela e sua satisfação, a redução de custos, o gerenciamento de rotinas para a eficiência na realização do trabalho, a eliminação de retrabalho e desperdício, entre outros. Estratégias de gestão, como a "5S", que introduzem posturas de organização, limpeza e otimização das ações, assim como certificações ISO (realizadas pela International Organization for Standardization), operadas por normatização e auditorias externas, são abordagens organizacionais associadas às perspectivas do TQM (Gestão..., 2011).

O discurso da qualidade no campo educacional latino-americano teve seu início na década de 1980, assumindo para si diversos princípios da esfera produtiva, sendo logo edificado sob pressupostos economicistas

(Gentili, 1998). O surgimento da temática coincide com o movimento pela democratização do ensino, engendrado depois do fim da ditadura militar, e foi tomado como um contraponto ao ideal de acesso irrestrito à educação para as classes desfavorecidas. Emerge, assim, uma nova retórica conservadora, envolvendo a competência pública em disponibilizar educação adequada para toda a população.

O TQM surge em resposta a um ambiente de mercado caracterizado pela instabilidade, no qual as fórmulas da administração clássica já não se mostram adequadas, tendo em vista que as antigas teorias se direcionavam a uma produção em massa, para um mercado relativamente estável, cujo objetivo das intervenções se centrava na redução do tempo empregado para uma determinada função. Tal realidade encaminhou o trabalho, em especial o industrial, para uma crescente departamentalização e especialização (Bianco; Salerno, 2001).

O ideário da qualidade baseada em mudanças nos processos de gestão se origina como uma reformulação dos métodos de produção capitalista, adaptando-os a um modelo neoliberal de gestão dos recursos humanos: emprego volátil, flexibilização, autogestão no desenvolvimento da carreira, multiplicidade de funções etc., que, em conjunto, redundam em uma forma de abaixar os custos e otimizar a lucratividade. Diante das dificuldades gerenciais da esfera pública, as receitas de sucesso dos grandes executivos, com suas terminologias peculiares, logo vieram a se tornar um novo “senso comum”, capaz de proporcionar uma leitura da realidade com suas possíveis soluções, uma nova matriz baseada nos ideais de eficiência e produtividade (Gentili, 1998).

Conforme Spilki e Tittoni (2005), a implantação de programas de qualidade total em órgãos públicos faz surgir modos de trabalho correlatos aos vividos no âmbito privado, com suas tensões características, como a possibilidade de ser descartado ou substituído a qualquer momento, a busca pela satisfação do “cliente”, a competitividade interna, a busca incessante pelo aumento da produtividade. O programa acaba por moldar, além dos processos laborais e de gestão, a própria subjetividade do trabalhador, calcando nele a lógica do mercado por meio de uma constante e recíproca vigilância, um tanto escamoteada por trás de discursos que afirmam a autonomia, a flexibilidade e a responsabilidade sobre o próprio trabalho.

Os “trabalhadores da educação” foram chamados a compactuar com a proposta de gestão, sobre a qual pairou uma aura messiânica, suposta solução em tempos de “risco iminente de desaparecimento”. No entanto, tal proposta inovadora não traz em sua pauta questões salariais e de seguridade. Esse modelo de gestão exigiu do professor um perfil dinâmico, inovador e comprometido; mas a contrapartida, em termos de valorização profissional, não ocorreu. O esforço individual visa, acima de tudo, à “sobrevivência no mercado de trabalho”, a cada dia mais exigente e instável, e não a um efetivo crescimento pessoal e profissional, dado que toda atualização exigida é tarefaira. O professor deveria absorver as novas demandas sociais dirigidas à escola – o perfil de aluno que deve formar – e criar as condições pedagógicas necessárias para isso; contudo, sua formação

permaneceria precária, sendo que o manual didático passa a ser muito mais importante que em outras épocas, pois acaba por fornecer conhecimento também ao professor, que se torna um mediador entre o aluno e os diversos meios didáticos preconcebidos (Arce, 2001).

E o que seria o aluno dentro de uma gestão escolar sob a bandeira da qualidade total? Segundo Barbosa *et al.* (1994), o aluno pode ser concebido tanto como um *cliente* quanto como um *produto* da escola, dependendo do ângulo em que são vistos os processos. Por um ângulo, ele é um *cliente* da escola, de seu professor, dos demais trabalhadores da instituição, que adquire um produto, o saber transmitido. Por outro, ele também é um *produto* do ponto de vista da sociedade e do mercado de trabalho, que “compra”, recebe ou utiliza o “aluno formado”. Já a escola é avaliada em sua *produtividade*, conforme o número de alunos formados e os gastos despendidos para tal, e se os referidos alunos foram formados “com qualidade”. O índice de repetência (ou de retrabalho, na linguagem administrativa) é um dos principais critérios para avaliar a produtividade da escola, independentemente da clientela a que ela atende.

Nota-se que as concepções acerca da qualidade oriundas das técnicas e do ideário do TQM perderam força com a mesma velocidade com que emergiram no cenário educacional: poucos trabalhos são viesados por esse olhar para além da década de 1990. Conforme destacou Schmidt (2000), tais estratégias tentaram colocar em prática uma nova lógica de poder nas organizações, enredando fortemente a subjetividade dos trabalhadores, pautada essencialmente pela ameaça de aniquilamento oriunda de uma marcante transformação social e econômica vivida no final do século 20. O argumento sustentado pelo medo da concorrência, da dissolução ou do futuro perdeu forças; concomitante a isso, destituiu-se, ao menos no âmbito educacional, a qualidade total como uma panaceia para o enfrentamento do mundo globalizado.

Qualidade como relevância social da educação

A empreitada educacional é uma experiência social. Assim, colocar a realidade social próxima em interação com os métodos e objetivos da escola e, em função disso, gerar um impacto positivo sobre essa realidade pode ser concebido como atributo imprescindível de uma educação de qualidade. Sob tal ótica,

[...] a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. [...] Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203).

Essa concepção ampliada acerca da qualidade educacional levaria em consideração não somente “produtos ou processos” da escola, supondo-os

como experiências suficientes para uma apreciação qualitativa da prática; pelo contrário, como discutem Nardi e Schneider (2012b, p. 229),

tomar a qualidade a partir da dimensão social implica avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e não apenas validar dados numéricos, os quais, muitas vezes, se encontram consubstanciados em uma ótica produtiva.

Uma educação pensada em termos de “qualidade social” implica destituir a ação educacional de qualquer neutralidade política, bem como de seu reducionismo a um suposto desenvolvimento cognitivo que, certamente, compõe o processo, porém não o resume. Qualificar socialmente a educação implicaria, ainda, considerar não somente os “pontos de chegada” (os resultados intelectuais mensuráveis decorrentes de uma ação educacional), mas também os “pontos de partida” (as condições preexistentes do alunado, seu *cultural background*), assim como outros “pontos de chegada” que extrapolam a dimensão escolar: um olhar que vislumbre as inserções futuras do educando em sua vida cidadã e laboral. Por essa lógica, uma educação de qualidade estaria associada a uma ampliação das

possibilidades de continuidade dos estudos por meio da aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 21).

Tal perspectiva de qualidade infere a possibilidade de uma transformação social coletiva no âmbito em que a prática educacional se inscreve. Uma educação com qualidade social “deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômico-cultural presente nas regiões” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 212). Uma escola “socialmente qualificada” potencializa o desenvolvimento socioeconômico da comunidade da qual faz parte, interagindo de maneira intersetorial.

De tal modo, “qualidade social” seria um esforço por instituir uma “outra qualidade” que transponha os parâmetros hegemônicos. Sem desmerecer o potencial crítico dessa noção, possivelmente, um dos maiores impasses em valorar a ação educacional pelos impactos socialmente positivos que pode causar é a dificuldade metodológica para apreender o fenômeno em questão. Nota-se um caráter prescritivo que pontua elementos pouco ou nada relevantes para os demais modos de conceber a qualidade em educação. Outrossim, não emerge dessas reflexões uma modalidade possível de atestar a qualidade social de um processo ou sistema educacional. Tal “não objetividade” mantém essa noção à margem do discurso contemporâneo, posição que lhe faz fugir do reducionismo de outras concepções, preservando-a como um pertinente contraponto às demais.

Qualidade como *performance* em avaliações padronizadas

Enfrentado o problema da oferta de vagas no ensino fundamental (garantia de acesso universal a esse nível educacional), e parcialmente corrigido o fluxo escolar, uma nova questão se impõe: a eficácia do processo educacional. Esse enredo justifica a necessidade de uma aferição da aprendizagem realizada por recursos específicos, as avaliações externas, bem como surge outra concepção de qualidade: *a qualidade como performance em testes padronizados* (Oliveira; Araújo, 2005).

Essa noção também sofre influências de demandas políticas das escolas, como a concessão de maior autonomia aos estabelecimentos educacionais, do mesmo modo que acompanha as tendências neoliberais com foco na redução da gestão burocratizada, substituindo-a pelo controle dos resultados. A avaliação externa é posta como um contraponto inevitável à liberdade metodológica e curricular dessas organizações e à minimização do corpo administrativo desses sistemas (Enguita, 2004). Pode-se afirmar que, nesse panorama, “estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados como expressão da qualidade do currículo e, portanto, da educação” (Matheus; Lopes, 2014, p. 341).

Em geral, de acordo com propostas levadas adiante em âmbito internacional – por exemplo, o Program for International Student Assessment (Pisa), criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, a maioria das avaliações externas se dirige à proficiência na língua nacional e em matemática. Os dados gerados por tais avaliações são expressos por índices numéricos, o que viabiliza a comparação e o *ranqueamento* de sistemas ou estabelecimentos educacionais e também a proposição de metas ou resultados mínimos a serem atingidos.

As avaliações são fundamentadas na Teoria da Resposta ao Item, e a adoção de tal teoria implica o uso de ferramentas estatísticas capazes de dimensionar supostos progressos ou retrocessos na educação ofertada, mediante uma comparação estatisticamente válida entre populações distintas, submetidas a avaliações também distintas. Igualmente seria possível a apreciação do desenvolvimento educacional obtido série após série, desde que a avaliação seja adequadamente construída e empregada para esse fim (Andrade; Tavares; Valle, 2000). Diante de tais possibilidades, pode-se conceber que as avaliações assim dimensionadas constituem uma ferramenta de grande interesse para a gestão de sistemas educacionais, contemplando questões pedagógicas – o aprendizado – e políticas – a evolução ou não do sistema diante de determinados objetivos ou investimentos.

Embora possuam coerência teórica e rigor metodológico, como atenta Ravitch (2011), a partir da década de 1990, foi lançada sobre as avaliações em larga escala uma expectativa que vai muito além da efetiva “avaliação” da oferta educacional. Segundo a autora, tais avaliações estão atreladas a concepções da cultura empresarial, na qual a avaliação é um recurso potente

para coagir os envolvidos a assumirem determinados comportamentos. Subjaz às referidas práticas que simplesmente avaliar e gerar consequências artificiais, de caráter moral ou objetivo, de bônus ou retaliação perante os resultados obtidos, seria mecanismo suficiente para melhorar a qualidade educacional. Atrela-se a essa premissa a visão de que bons resultados em exames nitidamente limitados seriam sinônimos de boa educação, ou seja, uma concepção de qualidade educacional francamente apoiada na testagem.

Outra crítica a uma concepção de qualidade assentada na avaliação externa remete ao distanciamento existente entre seu contexto de construção, sua forma e suas premissas e a realidade concreta dos estabelecimentos educacionais. Haveria com isso uma constrição do processo educacional ao ganho cognitivo constatável. Como observa Martins (2002, p. 136):

A despeito de sua legitimidade como prerrogativa política de aferição dos usos feitos dos recursos públicos, os modelos de avaliação externa implementados em âmbito internacional parecem não captar a complexidade da dinâmica intramuros escolares e tampouco suas características qualitativas, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre estes e a comunidade.

Além disso, embora gerem dados possivelmente úteis, estes costumam não fundamentar práticas de gestão que consolidem formas mais qualificadas de ação pedagógica. Conforme afirmam Oliveira e Araújo (2005, p. 18),

[...] as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o Saeb, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro, não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino.

A referida insuficiência é um dado óbvio, mas se nota que, reafirmando as proposições de Ravitch (2011), pairam sobre as avaliações externas crenças que só ganham sentido quando amparadas por uma cultura performática e gerencialista, a qual supõe que as avaliações possuem, por si sós, o poder de mobilizar esforços e estratégias para a melhoria da educação.

Conclusão

Foi nas últimas décadas do século 20 que o problema da qualidade emergiu no campo educacional, ou foi lançado sobre ele, tendo em vista que alguns dos tratamentos dados à questão não possuem identidade com o âmbito da educação, antes, foram a ela transpostos seguindo parâmetros do setor produtivo ou ordenamentos políticos. Também se nota que “educação de qualidade” é uma noção que não comporta nenhum sentido propriamente teórico ou científico (embora recursos para atestá-la tenham

certa cientificidade); pelo contrário, assemelha-se a um juízo de caráter valorativo moral endereçado a uma experiência educacional, seguindo parâmetros peculiares a cada forma de conceber o atributo “qualidade”. Como repara Bianchetti (2008, p. 235), quando o assunto é qualidade educacional, “existe unanimidade entre aqueles que analisam as diferentes dimensões do fato educativo de reconhecer a dificuldade para encontrar um acordo sobre o seu conteúdo”, embora, a despeito de tal imprecisão, haja inegavelmente um intenso uso político da noção.

Apesar de tais fragilidades conceituais, a “qualidade” foi inscrita no discurso educacional e se tornou um dos principais pontos de articulação política, gerando consensos, provocando coerções, atribuindo legitimidade a diversas práticas pedagógicas e de gestão (Enguita, 1999).

Como afirmam Oliveira e Araújo (2005, p. 21), “cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII, da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação”; contudo, o dever do Estado de prover uma “educação de qualidade” e o direito do cidadão de recebê-la se tornam mera retórica em função da dispersão da noção em causa, um atributo não somente difícil de constatar, mas efetivamente difícil de definir.

A retomada aqui realizada evidencia a fabricação discursiva da qualidade educacional, noção perpassada por diversas rupturas, pluralidades e coabitações de sentidos, além de demonstrar a sua existência como objeto prioritariamente político, capaz de equalizar demandas discrepantes existentes no campo educacional por meio de sua aparente neutralidade e de seu potencial de gerar consensos.

No momento atual, em que a qualidade se alicerça, predominantemente, em resultados de avaliações em larga escala, tratados estatisticamente e comparados a padrões supostamente desejáveis ou ideais, há uma aparente despolitização do debate acerca dos rumos da educação, emergindo critérios supostamente técnicos de qualidade, mas que elegem, de modo sorrateiro, caminhos politicamente enviesados para a educação básica.

Referências bibliográficas

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-541, dez. 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BARBOSA, E. F. et al. *Gerência da qualidade total na educação*. Belo Horizonte: Escola de Engenharia/UFMG; Fundação Christiano Ottoni, 1994.

BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233-258, out. 2008.

BIANCO, M. F.; SALERNO, M. S. Como o TQM opera e o que muda nas empresas? Um estudo a partir de empresas líderes no Brasil. *Gestão e Produção*, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 56-67, 2001.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, J. S. F. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007.

COELHO, R. C. *Estado, governo e mercado*. Brasília: Capes/UAB, 2009.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. *Avaliação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: MEC/Inep, 2007.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 93-110.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, ago. 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Ed. especial.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como uma nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 111-177.

GESTÃO da qualidade. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2011.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, set. 2005.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Editorações Técnicas, 2017.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, jun. 2014.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Anped, 2012a. p. 1-15.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. *Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012b.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMÃO, J. E. Financiamento da escola cidadã e cálculo de custo-aluno-ano. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, dez. 2004.

SCHMIDT, M. L. G. Qualidade total e certificação ISO 9000: história, imagem e poder. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 20, n. 3, p. 16-23, set. 2000.

SHIROMA, E. O. Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente. In: CENCI, Â. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 374-387.

SPIILKI, A.; TITTONI, J. O modo-indivíduo no serviço público: descartando ou descartável. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 67-73, set./dez. 2005.

Recebido em 28 de agosto de 2017.

Solicitação de correções em 19 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 19 de março de 2018.

Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais

Tânia do Carmo^{I, II}

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior^{III, IV}

Neide Maria Michellan Kiouranis^{V, VI}

Felipe da Silva Triani^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3411>

^I Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <tania.docarmo_@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6456-9859>>.

^{II} Doutoranda em Educação para Ciência e Matemática na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <juniormagalhaes@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1116-0777>>.

^{IV} Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil.

^V Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <nmmkiouranis@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1279-9994>>.

^{VI} Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Bauru, São Paulo, Brasil.

^{VII} Faculdade Gama e Souza. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <felipetriani@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6470-8823>>.

^{VIII} Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

A investigação refere-se às representações sociais de alunos do ensino médio sobre problemas ambientais de uma cidade do noroeste do Paraná e foi motivada pela importância da inserção, no ensino de ciências, das questões ambientais, bem como do seu reconhecimento para a tomada de atitudes. Os dados foram recolhidos por meio da técnica de evocação livre de palavras e analisados segundo a abordagem estruturalista da Teoria das Representações Sociais, em uma turma de primeiro e outra de terceiro ano do ensino médio. Conclui que, nas duas turmas investigadas, há indícios de representações sociais naturalistas dos problemas ambientais.

Palavras-chave: ensino de ciências; meio ambiente; teoria das representações sociais.

Abstract

Social representations developed by high-school students about environmental issues

This article presents research findings on possible social representations developed by high-school students about the environmental problems of a city in the northwestern Paraná. Reflections on the importance of incorporating environment-related topics in science teaching has motivated this work's investigative efforts, as well as the importance of a social recognition of those topics in the action-taking processes. Data collection was undertaken through the word free evocation technique and analyzed in accordance to the structuralist approach of the Theory of Social Representations, in first and second year high-school classes. Results reveal an ongoing necessity of striving for a teaching style that stirs new environment notions, in which social factors are acknowledged as existent; since, through the considerations in the study, it was indicated that two of the classes investigated harbor naturalistic social representations of environmental issues. Thus, this study aims to contribute to the search for reflections and actions that permeate socioenvironmental issues.

Keywords: science teaching; environment; theory of social representations.

Introdução

Os problemas ambientais têm se destacado nas últimas décadas e se justificam por meio das intensas disparidades nas relações do homem com o meio ambiente, as quais proporcionam crescentes preocupações que envolvem tanto as instâncias governamentais quanto a sociedade em geral. Como exemplo, as questões relacionadas à escassez dos recursos naturais, as várias causas de contaminação, as lutas de comunidades em torno de saneamento básico, os depósitos de lixo em áreas urbanas com grande aglomeração de pessoas e a degradação da qualidade de vida (Dias, 2004; Carvalho, 1998). Nesse sentido, há uma crise ambiental e civilizatória instaurada, decorrente dos complexos processos sociais, econômicos, culturais, éticos, científicos, tecnológicos e geográficos, que são interligados e que podem se manifestar pelo fracionamento do conhecimento e pela deterioração do ambiente, proporcionados pelo logocentrismo da ciência moderna e pela procura desenfreada do desenvolvimento científico e tecnológico (Bazzo, 2010; Leff, 2000; Carvalho, 1998).

Segundo Carvalho (1998), os problemas ambientais são os porta-vozes que deflagram as discussões a respeito das situações de desigualdades entre as classes sociais no acesso aos recursos naturais e às condições ambientais que são essenciais para o bem-estar humano. Dessa forma, os problemas que hoje são encontrados na natureza foram causados pela relação de

homens e mulheres com o ambiente. Logo, as soluções necessárias para os problemas ambientais terão de partir de todos/as cidadãos/dãs, e não apenas de alguns grupos eleitos para essa função (Reigota, 2012). Nessa perspectiva de busca por soluções para os problemas ambientais, é importante ressaltar o conceito de um meio ambiente que esteja relacionado não apenas aos aspectos naturais, mas também aos valores que estão integrados na vivência social, como política, economia, cultura, moral e ética.

Autores como Oliveira (2000), Jacobi (2000), Leff (2001) e Brugger (1994) discutem os aspectos sociais como integrantes do meio ambiente, ou seja, a natureza não deve ser considerada como pura e intocável, mas sim como o meio onde a ação humana não poderá ser desconsiderada nos processos de transformação que ocorrem devido às interações resultantes das atividades sociais. Nesse cenário de busca pelo equilíbrio das interações sociais com a natureza, tem-se o ensino de ciências como um processo que pode proporcionar momentos de desenvolvimento de novas ideias, reflexões e atitudes (Vasconcelos; Freitas, 2012). Assim, vários assuntos devem ser discutidos, tanto no âmbito social quanto no ambiental, considerando que nem o homem, tampouco a natureza podem ser separados em espaços diferentes de vivência.

No que diz respeito aos aspectos legais, a Lei nº 6.938, de agosto de 1981 – Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) – estabeleceu a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis de ensino, consolidada na Constituição Federal de 1988, em um capítulo específico destinado à temática. Em 1997, foram lançados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), sendo que um dos volumes foi destinado ao meio ambiente, intitulado *Meio ambiente e saúde*. De acordo com o documento, a principal função da escola ao trabalhar com o tema é

contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. (Brasil. MEC, 1997, p. 25).

Vale ainda ressaltar que os PCN de ciências naturais do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental também trazem indicações referentes à “questão ambiental, envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociais e históricos, [o que] acarreta discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento” (Brasil. MEC, 1998, p. 41-42). Nesse sentido, em meio à crise ambiental pela qual o mundo passa, faz-se necessário um ensino de ciências que proporcione aos alunos condições de discutirem assuntos referentes ao tema, por meio de interlocuções que envolvam a participação da sociedade em suas várias dimensões, como a ética, a justiça social, a economia, a participação democrática, entre outras, dando condições aos alunos de entenderem os direitos e deveres pelos quais podem lutar (Vasconcelos; Freitas, 2012).

Em meio aos complexos problemas ambientais, a proposição de soluções e a importância de integrá-los ao ensino, com vistas ao desenvolvimento de atividades/ações que possam explorar seus limites, se apresentam urgentes. Dessa forma, devem-se propor ações que contribuam para que as concepções ingênuas de meio ambiente sejam trabalhadas e entendidas como um processo de transformação.

Este estudo se ancora no referencial teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), que se desenvolveu com base nos estudos do psicólogo Serge Moscovici, no processo de elaboração de seu trabalho final de doutorado, publicado em 1961. De acordo com a TRS, a concepção científica sobre a psicanálise e o que os grupos sociais compreendem sobre um objeto são situações de conhecimentos diferentes, sendo que entre esses saberes existe um espaço, o qual se denominou de representações sociais (RS). (Oliveira, 2004). Segundo Moscovici,

[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem num grupo ou numa relação cotidiana de trocas, liberam o poder da sua imaginação. (Moscovici, 1978, p. 28).

Tendo em vista que as RS são conhecimentos compartilhados por um grupo, destaca-se a existência de um objeto sobre o qual se sustenta uma rede de comunicação que pode ser modificada com o passar do tempo e das relações estabelecidas; logo, as RS não são as mesmas para todos os integrantes do grupo e podem sofrer mudanças dependendo do contexto sociocultural. Em conformidade, Jodelet (2001) afirma que os membros de um mesmo grupo, ao compartilharem conhecimentos sobre determinado objeto, têm possibilidade de construir uma RS que, por sua vez, pode ser contraditória a outras visões consensuais que compartilham outras RS. Assim ocorrem as trocas entre os grupos e a dinamicidade constante das representações. Moscovici (2003) destaca que as RS apresentadas sobre determinado objeto são produtos da sociedade em que vivemos, e não de um modo de pensar único, mas de uma construção social. As RS englobam os comportamentos e as práticas de interações entre objeto e grupo (Wagner, 2000).

Vale ressaltar que são consideradas duas classes para os sistemas de pensamento, sendo elas denominadas por Moscovici de universo consensual e universo reificado. O universo consensual (senso comum) está ligado às produções intelectuais humanas, que são produzidas por meio das interações sociais cotidianas, sendo esse universo responsável pela construção das RS. Já o universo reificado é aquele produzido e adotado com rigor científico, com objetividade e por meio de métodos reconhecidos pela ciência (Sá, 1993).

Nesse sentido, a TRS tem como pressuposto as teorias do senso comum que buscam compreender como o conhecimento se posiciona por meio da comunicação informal, sendo um conjunto de conceitos proferidos, que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais, constituindo-se

em uma linguagem própria e uma natureza cujos princípios são norteados pelos valores e conceitos coletivos sobre o real. (Santos, 2005; Alves-Mazzotti, 1994).

Nessa perspectiva, diante da crescente preocupação com os problemas ambientais e sendo historicamente a escola um espaço propício para a inserção e a discussão de tais assuntos (Azevedo; Fernandes, 2010), esta pesquisa teve como principal objetivo investigar as possíveis RS dos alunos do primeiro e do terceiro anos do ensino médio, de uma escola localizada na cidade de Maringá fundada há mais de 60 anos, acerca do termo indutor “problemas ambientais” e compará-las, na busca de compreender como o processo de formação contribui para a transformação das RS. A escolha do termo indutor pode ser justificada pela presença dele em discussões nos diferentes contextos sociais e, principalmente, nas mídias.

Os resultados obtidos com esta pesquisa colaboram para compreender como os alunos percebem os problemas ambientais e, com base nesses resultados, promover atividades escolares que contribuam para que o senso comum, que faz parte da vida cotidiana, seja percebido como fonte de transformações para uma sociedade que busca melhores condições de vida.

Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio em um dos colégios estaduais situado na região central de Maringá, PR, fundado em 1946. Atualmente a escola conta com uma equipe de 70 pessoas entre professores e funcionários e 673 alunos, sendo 192 matriculados no ensino médio, distribuídos em seis turmas. Trata-se de uma instituição que tem várias parcerias em projetos de extensão e pesquisa com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), o que facilitou nossa aproximação e o desenvolvimento do estudo nesse campo institucional. Cabe assinalar que a investigação ocorreu com autorização da direção e que todos os estudantes participaram como voluntários e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. No caso de aluno menor de idade, o documento foi assinado pelos responsáveis.

O processo de desenvolvimento da pesquisa ocorreu em março de 2016 e contou com a permissão e o acompanhamento da professora de biologia. Dessa forma, foram cedidas duas turmas, uma do primeiro ano, composta por 23 alunos, e outra do terceiro ano, com 16 alunos, ambas do período matutino, somando 39 alunos que representavam 20% do total matriculado no ensino médio. Os alunos tinham idade entre 14 e 19 anos, sendo 25 do gênero masculino e 14 do gênero feminino, característica própria às duas turmas. A escolha dessas séries se justifica pelo fato de que o tempo de escolaridade influencia no processo de formação e transformação das RS. Concordamos que, “enquanto agem no mundo, os indivíduos não somente mudam o mundo, mas realizam mudanças em si mesmos” (Marková, 2006, p. 239).

Para a identificação das RS, foi adotada a técnica de evocação livre de palavras (Sá, 2000), com base no termo indutor “problemas ambientais na cidade de Maringá, PR”, conforme anexo. Nessa perspectiva, foi solicitado aos alunos que escrevessem as cinco primeiras palavras que viessem à mente e, depois, que as hierarquizassem de um a cinco, sendo a de número um a de maior relevância e a de número cinco a menos relevante. Esse processo de hierarquização permite ao sujeito reavaliar suas ordens, o que possibilita uma reorganização dos termos evocados cognitivamente (Naiff; Naiff; Souza, 2009; Rocha, 2009). Por fim, dissertaram sobre cada uma das palavras, explicando seus significados (Tomanik; Tomanik, 2002).

A análise dos dados foi realizada com base na abordagem estruturalista desenvolvida por Jean-Claude Abric (1984), um dos colaboradores de Moscovici, e consistiu na identificação de duas estruturas: elementos nucleares e periféricos. Os elementos nucleares são responsáveis pelo significado da representação, sendo que sua “ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente a ela” (Abric, 2001, p. 163). “Desacordos entre realidade e representação modificam, de início, os esquemas periféricos; depois, eventualmente, o núcleo-central, isto é, a própria representação” (Flament, 2001, p. 184). Nesse sentido, os elementos periféricos que se dispõem ao redor do núcleo central são menos resistentes a mudanças e funcionam como barreira para os elementos que compõem o núcleo (Magalhães Júnior; Tomanik, 2012).

Partindo da combinação dos critérios de frequência e hierarquia, a estrutura da RS do grupo foi classificada em elementos centrais e periféricos (Sá, 1996, 2000; Naiff; Naiff; Souza, 2009). Para a identificação desses elementos, foi determinada a média das Ordens Médias de Evocação (OME) em conjunto com a frequência média das evocações (Cortes Junior; Corio; Fernandez, 2009; Rocha, 2009), por meio da fórmula: $OME = \sum_1^{n.P.G}/f$: somatória (Σ) do número de vezes em que a palavra foi evocada (P), em uma dada posição de grau de importância, vezes seu grau de importância (G), dividido pela frequência (f) com que a palavra foi evocada no total), reestruturada por Magalhães Júnior e Tomanik (2012). Para melhor compreensão, classificação e visualização dos elementos centrais e periféricos, os grupos semânticos foram sistematizados em quadros, conhecidos como quadros de quatro casas ou diagramas de Vergès (Abric, 1994 *apud* Sá, 1996).

No diagrama de Vergès, os elementos pertencentes ao núcleo central se localizam no primeiro quadrante, tendo maior frequência e maior OME. No segundo e no terceiro quadrantes, são apresentados os elementos intermediários e, no quarto e último quadrante, os elementos periféricos, que foram pouco evocados e que possuem alta OME (Sá, 1996, 2000; Naiff; Naiff; Souza, 2009; Cortes Junior; Corio; Fernandez, 2009; Rocha, 2009; Marques; Oliveira; Gomes, 2004).

Considerando que os grupos pertencentes ao núcleo central e protegidos pelos elementos periféricos são aqueles que efetivamente compõem as RS, neste trabalho serão tomados, para efeito de discussão, somente os elementos pertencentes ao primeiro quadrante de Vergès.

Resultados e discussões

Foram realizadas análises das evocações livres das duas turmas pesquisadas, sendo registrada a quantidade de palavras evocadas pelas turmas e descartadas as palavras que tiveram frequência igual a um (Ferreira et al., 2005), porque não possuem, segundo Teixeira, Balão e Settembre (2008), importância em relação à representatividade do grupo.

Para os participantes da pesquisa que se encontravam no primeiro ano, foi registrado um total de 115 palavras, das quais 109 formaram 11 grupos semânticos que representaram as evocações dos alunos. A OME média foi de 3,0, e a frequência média (f), igual a 9,9. Por meio desses valores, elaborou-se o Quadro 1, no qual são apresentados os quatro quadrantes com os respectivos grupos semânticos que possivelmente compõem as RS.

Quadro 1 – Palavras evocadas pelos alunos do primeiro ano do ensino médio participantes da pesquisa sobre “problemas ambientais na cidade de Maringá, PR” (n= 23)

Elementos centrais 1º quadrante			Elementos intermediários 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 9,9$ e $OME < 3,0$			Alta f e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 9,9$ e $OME \geq 3,0$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Poluição	11	2,1	Agentes poluidores	17	3,1
Poluição atmosférica	11	2,6	Lixo/problemas sociais	16	3,3
			Desmatamento	17	3,1
			Poluição da água	10	3,2
Elementos intermediários 3º quadrante			Elementos periféricos 4º quadrante		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações $f < 9,9$ e $OME < 3,0$			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações $f < 9,9$ e $OME \geq 3,0$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Aquecimento global	4	2,7	Descarte do lixo	8	3,3
Dengue	9	1,4	Bueiros entupidos	3	3,7
			Terrenos abandonados	3	4,0

Fonte: Adaptado pelos autores com base em Abric (1984).

No Quadro 1, percebe-se que o núcleo central das RS é representado por dois grupos semânticos, o da “Poluição” e o da “Poluição atmosférica”. Apesar de os dois grupos fazerem referência ao termo “poluição”, eles foram separados pelo processo da leitura e da análise das explicações redigidas pelos alunos para cada palavra citada. O grupo semântico denominado “Poluição”, de $f = 11$ e $OME = 2,1$, é composto apenas pelo

termo "poluição"; dessa forma, as explicações dos alunos não fazem referência à poluição atmosférica, mas abordam o termo de forma geral, conforme os exemplos a seguir:

Aluno 4: A poluição é muito séria, poluir o meio ambiente.

Aluno 19: Uma das coisas que também temos que cuidar, como evitar jogar objetos no rio, ruas, isso traz muitos problemas.

Aluno 22: Fábricas que descartam suas coisas em lugares como rios e outros lugares.

Diante dessas explicações, entende-se que os alunos compartilham de uma ideia de poluição e reconhecem os efeitos acerca da capacidade de destruição, conforme afirma A4, ao indicar que é muito sério o ato de poluir o meio ambiente, que precisa ser cuidado. O aluno A19 explicita a necessidade de se evitar o descarte de objetos em lugares inapropriados, como rios e ruas, e A22 menciona as fábricas como agentes da poluição ambiental.

É possível compreender, pela análise do Quadro 1, bem como pelo discurso dos alunos, que a poluição está relacionada à imagem de objetos que são descartados e atirados contra a natureza, os quais são conhecidos como lixo pela sociedade em geral. Essa representação se coaduna com os resultados encontrados por Castro, Elias Filho e Silva (2013) em uma pesquisa sobre a RS do lixo. Na ocasião do estudo, a RS da poluição se mostrou centrada na imagem do lixo e da sujeira.

Em relação ao segundo elemento nuclear, "Poluição atmosférica", que apresentou $f = 11$ e $OME = 2,6$, percebe-se por meio das descrições do termo que os alunos ressaltam os problemas encontrados e os agentes motivadores:

A2: Na maioria das vezes causada por automóveis e indústrias que poluem liberando o gás carbônico na atmosfera afetando a camada de ozônio, causando o aquecimento global.

A9: Acontecem com fumaças tóxicas, retiradas de fábricas, carros e queimadas.

A23: Acontecem por causa de fumaça de veículos nas ruas, quando queimam lixo, árvores, várias coisas. Eu acho importante que isso não aconteça porque é o ar que nós respiramos.

Os alunos A2, A9 e A23, que representam o grupo semântico "Poluição atmosférica", fazem referência à emissão de fumaça no ar, sendo carros e fábricas citados como principais causadores desse problema. A23 faz referência à queima do lixo e das árvores como precursora da poluição atmosférica, prejudicando o ar que respiramos. Nesse grupo, as descrições estão voltadas aos problemas causados pela poluição à atmosfera, à qualidade do ar. Dessa forma, os termos foram desmembrados em "Poluição", ao abordar a poluição de forma geral, e "Poluição atmosférica",

ao se observar vários alunos que citaram apenas o referido termo, explicitando assim sua diferenciação com o grupo semântico denominado apenas como "Poluição".

Para os alunos participantes da pesquisa que se encontravam no terceiro ano do ensino médio, foram obtidas 79 palavras evocadas, sendo descartadas quatro, por terem $f = 1$. O arranjo semântico resultou em 15 grupos, os quais foram organizados no Quadro 2 por meio dos valores da f média = 5,8 e da OME média = 3,0.

Quadro 2 – Palavras evocadas pelos alunos do terceiro ano do ensino médio participantes da pesquisa sobre "problemas ambientais na cidade de Maringá, PR" (n= 16)

Elementos centrais 1º quadrante			Elementos intermediários 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 5,8$ e $OME < 3,0$			Alta f e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 5,8$ e $OME \geq 3,0$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Poluição	13	2,5	Reciclagem	11	4,0
Descarte do lixo	11	2,0	Poluição atmosférica	10	3,2
Lixo/problemas sociais	6	2,3	Agentes poluidores	9,0	3,4
Elementos intermediários 3º quadrante			Elementos periféricos 4º quadrante		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações $f < 5,8$ e $OME < 3,0$			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações $f < 5,8$ e $OME \geq 3,0$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Desmatamento	5	3,0	Cuidados com as árvores	5	4,0
Dengue	4	2,5	Fossa	3	3,3
Trânsito/acidentes	2	3,0	Desperdício	2	3,5
Terrenos abandonados	2	3,0			
Bueiros entupidos	2	2,5			

Fonte: Adaptado pelos autores com base em Abric (1984).

Ao analisar o Quadro 2, percebe-se que os grupos semânticos que fazem parte do núcleo central são provavelmente "Poluição", "Descarte do lixo" e "Lixo/problemas sociais".

Dos três grupos pertencentes ao núcleo central das RS dos alunos, apenas o grupo "Poluição" coincide com um dos grupos do núcleo central dos alunos do primeiro ano participantes desta pesquisa. Os outros dois fazem referência ao lixo; conseqüentemente, considera-se que é bastante forte a presença desse termo entre as possíveis RS dos alunos.

O grupo semântico denominado "Poluição", por apresentar novamente duas especificações bem distintas entre as explicações dadas aos termos pelos alunos, foi novamente dividido em "Poluição" e "Poluição atmosférica"; no entanto, este último grupo pertence agora aos elementos intermediários das RS, os quais não serão tomados como objeto de discussão. Vale ressaltar que o grupo "Poluição", formado pelas evocações dos alunos do terceiro

ano, apresentou $f = 13$ e $OME = 2,5$, enfatizando fatores como grande quantidade de carros nas ruas emitindo gás carbônico, descarte de lixo em rios, terrenos vazios e mal cuidados, enfim situações que prejudicam o meio ambiente e que, em sua maioria, de acordo com os alunos, são causadas pela ação do homem, conforme destacado nas explicações para o termo "poluição" a seguir:

A4: Latas vazias mal cuidadas com muito lixo e as pessoas jogam lixo, bueiros entupidos.

A12: A poluição ocorre quando agride a natureza de alguma forma.

No entanto, da mesma forma que ocorreu com o termo "Poluição", também com o termo "Lixo" foi necessário separar os alunos em dois grupos, já que, por meio da análise das explicações, foram percebidas diferenças nas atribuições de significados. Por esse motivo foram dissociados, recebendo as denominações: "Descarte do lixo", com $f = 11$ e $OME = 2$, e "Lixo/saúde", com $f = 6$ e $OME = 2,3$.

Assim, referente ao grupo denominado "Descarte do lixo", ao dissertarem sobre os termos que compuseram o grupo semântico, os alunos apresentaram uma visão distorcida dos materiais não utilizados mais pela sociedade. Algumas dessas explicações são:

A2: O lixo é o acúmulo de várias coisas que as pessoas não usam e jogam fora, às vezes jogam na rua e causa outros problemas.

A14: Vivemos em uma cidade muito verde, e bonita, com toda certeza, mas as pessoas não conseguem respeitar isso, vejo lixo em quase todos os lugares, bosques, universidade (UEM), ruas e principalmente terrenos isolados, e assim prejudicam nossa cidade.

A16: Terrenos baldios, onde as pessoas muitas vezes depositam lixo degradando a natureza.

O aluno A2, além de uma breve explicação do que é o lixo, faz referência ao descarte de objetos na rua e aos problemas causados por essa ação. Já A14 reconhece que uma das características marcantes da cidade onde a pesquisa foi realizada é ter bastante verde, mas aborda também os problemas do descarte de lixo, que pode ser encontrado em vários locais; e A16 apresenta a condição do lixo em terrenos baldios, o que, segundo ele, causa problemas à natureza. Nesse sentido, é identificável, novamente, que a RS do lixo, tangível nos discursos dos alunos, está centrada em objetos descartáveis, firmando e associando a presente pesquisa aos resultados de Castro, Elias Filho e Silva (2013).

O grupo "Lixo/saúde" foi assim denominado por apresentar, junto ao termo em questão, aspectos relacionados à saúde que são provocados pelo destino inadequado do lixo.

A1: Sujeiras nas ruas que a população joga e ninguém limpa, acumula água e dá dengue.

A8: São resíduos jogados em terrenos que podem acumular água e também estraga a paisagem.

A10: Tipo tem gente porca que não cuida e joga lixo nesses terrenos, além de feder, traz doenças.

Entre as explicações dos alunos, além do lixo, verificam-se outros problemas socioambientais desencadeados pelo descarte inadequado; por exemplo, a proliferação de doenças como a dengue, causada pelo acúmulo de água em objetos jogados nas ruas, o que foi citado por A1. Ainda A8, ao dissertar sobre o termo "lixo", destaca dois problemas: o acúmulo de água e a poluição visual, sendo que as duas situações são causadas pela má gerência do lixo realizada pela população, o que contribui para o aumento de doenças, além de "estragar a paisagem", conforme descrito pelo aluno ao dizer que o acúmulo de lixo também provoca situações desagradáveis aos olhos da população. As mesmas constatações referentes ao termo "lixo" também foram encontradas na explicação de A10, ao ressaltar novamente problemas como o mau cheiro e as doenças que afetam a saúde da população.

Ainda nessa perspectiva, cabe uma reflexão, com base no discurso dos alunos, acerca da atitude dos sujeitos sociais que contribui para a proliferação da degradação ambiental por meio do depósito de lixo em locais inapropriados, conforme mencionado pelos alunos 1, 8 e 10. Sobre isso, Polli e Camargo (2015) afirmam que, embora os efeitos negativos sejam conhecidos, ainda não há atitude que contribua para a preservação do meio ambiente. Cabe ressaltar que estudos como os de Castro, Elias Filho e Silva (2013), Ferreira *et al.*, (2007) e Spinelli (2002) têm reforçado a necessidade de uma educação mais comprometida com o meio ambiente, que aborde aspectos socioambientais, éticos e políticos.

Comparando os grupos que representam o núcleo central das RS dos alunos que se encontravam no primeiro e no terceiro anos do ensino médio, percebe-se que são grupos distintos, já que, entre os alunos do primeiro ano, é forte a presença do termo referente a poluição e, entre os alunos do terceiro ano, o termo referente a lixo é o mais evidenciado; logo, considera-se que os alunos das diferentes turmas possuem diferentes núcleos, esperando-se, então, diferentes RS.

No entanto, em meio às respostas, é possível perceber que os grupos que formam o núcleo central constituído pelas evocações das duas turmas apresentam aproximações com o universo reificado, no entanto é quase imperceptível em suas falas a presença de aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros, caracterizando o possível compartilhamento de RS entre as duas turmas investigadas. Dessa forma, a TRS pode contribuir ao sinalizar os problemas a serem enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, por meio dos grupos semânticos do núcleo central, e assim amenizar, no decorrer do processo de escolarização, as representações compartilhadas, de forma que passem a ser aceitas no universo reificado.

Ao evocarem as palavras que compuseram os grupos semânticos "Poluição" e "Poluição atmosférica" (alunos do 1º ano) e "Poluição", "Descarte do lixo" e "Lixo/saúde" (alunos do 3º ano), percebe-se uma visão de meio ambiente intocável, que não considera a condição de homem e natureza em um mesmo espaço. Nessa perspectiva, é possível afirmar que

os alunos entendem os problemas ambientais com uma visão simplista, ligada a aspectos naturais do ambiente, destacando elementos que fazem referência a uma visão naturalista, como preservação e conservação da fauna e da flora (Carvalho, 2012). Por conseguinte, as reflexões sobre as questões socioambientais, segundo as quais todos os problemas de ordem natural ou social fazem parte do ambiente, encontram-se ausentes nas RS dos alunos investigados.

Nessa perspectiva de inserir na educação momentos de reflexão acerca dos problemas de natureza ambiental e social, Reigota (2010, p. 62) ressalta que a "educação ambiental como educação política está empenhada na formação do cidadão nacional, continental e planetário, baseando-se no diálogo de culturas e de conhecimento entre povos, gerações e gêneros".

Com base nessa concepção, é importante pensar no desenvolvimento, junto aos alunos, de atividades que promovam oportunidades de construção de conhecimentos relevantes e significativos e que desenvolvam a capacidade de argumentação com criticidade e tomada de decisões frente às situações da vida cotidiana. Logo, suas concepções acerca dos problemas ambientais podem ser modificadas, levando em conta novas visões que englobem a consciência socioambiental.

Em meio aos grupos semânticos formados pelos alunos que se encontravam no primeiro e no terceiro anos do ensino médio, não foram localizados aspectos que se relacionem a um ambiente que integre valores, sejam eles culturais, políticos ou econômicos. Também não foram encontradas relações entre os problemas ambientais e as condições sociais da cidade onde se localiza o colégio em que foi aplicada esta pesquisa.

Considerações finais

A interpretação dos dados a respeito das RS de alunos do ensino médio sobre os problemas ambientais da cidade onde vivem se constituiu, essencialmente, um processo que permite conferir significados aos diferentes núcleos obtidos no processo de análise para cada uma das turmas investigadas.

Para a turma que se encontrava no primeiro ano, os grupos semânticos, construídos com base nas respostas dos alunos que compuseram o núcleo central, estão fortemente ligados aos fatores relacionados com a poluição, sendo que esta precisou ser dividida em dois grupos, "Poluição" e "Poluição atmosférica", devido à expressividade acentuada dos alunos quando se reportavam à poluição atmosférica. Para os alunos que se encontravam no terceiro ano, o tema lixo foi o mais presente entre os elementos do núcleo central, sendo que esse tema também precisou ser dividido em dois grupos, "Descarte do lixo" e "Lixo/saúde", levando em conta a disparidade das explicações para cada um dos termos que compuseram os grupos semânticos. Essa diferença entre os núcleos das RS pode ser explicada com base na diferença de tempo de estudos no ensino médio.

Apesar de as duas turmas apresentarem aproximação com o universo reificado, ou seja, afastando-se das RS, é possível concluir que existem RS presentes em suas visões de meio ambiente. Isso pode ser explicado porque, ao mencionarem os problemas ambientais que se encontram presentes na cidade, não abordam as situações sociais e culturais; ao contrário, possuem uma visão naturalista de meio ambiente, desconsiderando as relações que existem entre o homem e o meio. Portanto, tal fato suscita uma reflexão acerca dos estudos sobre o tema no ensino médio, já que, apesar de terem mudado os grupos semânticos das possíveis RS, os conhecimentos relacionados ao assunto pouco têm contribuído para a superação do senso comum.

Nesse cenário de escassas considerações e ações acerca dos problemas sociais que fazem parte do dia a dia das pessoas, como moradia, políticas públicas, crise econômica, desrespeito à diversidade cultural, conclui-se que ainda há muito a se fazer no contexto educacional, tomando como ponto de partida as complexas relações entre o ser humano e a natureza. No entanto, as reflexões aqui realizadas constituem-se indicadores de proposições que atentam, mais efetivamente, para questões socioambientais.

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Orgs.). *Social representations*. Cambridge: University Press, 1984.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

AZEVEDO, D. S.; FERNANDES, K. L. F. Educação ambiental na escola: um estudo sobre os saberes docentes. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 95-119, set./fev. 2010.

BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e

aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 set. 1981. Seção 1, p. 16509.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente – saúde*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CARVALHO, I. C. M. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental*. Brasília: IPE, 1998.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, S. M. V.; ELIAS FILHO, M. R.; SILVA, K. C. S. Representação social de poluição: um estudo na cidade de Belém – Pará. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: CONEDU, 2013.

CORTES JUNIOR, L. P.; CORIO, L.; FERNANDEZ, C. As representações sociais de química ambiental dos alunos iniciantes na graduação em Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 46-54, fev. 2009.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, V. C. P. et al. A representação social do trabalho: uma contribuição para o estudo da motivação. *Estação Científica*, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-13, ago. 2005.

FERREIRA, C. F. B. et al. Análise das representações sociais sobre o meio ambiente de técnicos e professores das secretarias de educação e meio ambiente do município de Bacia de Campos – RJ. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ENPEC, 2007.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

JACOBI, P. R. *Cidade e meio ambiente: percepções e práticas em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2000.

JODELET, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, A. et al. (Org.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, S. C.; OLIVEIRA, D. C.; GOMES, A. M. T. AIDS e representações sociais: uma análise comparativa entre subgrupos de trabalhadores. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, n. especial, p. 91-104, 2004.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 216-229, 2009.

OLIVEIRA, E. M. *Educação ambiental: uma possível abordagem*. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2000.

OLIVEIRA, M. S. B. S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.

POLLI, G. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do meio ambiente e da água. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1310-1326, 2015.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ROCHA, A. G. *Representações sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação: novos alunos, outros olhares*. 2009. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, J. M. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SÁ, C. P. *Núcleo das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. A representação social da economia brasileira antes e depois do Plano Real. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB Ed., 2000. p. 49-69.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Ed. UFPE, 2005. p. 13-19.

SPINELLI, L. S. F. *Representações sociais de educação ambiental de alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; BALÃO, S. M. S.; SETTEMBRE, F. M. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. *Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 518-524, 2008.

TOMANIK, E. A.; TOMANIK, M. C. *O ambiente conhecido: estudo das representações sociais sobre a natureza compartilhadas pelos adolescentes de Porto Rico, Paraná*. Maringá, 2002. Disponível em: <http://www.peld.uem.br/Relat2002/pdf/comp_social_econ_Ambiente.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017. Relatório técnico.

VASCONCELOS, E. R.; FREITAS, N. M. S. O paradigma da sustentabilidade e a abordagem CTS: mediações para o ensino de ciências. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 9, n. 17, p. 89-108, jul./dez. 2012.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais.
In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares
de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB Ed., 2000. p. 3-25.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre:
Bookman, 2001.

Recebido em 16 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 16 de novembro de 2017.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2018.

ANEXO – Instrumento de coleta de dados

Série: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Quando se refere a “problemas ambientais na cidade de Maringá, PR”, quais são as cinco primeiras palavras que vêm a sua mente? Após a escolha das palavras, enumere-as de 1 a 5, de acordo com o grau de importância que você atribui a cada uma delas.

Palavras:

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

Escreva uma explicação para cada uma das palavras que colocou acima.

A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica*

Verônica Gomes dos Santos^{I, II}

Sandra Estefânia de Almeida^{III, IV}

Marcelo Zanotello^{V, VI}

* Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo apoio financeiro.

^I Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <veronicagsantos@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2270-014X>>.

^{II} Doutoranda em Ensino de Ciências na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

^{III} Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <sandra.es.almeida@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6326-2812>>.

^{IV} Especialista em História da Arte pela Universidade de São Judas. São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <marcelo.zanotello@ufabc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2661-8637>>.

^{VI} Doutor em Engenharia de Materiais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3439>

Resumo

Resultados positivos reportados na literatura (Zandvliet, 2012) sobre o uso da tecnologia de forma permanente e imersiva em sala de aula, ao livre dispor de professores e alunos, motivam a realização deste estudo qualitativo. Com o objetivo de identificar as contribuições de um ambiente tecnologicamente estruturado no processo de alfabetização de uma turma do 1º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal da rede pública paulista, analisam-se as produções decorrentes de uma atividade relacionada à fabricação de massinha caseira pelas crianças. O envolvimento dos alunos na elaboração de textos, a utilização dos recursos tecnológicos, a motivação, a autonomia e a colaboração são evidências que mostram que tal estrutura pode ser um diferencial no cotidiano da sala de aula. São analisados também aspectos da constituição de saberes docentes para o uso didático da tecnologia com base no modelo TPCK (Mishra; Koehler, 2006), mediante relatos de quatro professores da escola. Há indícios de

mudanças significativas no processo formativo rumo ao desenvolvimento da autonomia docente.

Palavras-chave: educação básica; tecnologia da informação e comunicação; alfabetização; formação docente.

Abstract

The classroom as a technologically-equipped environment: thoughts on teacher training, teaching and learning in the early grades of basic education

The motivation behind this qualitative study comes from positive results reported in literature (Zandvliet, 2012) on the permanent and immersive use of technology in the classroom. Aiming to pinpoint the contributions of a technologically-equipped environment to the literacy process in a first-year basic education class from a municipal public elementary school, this study assesses the output of a homemade-clay manufacturing activity carried by the children. The motivation, autonomy and collaboration; the students' involvement in the text production; and the technological resources usage are all proof that such structure may be a positive differentiator on the daily routine of the classroom. Furthermore, some aspects of the development of teaching knowledge for the didactic usage of technology with basis on the TPACK model (Mishra; Koehler, 2006) are analyzed through the narrative of four of the school's teachers. It was found indications of significant changes in the formative process, which leads towards the development of the teachers' autonomy.

Keywords: basic education; information and communication technology; literacy; teacher training.

Introdução

De modo geral, o acesso a variadas tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sociedade atual vem aumentando e impactando praticamente todas as esferas de atuação humana, o que inclui a escola. Segundo Zandvliet (2012), a crescente inserção das TIC nos sistemas educacionais se deve a inevitáveis pressões de naturezas tecnológicas, sociais, políticas e econômicas, manifestando-se pelo aumento na quantidade de aparatos tecnológicos adquiridos para as escolas e pela diversidade de possibilidades de seus usos para fins didáticos, que têm sido objetos de debates e pesquisas. De acordo com Souza e Linhares (2011), políticas

públicas no Brasil têm estimulado a elaboração de programas e projetos, tais como a Secretaria de Estado de Educação (SEED), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), as Mídias na Educação e o Programa um Computador por Aluno (Prouca), entre outros, que visam formar professores para utilização didática das TIC, assim como equipar os ambientes educativos com tecnologias digitais contemporâneas, por exemplo, por meio da estruturação de laboratórios de informática e distribuição de *laptops* e *tablets*.

Entretanto, ainda persistem desafiadoras lacunas entre tais iniciativas e o efetivo uso desses recursos de modo consciente, autônomo, com intencionalidade pedagógica definida, que se reflita efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem. Parece faltar consonância entre o que se oferece como formação e as necessidades e os anseios dos professores no trabalho diário em sala de aula. Uma questão a se considerar diz respeito, portanto, a como propiciar aos docentes ações formativas que lhes sejam significativas e eficazes, pois os modelos formativos por meio de oficinas e cursos fechados, nos quais os professores têm participação passiva, demonstram sinais de esgotamento. Chega a ser paradoxal esperar que os professores atuem com seus estudantes para promover autonomia intelectual, capacidade de reflexão crítica e construção de conhecimentos, objetivos educacionais frequentemente destacados em documentos oficiais e pesquisas, se os próprios professores não podem desenvolver sua independência de pensamento e criatividade, sendo colocados como meros consumidores de programas prontos.

Obviamente, como afirmam Costa *et al.* (2012), a articulação das TIC com práticas educativas na escola depende inicialmente de uma decisão pessoal. Afinal, "a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal" (Nóvoa, 1994, p. 9). Mas o caminhar em direção a essa integração passa pela revisão de currículos oficiais e pelo processo formativo docente. Esse não é um processo trivial, principalmente por requerer mais do que mera pré-disposição e vontade de inovar. Trata-se de um trabalho de constituição de novos saberes para a docência, que Mishra e Koehler (2006) denominaram Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK), ou seja, "o conhecimento que os professores precisam ter para ensinar com e sobre tecnologia em suas áreas disciplinares e nível escolar de atuação" (Palis, 2010, p. 434).

Esses novos saberes se estabelecerão se a apropriação educacional da tecnologia se der tal como em seus demais usos sociais: de forma natural e atendendo às necessidades conforme elas se evidenciam. Proporcionar oportunidades para que a tecnologia seja incorporada aos processos educacionais da mesma forma como ela é utilizada no cotidiano social, mobilizando conhecimentos, atendendo demandas, contribuindo para a resolução de problemas e incentivando a autonomia e o protagonismo do aluno e do professor, somente é possível quando o ambiente educativo se encontra bem equipado tecnologicamente.

Assim, uma proposta de imersão tecnológica na sala de aula busca compreender os processos que se estabelecem em um ambiente com recursos tecnológicos variados e disponíveis a bem servir o planejamento docente e as necessidades educativas, encontrando subsídios em promissores resultados registrados, por exemplo, em Zandvliet (2012) e Tan *et al.* (2012). Não se trata de disponibilizar laboratórios de informática em horários específicos, mas de tornar a sala de aula um ambiente equipado com recursos que estejam à disposição de alunos e professores para uso regular e em condições adequadas, conforme suas demandas e seus interesses, como ação natural e constante.

Neste trabalho, abordamos dois aspectos desse complexo problema. Um deles se refere à formação de professores com o intuito de integrar as TIC ao cotidiano escolar pelo desenvolvimento de novos saberes docentes relacionados ao TPCK. Outro aspecto, tão relevante quanto e diretamente relacionado ao primeiro, refere-se a possíveis práticas educativas realizadas em sala de aula e suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

Que mediações para construção do conhecimento podem surgir entre alunos e professores no contexto de uma sala de aula equipada tecnologicamente, na medida em que esses recursos tecnológicos são apropriados para fins didáticos? A análise se dará com base em dados obtidos em projeto de pesquisa desenvolvido em parceria com uma escola municipal paulista, envolvendo pesquisadores, professoras e estudantes do nível I do ensino fundamental. O objetivo é discutir a constituição de um ambiente de sala de aula tecnologicamente estruturada, prezando pelo uso imersivo das mídias digitais no cotidiano escolar e analisando possíveis contribuições para o processo de alfabetização das crianças e para a formação do professor.

Referencial teórico

Sem a pretensão de realizar uma revisão detalhada, apresentam-se as principais características de um referencial teórico que subsidia a proposta desta pesquisa acerca das relações entre educação escolar e TIC. Esse referencial é abordado sob dois aspectos: um com foco na formação docente para o trabalho pedagógico com as TIC, e outro relacionado à integração das TIC nas práticas escolares sob uma perspectiva educacional socioconstrutivista.

De acordo com Angeli e Valanides (2009), a carência de referenciais teóricos no final do século 20 para fundamentar a incorporação das TIC às práticas educacionais estimulou a elaboração de teorias e modelos para a docência e para a apropriação tecnológica. Esses referenciais se baseiam no princípio de que a efetiva integração das tecnologias no ensino pressupõe a constituição de novos saberes, considerando interações entre tecnologias, conteúdos disciplinares e pedagogia. Pesquisadores, como Angeli (2005), Mishra e Koehler (2006), Koehler, Mishra e Yahya (2007), desenvolveram a ideia de um novo conjunto de conhecimentos concebido como uma extensão

do Pedagogical Content Knowledge (PCK), de Shulman (1986, 1987), para o âmbito do ensino com tecnologia, denominado TPCK. O processo de constituição desse corpo de conhecimentos envolve, conforme Costa *et al.* (2012), o reconhecimento das chamadas competências transversais em TIC: informação, comunicação, produção e segurança.

Nesse sentido, é preciso que o professor inicialmente conheça o que pode ser feito com as tecnologias disponíveis para posteriormente associá-las aos objetivos curriculares.

Digamos que não basta reconhecer a importância das tecnologias e estar motivado para sua utilização, mas é imprescindível ter algum conhecimento tecnológico, sem o qual será difícil uma tomada de decisão fundamentada e esclarecida. Tratar-se-ia, neste caso, de procurar saber que tecnologias existem, o que permitem fazer, qual seu grau de dificuldade em termos de aprendizagem, que requisitos técnicos são necessários para poderem ser utilizadas pelos alunos, para referirmos apenas alguns dos aspectos essenciais ao seu uso efetivo. (Costa *et al.*, 2012, p. 24).

O uso consciente das TIC com intencionalidade pedagógica envolve reflexão sobre os motivos para utilizar determinado recurso e em que áreas do currículo faz sentido utilizá-lo, o que implica pensar quais objetivos e aprendizagens específicas devem ser desenvolvidas. Trata-se de repensar as aprendizagens previstas nos currículos "com base no que as TIC permitem hoje fazer e que não poderia ser feito antes delas existirem". (Costa *et al.*, 2012, p. 26).

Para Almeida (2008), nessa perspectiva pedagógica e tecnológica, o estudante aprende fazendo; coloca à prova o que sabe, atribuindo sentidos ao que produz. A esse tipo de abordagem Papert (2008) denominou "construcionismo", em que o aluno é estimulado a construir o conhecimento com base nas interações entre seus pares; instigado a resolver problemas, valorizando o erro como parte do aprendizado e expondo suas concepções prévias; colocado em contato com diversas formas de linguagens, produzindo e criando mediado pelo professor e pelo uso de aparatos tecnológicos.

Em que pesem as potencialidades pedagógicas que a inserção das TIC pode proporcionar na educação escolar, é fato que a mera introdução de aparatos tecnológicos não transforma, por si só, os processos de ensino e aprendizagem (Buckingham, 2010). Segundo Almeida e Valente (2011), são comuns práticas educacionais que empregam TIC apenas para "incrementar" a aula em nome de uma suposta inovação, mas preservam caráter essencialmente instrucional. Sabendo que as ações do professor são determinadas pelas escolhas metodológicas que faz com base em seu contexto real, em função de suas concepções sobre o que é aprender e ensinar, sobre qual seu papel, o papel do aluno e dos recursos que utiliza, está em jogo a decisão individual e profissional do educador em assumir uma perspectiva que reconheça a centralidade do aluno e sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Costa *et al.* (2012, p. 31) ressaltam que:

A mudança de paradigma sobre o que é ensinar e aprender, em direção a uma lógica sócio construtivista, parece-nos ser, aliás, o contexto ideal para se tirar partido do que designamos por potencial transformador das TIC. Aqui, as tecnologias digitais são uma ferramenta cognitiva do aluno, porque o ajudam, sobretudo, a pensar e resolver problemas, a criar e a expressar-se, a interagir e colaborar com os outros. Um aprender rico (aprender-produção), por oposição a um aprender pobre (aprender-reprodução), no qual os artefatos tecnológicos acabam por não ser mais do que um substituto do professor, usados por ele e principalmente numa lógica de apoio à transmissão de conhecimentos.

O uso das TIC no ensino de modo compatível com uma perspectiva socioconstrutivista visa desenvolver no aluno a capacidade de analisar, avaliar e decidir sobre a resolução de problemas; empregar as tecnologias digitais para buscar informações, selecionando-as em função de critérios previamente estabelecidos; refletir sobre o que e como se aprende, exercitando autonomia intelectual; comunicar-se, interagir e colaborar com os colegas; expressar-se, imaginar e criar empregando diferentes formas de representações e combinações viabilizadas pelas tecnologias digitais (Costa *et al.*, 2012).

Um desafio que se impõe é tornar o uso das TIC na escola tão significativo quanto o uso cotidiano que se faz desses recursos. Dessa forma, não se trata de criar laboratórios de informática com horários estanques e pontuais, mas de incorporar as tecnologias na rotina da sala de aula, como recursos à disposição de alunos e professores. Em uma época em que o acesso à informação e as possibilidades de educação se tornam ubíquas e na qual variados recursos midiáticos que influenciam os modos de leitura das pessoas coexistem (Santaella, 2013), cabe à escola exercer um papel proativo fomentando novas ideias sobre aprendizagem, comunicação e cultura (Buckingham, 2010). Nesse sentido:

Pressupomos, aliás, estar inseridos numa cultura digital que solicita novos saberes, práticas, costumes e valores, ou seja, novas formas de conceber, produzir e utilizar o conhecimento, em que o papel das TIC na escola, enquanto área de formação transdisciplinar, é o de proporcionar oportunidades para a participação efetiva dos diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos, mas também encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa, como agentes ativos dessa mesma cultura digital. (Costa *et al.*, 2012, p. 88).

No presente trabalho, busca-se compreender aspectos desse complexo processo, analisando as mediações ocorridas entre professores e alunos da 1ª série do nível I no ensino fundamental em uma escola pública paulista, na qual as crianças com idades entre 6 e 7 anos encontram-se no início do período de alfabetização. Nas últimas décadas, diversas iniciativas para estimular e garantir a alfabetização nos primeiros anos de escolaridade têm sido realizadas, tanto por meio de orientações governamentais, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Brasil. MEC, 2012), que foca na qualificação da formação docente, quanto por medidas de reorganização educacional, como a Lei do Ensino Fundamental de 9 Anos (Brasil. MEC,

2006), que determina a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, visando a formalização um tanto precoce do processo de alfabetização.

Profissionais e pesquisadores que atuam com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental promovem um debate pertinente e atual sobre a alfabetização. Para encontrar caminhos possíveis, como defendem Brandão e Leal (2010), considerando os aspectos positivos e os que carecem de atenção em relação às iniciativas já desenvolvidas (Soares, 2004), é fundamental compreender que, para a criança contemporânea, o contato com a escrita e o mundo letrado ocorre mesmo antes de adentrar as instituições educacionais, ainda que com variações, dependendo da camada social a que pertence (Soares, 2009).

A influência das tecnologias digitais no dia a dia da sociedade vem impactando a maneira de se relacionar com o mundo, com a informação e com o outro (Castells; Cardoso, 2005). Por carregarem, implícita ou explicitamente, o código escrito na sua estruturação e nas possibilidades de veiculação, compartilhamento, publicação, arquivamento e comunicação, as tecnologias digitais assumem um papel relevante na interação entre usuário e escrita, mesmo quando o sujeito não é letrado. Considerando que a escola existe em uma realidade na qual o acesso das pessoas a diversas tecnologias é crescente e seu uso educacional se faz necessário (Pretto; Pinto, 2006), seu papel na alfabetização e no letramento desde o começo da infância carece de um olhar apurado na tentativa de se compreender relações entre a alfabetização e as TIC. Nesse contexto, a tecnologia pode enriquecer as propostas de atividades, deixando as utilizações pontuais, muitas vezes voltadas apenas para o consumo de jogos de alfabetização e pequenas produções, para promover oportunidades de aprendizagem mais diversificadas, interessantes e desafiadoras “do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz”, como afirma Valente (1999, p. 11).

Diante desse cenário, investigam-se contribuições oriundas da relação entre tecnologia e alfabetização em uma sala de aula tecnologicamente equipada. Seria a imersão de alunos e professores em um ambiente rico e estruturado tecnologicamente uma alternativa para a formação processual e constante de ambos, de modo significativo, por meio de tentativas no cotidiano da sala de aula? A fim de elucidar alguns aspectos desse problema, a metodologia descrita a seguir foi desenvolvida.

Metodologia

Este trabalho consiste em investigação qualitativa e empírica (Creswell, 2010). Configura-se como uma pesquisa colaborativa ao considerar o potencial reflexivo de construção coletiva que, segundo Chacon (2012), caracteriza-se como modalidade da pesquisa ação. É parte de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no âmbito do Programa Ensino Público, cujos objetivos gerais são promover o desenvolvimento dos envolvidos e gerar mudanças significativas na estrutura escolar em relação a sua organização

pedagógica, material e física. O projeto visa investigar o processo formativo dos professores participantes e a aprendizagem dos estudantes com base em estratégias de imersão tecnológica. O intuito é investigar como seriam as relações de ensino e aprendizagem em uma sala de aula equipada com uma variedade de recursos de acordo com a necessidade e o planejamento do professor, além da curiosidade dos alunos.

Em outro aspecto, pretende-se analisar o processo de constituição de saberes docentes para o uso de TIC na educação escolar, no âmbito das reuniões de planejamento e desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto, procurando identificar contribuições para o uso autônomo da tecnologia. A parceria entre pesquisadores e professores busca fomentar a constituição de saberes com base na reflexão sobre as práticas desenvolvidas, viabilizando mudanças por meio de construções coletivas.

A pesquisa é realizada em uma escola de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) da rede pública do município de São Bernardo do Campo (SP). O projeto conta com a participação de quatro professoras e suas respectivas turmas, sendo que, em 2016, participaram três turmas de 5º ano, com alunos na faixa etária entre 10 e 11 anos, e uma turma de 1º ano, com crianças entre 6 e 7 anos, no início do período de alfabetização. Duas salas de aula foram equipadas com projetor multimídia interativo, quadro para projeção, impressora com *ecotank*, *subwoofer*, *netbook* educacional, *notebook* para o professor, *tablets*, câmera fotográfica, *webcam*, microfone condensador, tripé de apoio, suprimentos, como folhas especiais e comuns, e tinta reserva. Os *tablets* e os *netbooks* foram adquiridos em quantidades suficientes para propiciar o trabalho tanto individual quanto cooperativo entre os alunos.

O grupo de professores se reúne mensalmente com os pesquisadores envolvidos e semanalmente com uma das pesquisadoras que atua na escola, na função de professor de apoio aos projetos pedagógicos (PAPP), e realiza o acompanhamento do projeto. As ações relativas ao projeto são definidas em conjunto pelos participantes, e uma gama diversificada de instrumentos de coleta de dados é empregada, como registro audiovisual das reuniões do grupo e das atividades com os alunos na sala, anotações de campo dos pesquisadores e professores e produções dos estudantes registradas por escrito ou por meio de desenhos em meios virtuais e físicos.

Análises

Como metodologia, utilizam-se preceitos que remontam à denominada análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Essa metodologia é aplicável a estudos qualitativos, compreendendo técnicas que permitem, de forma sistemática, descrever mensagens e atitudes relacionadas ao contexto da enunciação, bem como realizar inferências sobre os dados coletados. Para Bardin (2011), trata-se de um método de investigação operacional e concreto que pode ser empregado em diversas áreas das ciências humanas e sociais, envolvendo critérios de categorização que podem ser de natureza semântica, sintática, léxica ou expressiva.

Especificamente, realizou-se análise temática, que consiste em identificar núcleos de sentidos que compõem os conteúdos, sejam eles documentos escritos ou falas e imagens em registros audiovisuais. A categorização se deu pela identificação de episódios significativos (Carvalho, 1996), nos quais os sujeitos manifestam sentidos diretamente relacionados aos objetivos da investigação. Por esse procedimento, busca-se obter conclusões com base no material empírico registrado por um processo dedutivo lógico, que permite a passagem da descrição para a interpretação de modo explícito e controlado (Franco, 2005). Na análise seguinte, duas categorias associadas são abordadas, respectivamente, em relação à aprendizagem das crianças durante o processo de alfabetização e à formação docente para inserção das TIC no ensino.

A alfabetização e as TIC

O episódio analisado nesta seção se refere a uma atividade realizada com uma turma de 1º ano, em outubro de 2016, por ocasião da comemoração da semana da criança. A proposta consistia na confecção de massa de modelar caseira. Em particular, dá-se atenção às propostas de registro da atividade que surgiram, bem como à iniciativa das crianças de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na sala de aula com a mediação da professora.

A professora começa sondando a turma a respeito da massinha de modelar: “o que já sabem sobre ela?”, “o que é possível fazer?”; ela questiona como descobrir o modo de preparo da massinha. Observando os recursos tecnológicos, inicialmente desligados, mas disponíveis na sala, uma aluna responde: “a gente pode procurar na internet.”

Considerando essa resposta, a professora decide investir na estratégia e inicia outro diálogo relacionado à pesquisa e a como as crianças costumam buscar informações na internet. As respostas foram, em sua maioria: “eu ponho no *Youtube* para ver vídeo”. Interessada na familiaridade dos alunos de 6 anos com a internet, a professora lança nova pergunta: “mas como vocês fazem para escolher o vídeo a que querem assistir?”.

De imediato, os alunos apresentam uma lista de estratégias que utilizam para usufruir da rede de compartilhamento de vídeos: “eu vejo o que aparece e escolho”; “eu olho e vejo o que eu quero assistir”; “eu vejo a lista que tem do lado”.

Esse primeiro momento evidencia o quanto os alunos, cada vez mais cedo, utilizam recursos tecnológicos de forma natural e autônoma. A limitação da leitura e da escrita não parece se caracterizar como obstáculo para o uso da internet, pois são criadas estratégias baseadas no que parece ser um tipo de “protoleitura” a partir de associações e símbolos. A aparente familiaridade com a tecnologia e a naturalidade com que se recorre aos recursos midiáticos para atender a pequenas necessidades cotidianas correspondem ao novo perfil de sujeito, que Prensky (2001) denominou “nativos digitais”.

O modo como os alunos rapidamente indicaram a utilização do computador e do projetor para pesquisar a receita da massa de modelar na internet, atendendo a uma necessidade real daquele momento, só foi possível pela disponibilidade dos recursos na sala. Quando a escola conta apenas com ambientes tecnológicos coletivos regulados por grades horárias restritas ou agendamento prévio, a tecnologia perde sua função cotidiana e sua utilização acontece de forma dissociada do modo como se dá socialmente, conforme argumentam Costa *et al.* (2012).

Ao perceber o interesse dos alunos, após o momento de produção e brincadeira com a massinha, a professora sugeriu o registro escrito do processo. O registro já era um procedimento comum na turma, porém, quando a realização da atividade foi proposta utilizando o *Google Drive* e os *tablets* foram distribuídos, os alunos se empolgaram. Receosa com a proposta, pois a orientação da criação dos arquivos na pasta coletiva seria apenas oral, a professora se surpreendeu com a destreza dos alunos em atender aos comandos, com a disposição que mostraram em auxiliar uns aos outros e com o próprio desenvolvimento da atividade na qual as crianças, organizadas em duplas ou em trios, discutiam o que e como iriam escrever, realizando uma reflexão coletiva sobre o código e o sistema de escrita, como se evidencia no episódio transcrito a seguir.

As alunas *I* e *J* escreveram sobre como a massinha foi feita e, no seguinte trecho gravado, decidiam qual parte vinha depois da que tinham escrito.

J: Depois ela mexeu, não, ela fez bolinha.

I: Não.

J: O, essa é a última.

I: Não, a última é brincar com a massinha.

J: Ah, é. Vamos escrever.

Passam, então, a escrever a palavra “bolinha”. Com o *tablet*, *J* digita B O L e para.

I: Que som faz I?

J: Ih, errei.

Ao pegar o *tablet*, a aluna *I* diz: “Não, *J*, é assim. Bo- li e n. Olha, lin” (faz o som das letras enfatizando o *n*). Devolve o *tablet* para *J*, que dá espaço no texto e *I*, apertando a tecla, diz “junta, junta”.

I: N, H, A.

As alunas *I* e *J* dialogaram intensamente sobre a escrita no decorrer da atividade, assim como se notou com o restante da turma. Durante toda a proposta, foi possível observar o movimento das crianças no sentido de ajudar umas às outras a pensar em qual letra usar, a procurar as letras no teclado e a digitá-las. A reflexão sobre a escrita pode auxiliar o aluno a compreender a dinâmica do mundo letrado. Ao trabalhar em dupla, as crianças podem tirar dúvidas com os colegas mais experientes e confrontar seus conhecimentos. Isso faz que se sintam à vontade para questionar e

interagir de forma talvez mais tranquila do que quando o professor fala com elas. Outro aspecto de destaque foi o da motivação para a escrita. A professora explicou que iria juntar todos os textos para fazer um cartaz e colar no corredor, a fim de que outros alunos da escola aprendessem a fazer massinha. Assim, tanto o uso da tecnologia quanto o objetivo da escrita adquirem sentido, deixando de ser apenas uma atividade estritamente fechada em si mesma, passando a ter uma função social e um destinatário real (Soares, 2004).

A possibilidade de se utilizar recursos tecnológicos em sala de aula atendendo à demanda do momento, sem se preocupar com o tempo para o fim da aula, conforme ocorre em ambientes coletivos como os laboratórios de informática, propicia a valorização da reflexão, argumentação e construção coletiva, evitando tolher o raciocínio dos alunos apenas para atender uma restrição temporal.



Figura 1 – Registro do momento de pesquisa e construção do texto

Fonte: Pesquisa dos autores.

Em outro momento, a professora organizou a turma em um semicírculo e projetou as produções da aula anterior, com o objetivo de juntar cada parte em um texto único e realizar uma correção ortográfica coletiva. É possível observar o envolvimento dos alunos, como se apresenta no trecho a seguir:

Professora: “Brica”, aqui era brincar “camasina” ou “com a massinha”?
Deixa eu tirar esse M daqui que ninguém descobriu o que era. “Brincar”,
o que está faltando aqui?

Aluno: N e R.

Professora: Onde?

A aluna V se levanta, vai até o telão e aponta.

Outro aluno diz: R depois do A.

Todos falam ao mesmo tempo.

Professora: N onde?

Alunos: Depois do I.

Professora: Brincar camasina?

Alunos: Com.

Professora: E como eu escrevo ‘com’?

Alunos: C, O, M. (cada um falando uma das letras de acordo com sua hipótese de escrita).

Professora: Com ...

Alunos: Com a massinha.

Professora: Com a massinha. O que está faltando?

Aluna V: SS.

Professora: Outro S, mas continua massina.
Alunos: H.
Professora: Onde?
Alunos todos juntos: No meio, no A, entre o N e o A.
A aluna J levanta e mostra no telão.

A proposta, apesar de ultrapassar o tempo planejado pela professora, envolveu todos os alunos. A possibilidade de melhorar o que cada dupla havia criado, acrescentando letras ou corrigindo equívocos e estruturando frases, sem desprezar a produção original, como geralmente ocorre quando a atividade é realizada somente no papel, foi um diferencial. A maturidade dos alunos em contribuir com a melhoria de cada texto sem realizar julgamentos em relação aos erros ou fazer brincadeiras desnecessárias foi outro ponto observado.

Ao término da atividade, a pesquisadora que acompanhou o projeto e que esteve presente na etapa de desenvolvimento da escrita comentou que era possível fazer uma massinha condutora, capaz de acender pequenas lâmpadas de LED. A informação deixou os alunos curiosos e eles quiseram adicionar essa possibilidade ao final do texto, para constar no cartaz.

O uso dos recursos tecnológicos nessa atividade propiciou a pesquisa coletiva sobre como fazer a massa de modelar, a participação de todos os alunos, o trabalho colaborativo entre eles e a produção escrita conjunta com a mediação da professora, em uma dinâmica que foi viabilizada pela disponibilidade dos recursos na sala. A tecnologia permitiu desenvolver a tarefa de maneira que, sem ela, dificilmente seria possível.

Aspectos da formação docente para uso pedagógico das TIC

Em sua pesquisa, Bingimlas (2009) identifica obstáculos frequentes para o sucesso de iniciativas que tentam integrar as TIC ao ensino, aplicáveis, também, ao contexto brasileiro. São eles: sentimentos de falta de confiança e competência de certos professores no uso das tecnologias com fins didáticos; resistências a mudanças e atitudes negativas em algumas comunidades escolares por não estar claro como as tecnologias podem beneficiar o ensino e a aprendizagem; falta de tempo para a preparação de aulas explorando recursos tecnológicos e para desenvolvê-las em sala de aula; falta de formações efetivas, tanto de caráter pedagógico quanto tecnológico, para o uso das TIC no ambiente escolar; acessibilidade precária à internet e a *hardwares* e *softwares* apropriados; e falta de suporte técnico e infraestrutura. Em função desses obstáculos, mesmo os professores que possuem bons projetos de integração das TIC nas suas aulas, acabam por reduzi-los ou abandoná-los em determinadas situações.

Em particular, esta seção enfatiza a necessária formação de docentes e o papel da pesquisadora que atua na escola como uma parceira mais experiente para o trabalho com as TIC. Paralelamente à realização de atividades com os alunos na sala tecnologicamente equipada, trata-se da questão da formação docente para o uso das TIC no ensino conforme a

proposta deste artigo, evitando encontros formativos baseados em oficinas ou programações fechadas. Devido à natureza colaborativa do projeto, as reuniões são caracterizadas como grupo de estudos, com liberdade para todos indicarem temas e pontos de pauta.

Uma das atividades realizadas nas reuniões mensais consiste na reflexão coletiva com base na leitura de textos relacionados às temáticas do projeto. No ano de 2016, foram estudados os textos de Brandi e Gurgel (2002), Buckingham (2010), Costa *et al.* (2012), Mantoan (2003), Santaella (2013) e Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012). Tais textos abrangem temas como o ensino nas séries iniciais da educação básica; as influências do desenvolvimento tecnológico na sociedade e, em especial, na escola e nos modos de leitura das pessoas; a inserção das TIC na educação sob uma perspectiva construtivista social; e a educação especial e inclusiva. A proposta é que todos leiam os textos antes das reuniões e anotem aspectos com os quais concordam e dos quais discordam, bem como dúvidas para discussão coletiva. As discussões que se deram com base na leitura dos textos não serão analisadas, ainda que possam ser interessantes, pois isso estaria além do escopo deste trabalho. Neste momento, o foco é buscar indícios de possíveis contribuições dessa dinâmica formativa para as professoras envolvidas, no sentido de promover sua autonomia com relação não só ao uso das TIC, mas em suas práticas pedagógicas de modo geral.

As primeiras discussões nesse formato de grupo de estudo causaram certo desconforto, provavelmente pelo fato de tal prática não ser familiar para a maioria das integrantes do projeto. Algumas professoras questionavam a importância daquele tipo de reunião em detrimento da manipulação dos novos equipamentos adquiridos.

Os comentários que indicavam esse incômodo evidenciam que a formação técnica em formato de oficina ainda é idealizada e considerada talvez a única alternativa formativa para o uso das tecnologias na educação. De fato, a necessidade de formação específica para a utilização de certos equipamentos não pode ser desconsiderada, ainda mais quando há dificuldades ou falta de familiaridade com certos recursos tecnológicos. A esse respeito, Costa *et al.* (2012) destacam que essa é uma das necessidades a ser suprida, porém adverte que as maiores dificuldades perpassam o desenvolvimento de competências específicas e reguladoras no uso das TIC.

Apesar da relutância inicial, as reuniões mensais continuaram com estrutura mais reflexiva, ganhando, a cada mês, maior participação e qualificação das discussões à luz das contribuições teóricas. A persistência no novo modelo contribuiu para que as professoras reconhecessem, em seus relatos, a importância desse tipo de ação, como discorre a professora M.

Tais discussões contribuíram para que eu tivesse outro olhar sobre minha prática em sala de aula, tanto com relação ao planejamento das atividades durante as aulas quanto a minha intervenção durante seu desenvolvimento. (Professora M).

Outro aspecto desse processo é a formação, que se dá pela exploração cotidiana dos recursos considerando a demanda ou o interesse. Em dado

momento, a professora *J*, ao tentar justificar por que acredita que as reuniões mensais poderiam ser melhores se fossem mais práticas, apresenta, provavelmente de forma inconsciente, um relato de aprendizagem com base na necessidade e na exploração.

Estas discussões foram bem importantes para compreender e melhorar minha visão e prática em sala de aula. Também vêm auxiliando quanto ao meu planejamento e nas intervenções utilizadas nas aulas. Porém, venho sentindo falta de orientações quanto ao uso das tecnologias referentes às disponibilidades de cada programa, pois em uma determinada aula ocorreu a necessidade de escrever um texto. Entretanto eu desconhecia a possibilidade de redigir dentro do *Google Drive* e tivemos que explorar o programa durante a aula, o que tomou tempo do meu planejamento. (Professora *J*).

O relato da professora *J* se refere a uma situação em que a necessidade de aprender a operar determinado recurso não se apresentou por intencionalidade de um programa externo ou de um curso que antecipa a possibilidade de utilização de certos equipamentos em momentos indeterminados, mas pela demanda real de se realizar a atividade e a não conformidade em se esperar uma ação externa. Porém, vale destacar que a iniciativa da professora, apesar do tom de crítica, só foi possível considerando a disponibilidade do recurso, o que conferiu a ela autonomia e liberdade para adaptar o planejamento com base nas possibilidades que se apresentaram com o manuseio livre dos aparatos tecnológicos.

Ainda acerca do livre acesso, da exploração e da formação contínua a partir da imersão tecnológica, observam-se, em alguns momentos, iniciativas de professoras que apresentavam dificuldades até em utilizar recursos pessoais, como aparelhos celulares, em testar possibilidades e perceber o potencial educativo de *softwares*, programas ou aplicativos de uso social. Em dado momento, a professora *V*, utilizando o grupo de *WhatsApp* criado entre os participantes, questionou se ela teria livre acesso para instalar qualquer aplicativo nos *tablets*, pois estava explorando o recurso *YouCam Makeup* que havia encontrado em seu *smartphone* e tinha ideias para um trabalho com os alunos. A resposta afirmativa resultou em uma atividade envolvente com alunos do 5º ano, na qual eles se maquiaram virtualmente para produzir imagens a fim de ilustrar um livro de contos de terror que estavam produzindo. A iniciativa da professora passa pela capacidade de pensar e ensinar com e sobre tecnologia em suas áreas disciplinares, como sustentam Mishra e Khoeler (2006), até a destreza de olhar os recursos disponíveis para além dos pacotes educativos e das receitas prontas, compreendendo que não há uma formação dada que seja capaz de acompanhar os avanços da tecnologia na sociedade, senão a desenvoltura de explorar e criar possibilidades.

Ainda que a apropriação tecnológica ocorra de forma gradativa a partir das necessidades e dos desafios que se apresentam ao longo do processo, a presença de uma das pesquisadoras durante a maior parte da semana na escola contribuiu para que tal processo se desse de forma mais autônoma, sem caracterizar um abandono de necessidades pontuais

e urgentes. A entrada aleatória ou requisitada dessa figura na sala de aula do projeto facilita a mediação de interações entre estudantes, professores e pesquisadores, atende pequenas demandas técnicas para o uso de recursos tecnológicos e propicia conversas e reflexões constantes acerca do currículo, do planejamento, de estratégias e de recursos alternativos. Sobre esse tipo de suporte e acompanhamento, algumas professoras destacam:

A professora *L*, pesquisadora do projeto, esteve à disposição durante todo o processo de implementação da sala tecnológica, auxiliando na resolução de questões referentes tanto à utilização dos equipamentos quanto ao seu uso pedagógico (Professora *B*).

A professora *Ms. L* durante todo o tempo me lembrou de que eu não tinha que criar projetos novos para usar os equipamentos, e sim ter um novo olhar para as atividades que já desenvolvia e perceber o quanto os equipamentos podiam contribuir para que ficasse mais interessante para as crianças e mais rico em conteúdo e entendimento por parte das mesmas. (Professora *M*).

Os relatos evidenciam que, apesar de serem valorizadas as investidas para a exploração dos recursos e a utilização deles em caráter educacional, a oportunidade de interações com parceiros mais experientes se mostra essencial. Tal compreensão colaborou para que as professoras identificassem outros parceiros dentro da escola e recorressem uns aos outros na ausência ou impossibilidade de atendimento dos pesquisadores em determinados momentos. Essas ações contribuem significativamente para a constituição de uma cultura colaborativa entre os pares, somente possível quando as ferramentas de trabalho estão acessíveis para teste, exploração e aprendizagem mútua, ao invés de cercadas em ambientes próprios regidos pelo rigor de grades horárias.

Considerações finais

O desenvolvimento tecnológico se constitui fundamentalmente de empreendimentos com fins econômicos que permeiam diversos segmentos sociais de diferentes modos. A escola, inserida na sociedade, não está imune a esse processo, cabendo a professores, pesquisadores, gestores e autoridades refletirem sobre como tratar a educação escolar neste contexto de crescente avanço e acessibilidade às TIC. De forma geral, a inserção das TIC na educação deveria ser feita de modo a propiciar uma visão crítica acerca das relações entre tecnologia e sociedade. Especificamente, a utilização didática das TIC nas práticas cotidianas só adquire sentido quando baseada em uma clara e definida concepção pedagógica, pois somente a introdução de aparatos tecnológicos sem uma concepção educativa fundamentada na construção do conhecimento e centralidade do aluno não tem potencial para impactar os processos de ensino e aprendizagem.

A apropriação das TIC como recursos e materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem por parte dos professores envolve, entre outros fatores, a construção de saberes associados às relações entre conhecimentos

tecnológicos, pedagógicos e das áreas disciplinares, conforme preconiza o modelo TPCK. A constituição dos novos saberes, em um processo que visa contribuir para a autonomia dos professores, não parece ser eficiente se realizada por meio de oficinas e cursos com programas fechados que, de modo autoritário, supõem conhecer de antemão as necessidades e condições dos professores ou simplesmente as ignoram. No presente trabalho, adotou-se um modo de auxiliar a formação docente que se assemelha a uma dinâmica de grupos de estudos. Optou-se por uma postura colaborativa entre professores e pesquisadores, com reuniões abertas às colocações e aos problemas trazidos pelos professores. Apesar de certo estranhamento inicial com essa abordagem, indícios de sua proficuidade foram obtidos. Professores que tinham receios em lidar com os aparatos tecnológicos gradativamente adquiriram maior desenvoltura, fruto de suas posturas positivas diante do desafio de empregar recursos em suas aulas, do apoio recebido pelos colegas de projeto e até mesmo do exemplo de seus alunos, que lidam com os equipamentos, explorando-os com curiosidade e atenção.

A possibilidade de utilização de recursos tecnológicos em sala de aula tal como se dá no cotidiano social, ou seja, por necessidades reais de solucionar problemas, organizar a rotina, interagir, colaborar, comunicar e promover o lúdico, contribuiu para que a imersão tecnológica trouxesse mudanças substanciais às práticas educativas. Este estudo encontrou evidências de que as atividades que recorrem a diversos recursos disponíveis se configuram um diferencial no processo de aprendizagem da escrita para os alunos. Conforme observado pela professora da turma de 1º ano, alfabetizadora experiente, o processo se efetiva em algum momento para todas as crianças, porém a experiência da sala de aula com imersão tecnológica estimulou interesses e envolvimento dos alunos com rapidez, de modo dificilmente atingível em outras atividades, estabelecendo-se um ambiente de colaboração e construção coletiva, o que proporcionou condições para que as interações entre os alunos e a professora fossem facilitadas.

Ao associar alfabetização a um ambiente estruturado com tecnologias familiares aos alunos, além de tornar o processo de aquisição da escrita mais dinâmico, implicitamente colabora-se com a inclusão digital, no sentido de orientar os alunos e apresentar-lhes, desde cedo, objetivos reais e segurança virtual para utilização de qualquer recurso de modo consciente e ético.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ANGELI, C. Transforming a teacher education method course through technology: effects on preservice teachers' technology competency. *Computers & Education*, v. 45, p. 383-398, 2005.

ANGELI, C.; VALANIDES, N. Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, v. 52, n. 1, p. 154-168, 2009.

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

BINGIMLAS, K. A. Barriers to the successful integration of ICT in the teaching and learning environments: a review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematical, Science & Technology Education*, v. 5, n. 3, p. 235-245, 2009.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: Brandão, A. C. P.; Rosa, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-32.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, 2012.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-Posições*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

CHACON, D. F. A pesquisa colaborativa na produção do conhecimento sobre ensino de história: construindo caminhos. In: ENCONTRO

ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 5., 2012, Caicó. *Anais...* Natal: UFRN, 2012.

COSTA, F. et al. *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Lisboa: Santillana, 2012.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; YAHYA, K. Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, v. 49, p. 740-762, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, Nova York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

NOVOA, A. *Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema*. São Paulo: UNESP, 1994.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PALIS, G. L. R. O conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo do professor de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 432-451, 2010.

PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. Nova York: McGraw-Hill, 2001.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 9, abr./jun. 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 57, n. 1, p. 1-22, abr. 1987.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, ano 8, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil: Oralidade, Alfabetização e Letramento*, Porto Alegre, ano 7, n. 20, jul./out. 2009

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N. Políticas públicas de educação e tecnologia: o histórico das TIC no processo educativo brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: UFS, 2011.

TAN, T. H. et al. Educational affordances of a ubiquitous learning environment in a natural science course. *Educational Technology & Society*, v. 15, n. 2, p. 206-219, 2012.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Ed. Unicamp/NIED, 1999.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

ZANDVLIET, D. B. ICT learning environments and science education: perception to practice. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G.; MCROBBIE, C. J. (Eds.). *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Springer, 2012. p. 1277-1289.

Recebido em 03 de julho de 2017.

Solicitação de correções em 14 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 19 de março de 2018.

A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola

Simone Pozebon^{I,II}

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes^{III,IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3414>

Resumo

Este artigo apresenta reflexões derivadas de uma pesquisa sobre formação inicial de professores no âmbito de um projeto de extensão de matemática. Objetiva-se discutir elementos do processo de aprendizagem da docência de futuros professores, estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Matemática e Pedagogia, a partir de uma unidade didática sobre grandezas e medidas, desenvolvida pelo projeto. Os dados empíricos que compõem este artigo e a investigação que o originou foram coletados em quinze encontros realizados durante o desenvolvimento da unidade didática, e a análise realizou-se considerando a proposta de seleção de episódios. Especificamente, enfatizaram-se as ações realizadas pelos futuros professores na escola, no movimento de desenvolver situações de ensino relacionadas ao conceito de medir. Orientadas em pressupostos da

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Brasil. *E-mail:* <sipoufsm@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3872-5117>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <anemari.lobes@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4636-9618>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil.

Teoria Histórico-Cultural, as considerações abarcam três aspectos: o sentido atribuído pelos futuros professores às suas ações; as necessidades que os levaram a agir; e a apropriação do conhecimento matemático durante o desenvolvimento da unidade didática.

Palavras-chave: aprendizagem da docência; atividade orientadora de ensino; educação matemática.

Abstract

The teacher-training of future educators in mathematics: thoughts arose from actions developed in school

This article reflects upon the results of a research on the initial teacher-training carried out in a math outreach program. It aims to discuss the components of the formative process of future educators whose fields of study are mathematics, special-needs education, and pedagogy, from a teaching unit on dimensions and measures developed in the project. This article's empirical data and the investigation that led to it were collected through fifteen meetings held during the teaching unit's elaboration, and the analysis development was performed bearing in mind the episode selection proposal. Furthermore, the actions carried by the future educators in school were specifically emphasized, in the process of developing teaching opportunities related to the idea of measuring. Thus, underpinned by the Historical-Cultural Theory postulates, three aspects are discussed: the assignment of meaning to actions by future teachers; the needs upon which they act; and the acquisition of mathematical knowledge during the development of the teaching unit.

Keywords: teaching training; Teaching Guiding Activity (Atividade Orientadora de Ensino); mathematics teaching.

Apontamentos iniciais

Tendo como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que fundamentam este trabalho, entende-se a matemática como um produto cultural, a cujo acesso todos têm direito, e a escola como o local organizado intencionalmente para viabilizar a apropriação do legado cultural humano, como o conhecimento matemático. Nessa perspectiva, o processo formativo do professor que ensina matemática não pode desconsiderar a complexidade e o objetivo principal da atividade de ensino, tampouco ignorar fatores relacionados à educação escolar que envolvem vivências, experiências,

desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes, para além da organização do ensino visando à apropriação do conhecimento científico.

Convergente com essa preocupação, a pesquisa de mestrado que originou este artigo se dedicou a investigar o movimento de aprendizagem da docência de futuros professores vinculados aos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Matemática e Pedagogia que participaram de um projeto de extensão de matemática, no qual são estudadas, planejadas, desenvolvidas e avaliadas atividades de ensino de matemática com crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede pública.

Entendendo que a organização do ensino tem um papel basilar para o professor e que sua aprendizagem deve fazer parte do processo de formação inicial, as ações realizadas pelo projeto de extensão estão referenciadas teórica e metodologicamente na Atividade Orientadora de Ensino – AOE (Moura, 1996, 2001). Por sua vez, essa última está embasada na Teoria Histórico-Cultural e constitui-se como uma proposta para o trabalho do professor com uma finalidade específica: o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psicológicas superiores especificamente humanas.

O objetivo deste artigo é discutir elementos do processo de aprendizagem da docência de futuros professores, a partir de uma unidade didática sobre grandezas e medidas desenvolvida pelo projeto de extensão com uma turma de 3º ano do ensino fundamental. O olhar estará voltado, especialmente, para as ações realizadas pelos futuros professores na escola, no movimento de desenvolver situações de ensino relacionadas ao conceito de medir. Neste artigo, entende-se unidade didática como Moura (1992, p. 18) define: “o conjunto de atividades orientadoras de ensino, que possibilitam a construção de conceitos referentes aos conteúdos planejados”. Nesse caso, refere-se ao conjunto de situações desencadeadoras, que foram elaboradas e desenvolvidas pelo grupo, sobre o conteúdo de grandezas e medidas.

A fim de situar o contexto teórico mencionado, inicialmente serão explicitados alguns pressupostos que nortearam a pesquisa, quais sejam a Teoria Histórico-Cultural e a Atividade Orientadora de Ensino. Posteriormente, será apresentado o caminho metodológico do trabalho e dois episódios, extraídos das ações dos futuros professores, em que foram encontrados indícios reveladores de aprendizagem da docência. Por fim, serão traçadas algumas considerações, orientadas principalmente por três aspectos observados nos episódios: o sentido atribuído pelos futuros professores às suas ações; as necessidades que os levaram a agir; e a apropriação do conhecimento matemático durante o desenvolvimento da unidade didática.

Alguns pressupostos teóricos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação escolar

Os pressupostos basilares da Teoria Histórico-Cultural possibilitam a compreensão do processo de humanização pelo qual o homem passa, desde

o seu nascimento até a inserção na vida adulta em um grupo social. Ele só se torna humano ao se apropriar dos elementos culturais já produzidos pelos outros indivíduos de sua espécie, o que o difere dos animais. Ainda que busque suprir suas necessidades na natureza, procede de forma coletiva, por meio de instrumentos que enriquecem sua ação, distintamente dos animais, que agem de forma direta e individual.

Essa linha teórica, fundamentada nos pressupostos de Lev Semionovich Vigotski (1866-1934) e nos sucessores que ampliaram e aprofundaram seus estudos, analisa a constituição do homem como tal por meio do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Esse enfoque nos permite o entendimento de que a educação escolar e, conseqüentemente, o professor são fundamentais no processo de humanização. A educação escolar é caracterizada pela organização intencionalmente planejada de situações que possibilitem aos sujeitos produzirem-se como humanos, sem a necessidade de redescobrir cada instrumento ou objeto já inventado, mas no intuito de apropriar-se do conhecimento atual e buscar superá-lo. Disso decorre que o processo educativo se constitui como um acesso para o desenvolvimento psíquico e humano, especialmente ao fazer surgir comportamentos mais complexos e culturalmente elaborados.

Em vista disso, a educação escolar se concretiza como um processo privilegiado de socialização de conhecimentos historicamente sistematizados, em que o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Em relação a isso, Vigotski (1991) aponta que o desenvolvimento pode ser compreendido em três níveis diferentes: o nível de desenvolvimento real; o nível de desenvolvimento potencial; e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real refere-se àquilo que a criança já consegue realizar sozinha; é o primeiro nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que ali se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O nível de desenvolvimento potencial é aquele em que a criança consegue realizar as atividades com o auxílio de pessoas mais maduras; e a ZDP é vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Desse modo, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente (aprendizado que já ocorreu), enquanto a ZDP se caracteriza pelo desenvolvimento mental prospectivamente (aprendizado que irá acontecer).

Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação... o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (Vigotski, 1991, p. 58).

No âmbito do projeto de extensão, a intenção é que as situações de aprendizagem propostas para as crianças se situem na ZDP, uma vez que elas se constituem como problemas a serem desenvolvidos de forma compartilhada com os colegas (nunca individualmente) e com a mediação do professor, com o intuito de que se apropriem de novos conhecimentos.

Também como parte do processo de humanização e essência da vida em sociedade, ocorre o movimento de internalização de significados e atribuição de sentidos dos objetos pelo homem. Os significados são mais estáveis, mas não imutáveis, pois são construções mediadas pelos conhecimentos culturais comuns aos integrantes de uma mesma sociedade, que podem modificar-se no decorrer do desenvolvimento do sujeito. Já os sentidos podem modificar-se de acordo com as especificidades da vida de cada indivíduo, traduzindo a realidade e sua compreensão do mundo objeto. Desse modo, os sentidos são pessoais, dinâmicos, complexos, podendo mudar de acordo com cada contexto.

No decorrer do desenvolvimento humano, o processo de atribuição de sentidos pessoais que venham a coincidir com os significados sociais por meio da apropriação de objetos culturais exige, necessariamente, uma organização intencional que viabilize essa transmissão. Cedro (2004) afirma que a escola se configura como lugar de produção e troca de significados constitutivos para o sentido das ações de todos os indivíduos envolvidos na atividade educativa, entendendo-a como um espaço de aprendizagem. Sendo assim, o espaço do projeto também pode ser um lugar de "produção e troca de significados", uma vez que os futuros professores aprendem sobre a docência trocando experiências por meio das ações educativas que compreendem o ato de ensinar.

Moura *et al.* (2010) defendem que a educação é obra do coletivo de professores e que é na coletividade do espaço escolar que o educador se constitui, ou seja, a partir do compartilhamento das responsabilidades do cuidar e do ensinar os conhecimentos científicos. Afirmam, ainda, que "o compartilhamento assume o significado da coordenação das ações individuais em determinada situação-problema comum aos indivíduos" (Moura *et al.*, 2010, p. 107).

Essa premissa, adotada no projeto, permite aos licenciandos aprenderem na docência, negociando significados com os colegas em busca da resolução de uma causa comum: a organização do ensino de conceitos matemáticos aos alunos dos anos iniciais. Lopes (2009, p. 36) afirma que, "embora sejam as ações de cada um dos sujeitos que concretizam a atividade, isso não acontece nas ações isoladas de cada um deles, mas na interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos". Assim, entende-se que o compartilhamento exige que as ações sejam desenvolvidas por todos, e que cada um dos sujeitos tenha não só a oportunidade, mas também o comprometimento em participar. Dessa forma, as ações não podem caracterizar-se como individuais, mas sim como coletivas.

A atividade orientadora de ensino: uma proposta teórico-metodológica para organizar o ensino de matemática

Uma proposta teórico-metodológica que preza um modo de ensinar intencionalmente organizado para o desenvolvimento, partindo de ações coletivas, é a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), elaborada por Moura (1996, 2001) com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em especial das obras de Vigotski (1991, 2002) e da Teoria da Atividade de Leontiev (1903-1979). Essa proposta caracteriza-se como teórica por ter sua base estruturada na Teoria da Atividade e como metodológica por apresentar um instrumento lógico-histórico para a organização do ensino de conhecimentos científicos. Dessa forma, o objetivo principal da AOE é promover a aprendizagem conceitual por meio de um processo de humanização que vise ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Moura (1996) utiliza o termo AOE para designar uma atividade organizada intencionalmente, que é capaz de desencadear no aluno um conjunto de ações que visam à solução coletiva de uma situação-problema cujo objetivo é levar o sujeito à aprendizagem de um novo conceito. A AOE, tal como define o autor, é aquela que

se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar, coletivamente, uma situação-problema... a Atividade Orientadora de Ensino tem uma necessidade: ensinar, tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação para quem ensina e aprende. (Moura, 2001, p.155).

Assim, a AOE é um processo de inter-relações professor, aluno e objeto do conhecimento, que tem como fundamentos a intencionalidade pedagógica por meio da organização do ensino do professor, a essência de um conceito como núcleo da formação do pensamento teórico e o papel fundamental da mediação e do trabalho coletivo no desenvolvimento da atividade. Ela preserva as características teóricas da Teoria da Atividade, pois mantém seus elementos essenciais, como a necessidade de apropriação da cultura, o motivo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, os objetivos de aprender e ensinar e as ações e operações que viabilizem o processo. Ou seja, o educando somente estará em atividade de aprendizagem quando as necessidades e os motivos para aprender um novo conceito forem desencadeados pela atividade de ensino do professor.

Durante a organização do ensino, por intermédio de situações-problema, é importante para o professor ter claros os fatores que fazem parte do ato de ensinar. A partir disso, poderá organizar o espaço de aprendizagem, as tarefas e os instrumentos adequados para levar a criança a pensar teoricamente sobre o problema.

Ter a profissão de professor é organizar situações cujos resultados são as modificações do sujeito a quem intencionalmente visamos modificar. E claro que na sociedade as múltiplas interações são situações de ensino e aprendizagem. Basta interagirmos para que tenhamos aprendizagens. Na interação, partilhamos significados. Modificamos a realidade cognitiva dos sujeitos com quem interagimos e ao mesmo tempo estamos sofrendo alterações em nossos esquemas cognitivos no esforço de produzir sínteses que possibilitem comunicar nossas intenções. (Moura, 2001, p. 144).

A organização do ensino converte-se em um elemento essencial ao proporcionar a dupla dimensão formadora, em que professor e aluno têm as suas necessidades, ensinar e aprender, respectivamente. Ao organizar suas ações, o professor estará requalificando seus conhecimentos e dando forma a sua atividade de ensino, que só terá sentido ao concretizar-se na atividade de aprendizagem do aluno.

Contudo, a quantidade de conhecimentos produzidos em toda a história da humanidade é imensa, e continua aumentando, o que inviabiliza um processo de ensino que possa propiciar o contato do estudante com todas as informações. O que Moura *et al.* (2010) apontam como solução é ensinar ao aluno um modo de ação generalizado para acesso, utilização e criação do conhecimento.

Além dos elementos teóricos relativos à Teoria da Atividade, a AOE, no seu aspecto metodológico, envolve três momentos: a síntese histórica do conceito; a situação desencadeadora de aprendizagem; e a síntese da solução coletiva. A síntese histórica do conceito diz respeito à organização lógico-histórica do conhecimento desenvolvido pela humanidade, o que exige estudo por parte do professor. Ao investigar e apropriar-se de novos conhecimentos que lhe permitam organizar o ensino, o professor encontra-se em um processo de aprendizagem contínua, em que evolui e se percebe como um ser em permanente formação.

O segundo momento na AOE refere-se à situação desencadeadora de aprendizagem, planejada pelo professor, que se concretiza na apresentação de um problema desencadeador de aprendizagem nas crianças, que as mobilizará a interagir entre si e chegar a uma solução. Esse movimento de mobilização tem o objetivo de oportunizar a apropriação do conhecimento científico pelos alunos, de forma a contemplar a gênese do conceito. A partir da necessidade de encontrar a solução para o problema proposto, os educandos irão em busca de ferramentas intelectuais para resolvê-lo, de forma coerente com o movimento histórico que levou ao seu desenvolvimento. Nesse contexto, a situação desencadeadora de aprendizagem pode ser materializada por meio de diferentes estratégias metodológicas, como as situações emergentes do cotidiano, o jogo e a história virtual do conceito¹ (Moura; Moura, 1998).

O terceiro momento da AOE é a síntese da solução coletiva, em que as crianças, coletivamente, encontram a solução “matematicamente correta”, ou seja, impregnada do conceito, para o problema proposto. Nesse momento, o educador deve orientar as crianças para que suas respostas coincidam com aquelas que a humanidade, ao longo da história, instituiu como corretas;

¹ Uma história virtual constitui-se de situações-problema colocadas por personagens de histórias infantis, de lendas, ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança, de maneira a envolvê-la na construção da solução do problema, que faz parte do contexto da história, suscitando nela uma necessidade real, mesmo sendo uma situação imaginária. A história é denominada virtual por não estar diretamente relacionada à realidade, embora ela represente uma situação-problema real vivenciada pela humanidade. (Lopes; Vaz, 2014).

entretanto, o professor não deve apenas solicitar a resposta adequada, mas também acompanhar as crianças até que todos apresentem uma conclusão precisa. A solução será construída a partir das interações mediadas pelos conhecimentos compartilhados no espaço de aprendizagem.

A perspectiva da coletividade por meio do compartilhamento é um dos elementos essenciais da AOE. Sobre atividade coletiva, Rubtsov (1996) salienta que a aprendizagem deve ser compreendida como fruto da interiorização das situações vividas em atividades coletivas. Cabe ainda destacar que, após seu desenvolvimento, a AOE exige também um momento de avaliação, para verificar se as ações desenvolvidas permitiram a apropriação do conceito ensinado.

Partindo da perspectiva da AOE planejada e desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, acredita-se, assim como Moura (1996, 2001), que ela conduz ao desenvolvimento psíquico dos indivíduos que a realizam, especialmente ao desenvolvimento cognitivo. O autor, além de ressaltar que ela se constitui como fonte de pesquisa e fundamento para o ensino, enfatiza principalmente o seu papel de instrumento – para o professor, no processo de ensino dos conceitos; e para o aluno, na apropriação de conhecimentos – no trabalho educativo que não se configura como um processo tradicional de transmissão mecânica de conhecimentos, mas como um processo de humanização.

Os caminhos metodológicos percorridos

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação cujo problema é sistematizado na questão: "De que forma ocorre a formação de futuros professores em um contexto específico de organização do ensino de medidas para os anos iniciais do ensino fundamental?". Os dados empíricos que compõem este artigo e a investigação como um todo foram coletados em 15 encontros realizados durante o planejamento, o encaminhamento e o desenvolvimento de uma unidade didática sobre o conteúdo matemático "grandezas e medidas" em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, com base nas ações do projeto de extensão sobre matemática.

As atividades elaboradas nesse projeto sempre têm como foco a apropriação do conhecimento matemático pelos alunos da educação básica, mas os processos de planejamento e desenvolvimento também oportunizam a aprendizagem da docência e dos conceitos matemáticos pelos professores e futuros professores envolvidos. Desse modo, o projeto tem como objetivo principal constituir um espaço de compartilhamento de experiências e interação entre estudantes de diferentes cursos e desses com os professores que já atuam no espaço escolar, assim como constituir um local para discussão sobre as dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de matemática.

Os instrumentos para coleta de dados foram: diário de campo, gravação em áudio e vídeo e registros fotográficos de todos os momentos.

Os encontros tiveram a participação da pesquisadora, dos sujeitos (sete licenciandos dos cursos de Matemática, Pedagogia e Educação Especial), da professora orientadora e de colaboradores (estudantes de pós-graduação em Educação).

Com o intuito de organizar, apresentar e analisar os dados e as informações obtidas, optou-se pelo conceito de episódios proposto por Moura (2000, p. 60): "os episódios são reveladores sobre a natureza e qualidade das ações". Dessa forma, eles "poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora" (Moura, 2000, p. 276).

Com o foco voltado para o processo formativo dos futuros professores, mediante a sistematização e a análise dos episódios tentou-se compreender o movimento de aprendizagem da docência dos acadêmicos considerando indicativos de que houve uma mudança na qualidade das suas ações. A unidade didática como um todo envolveu estudos, planejamentos, desenvolvimento das ações na escola e avaliação. Na impossibilidade de destacar aqui todas as temáticas que surgiram em todos os momentos da coleta dos dados, serão apresentados episódios referentes ao desenvolvimento da unidade didática na escola, com as crianças.

Os dois episódios selecionados apresentam particularidades, mas o olhar da presente análise esteve orientado por três objetivos específicos: investigar o sentido que os futuros professores atribuem às suas ações de organização do ensino; identificar as necessidades que levam os licenciandos a desenvolver suas ações de ensino no projeto; e verificar de que forma se apropriam dos conteúdos matemáticos no estudo, no planejamento e no desenvolvimento de uma unidade didática.

A partir de situações desencadeadoras de aprendizagem, organizadas com base nos princípios da AOE, as crianças foram mobilizadas a resolver problemas coletivamente, de forma semelhante ao processo de construção do conceito de medir, que envolveu, historicamente, três etapas: a necessidade de medir; a necessidade de padronizar unidades de medida; e o conhecimento e a forma de utilização das unidades de medida padrão usuais. Os episódios elencados neste artigo referem-se a momentos de encaminhamento das ações em uma escola pública parceira do projeto, vivenciados pelos licenciandos e pelos alunos do ensino fundamental, que indicam aspectos mobilizadores do movimento de aprendizagem docente.

Tecendo considerações sobre aprendizagem da docência: as ações desenvolvidas na escola

Ressalta-se que a pesquisa que originou este artigo passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade a qual está vinculada, atendendo aos critérios de princípios éticos. O sigilo foi garantido com a escolha de nomes fictícios pelos futuros professores. Nesse contexto, a partir de elementos norteadores da proposta da AOE, as situações de ensino foram realizadas

com as crianças organizadas em grupos, cada um deles orientado por dois ou três licenciandos, trabalhando coletivamente, de modo que, embora os episódios retratados possam trazer falas de apenas alguns grupos, de um modo geral, podemos dizer que representam um movimento de aprendizagem comum a todos os participantes.

Episódio 1 – O movimento compartilhado de aprender a ensinar

No primeiro dia em que os futuros professores foram para a escola, a turma de alunos dos anos iniciais foi dividida em três grupos para trabalharem um problema apresentado e encaminhado por um personagem caracterizado como “Múmia”. Em síntese, o problema solicitava auxílio da turma para realizar a plantação de uma horta para a personagem Rainha Cleópatra alimentar alguns súditos de seu reino. Como orientação para organização das crianças, a rainha enviou réplicas de dois canteiros, um com plantas saudáveis bem distribuídas e outro com plantas amontoadas e estragadas, de modo que a turma deveria observá-los e descobrir uma estratégia para realizar a plantação de um terceiro canteiro, onde as plantas deveriam ter condições de crescer saudáveis.

Dos diversos acontecimentos desse dia, será relatado um episódio que retrata a solução encontrada por um desses grupos, formado por quatro meninos que realizaram a situação de ensino com a mediação de três licenciandos, sujeitos da pesquisa: Branca, Regina e Pedro. Na situação, as crianças estavam tentando reorganizar as plantas para encontrar uma forma de plantar as novas mudinhas a fim de que elas crescessem saudáveis.

Quadro 1 – Episódio 1

(continua)

- 1.1. *Branca*: Olhem só, como a gente fez com aquelas plantas ali, pegamos as plantas e...
- 1.2. *Regina*: Vocês perceberam que tiraram as plantinhas e o espaço ficou um pouquinho diferente?
- 1.3. *Crianças*: Sim.
- 1.4. *Branca*: Como é que a gente faz pra descobrir essa diferença de espaço entre elas?
- 1.5. *Criança 1*: Não precisa fazer nada.
- 1.6. *Branca*: Nada? Só olhando assim, a gente já sabe quanto tem?
- 1.7. *Criança 2*: Contando.
- 1.8. *Branca*: Contando? Mas como a gente conta?
- 1.9. *Criança 3*: Com os dedos.
- 1.10. *Branca*: Me mostra então como você vai contar com os dedos.
- 1.11. *Pedro*: O que você quer contar?
- 1.12. *Criança 2*: 1, 2, 3...
- 1.13. *Regina*: A gente não quer ver o espaço entre elas? Como a gente vai saber esse espaço?

Quadro 1 – Episódio 1

(continuação)

- 1.14. *Criança 1*: Tem que ver.
- 1.15. *Regina*: Mas a gente vai olhar com os olhos, ou vai fazer outra coisa?
- 1.16. *Criança 1*: Outra coisa.
- 1.17. *Branca*: De que forma podemos fazer?
- 1.18. *Criança 1*: A gente tem que plantar igual ao primeiro canteiro aqui neste (terceiro canteiro, sem mudas).
- 1.19. *Pedro*: Muito bem, nós temos que plantar como esse aqui, mas como vamos fazer isso?
- 1.20. *Criança 4*: Tirar aquelas dali que estão ruins.
- 1.21. *Pedro*: Mas essas daqui (ruins) a gente não quer, queremos igual a esse canteiro aqui (apontando para o canteiro com mudas saudáveis).
- 1.22. *Branca*: Como a gente faz pra ver que esse espaço (apontando para a distância entre as plantas boas) é diferente desse (entre as plantas ruins)?
- 1.23. *Criança 4*: Só com um medidor.
- 1.24. *Branca*: Que medidor?
- 1.25. *Regina*: A gente tem algum medidor aqui?
- 1.26. Crianças: Não.
- 1.27. *Branca*: E o que podemos usar?
- 1.28. *Criança 1*: Fita métrica.
- 1.29. *Pedro*: Eu não conheço fita métrica no Egito.
- 1.30. *Regina*: No Egito não tinha, não existia.
- 1.31. *Criança 1*: Mas é uma cordinha cheia de números.
- 1.32. *Pedro*: Eu não conheço, preciso de outra coisa, não tem outro modo?
- 1.33. *Regina*: O que ele pode usar ao invés da fita métrica?
- 1.34. *Criança 2*: Não sei.
- 1.35. *Criança 4*: Usar a mão.
- 1.36. *Regina*: Então usa a mão.
- 1.37. *Branca*: Será que dá? Vamos experimentar?
- 1.38. *Criança 4*: Vou medir aqui. (Começa a colocar a mão entre as plantas). Esse aqui tá certo, deu certo.
- 1.39. *Criança 4*: Mas esse aqui tá muito longe, só se a gente fizer assim (e mudou a planta de lugar).
- 1.40. *Branca*: Mas lembra que a gente não pode mudar de lugar as plantas, tem que medir a partir do lugar onde está. Então como a gente faz pra medir com a mão esse espaço?
- 1.41. *Criança 2*: Vou medir assim (e coloca a mão entre duas plantinhas do canteiro onde elas estão ruins).
- 1.42. *Pedro*: Mas temos que ver qual espaço vamos medir, qual canteiro queremos ter... que tipo de plantinhas, saudáveis ou ruins, desse canteiro ou desse?

Quadro 1 – Episódio 1

(conclusão)

- 1.43. *Criança 1*: Desse! (apontando para o canteiro bom). (As crianças medem e a medida resultante é da mão deles estendida, não o palmo)
- 1.44. *Branca*: Então qual medida deu aqui? Quantas mãos deu?
- 1.45. *Crianças*: Três! Uma no meio de cada plantinha.
- 1.46. *Branca*: Então vamos lá pegar as novas mudinhas para plantar com essa distância no novo canteiro.

Fonte: Pozebon (2014).

Após o episódio aqui descrito, as crianças escolheram as novas mudinhas e plantaram-nas no terceiro canteiro de acordo com as medições que realizaram, com a distância que consideraram adequada para o crescimento e o desenvolvimento saudável. As falas do episódio 1 podem conduzir a reflexões sobre dois aspectos: o papel do compartilhamento durante o encaminhamento da situação desencadeadora e a atuação do professor na ZDP.

Observamos, na condução das ações, a mediação dos futuros professores ao orientarem as crianças em face dos instrumentos que foram utilizados para as medições. Após os primeiros diálogos, as crianças entraram em consenso que seria necessário medir os canteiros, mas o problema consistia em como medir.

As crianças faziam tentativas, mas não conseguiam chegar a uma solução para o problema, o que levou Pedro, Branca e Regina a fazerem várias intervenções, buscando encaminhar o problema da forma mais clara para as crianças. Eles procuravam alternativas para atender à proposta inicial, utilizando os conceitos e os termos matemáticos estudados nos encontros anteriores de estudo que tiveram na universidade, de modo que um subsidiou o outro em momentos de insegurança e dúvidas sobre a melhor abordagem.

Nessas intervenções, os três futuros professores buscavam a melhor proposta para as crianças, um complementando a fala do outro, no intuito de efetivar as ações de acordo com os nossos princípios e aportes teóricos. Sobre o trabalho coletivo, acreditamos, assim como Moura *et al.* (2010, p. 88), que “a atividade realizada em comum, coletiva, ancora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao configurar-se no espaço entre a atividade intersíquica e a atividade intrapsíquica do sujeito”, ou seja, contribui para o desenvolvimento de toda potencialidade do sujeito como ser humano, a partir das suas funções psíquicas superiores. Além disso, ao aprender a trabalhar coletivamente na escola, compartilhando ideias e experiências, assim como acontece na universidade nos encontros e estudos do grupo, constitui-se um movimento de aprendizagem da docência, uma aprendizagem colaborativa acerca do trabalho do professor.

O segundo aspecto que destacamos refere-se à atuação dos licenciandos em um momento essencial para o encaminhamento da unidade didática. Branca, Regina e Pedro realizaram mediações atuando na ZDP das crianças,

oportunizando-lhes encontrar a solução para o problema: “[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vigotski, 2002, p.98).

Ao atuar nesse momento, os futuros professores tiveram a oportunidade de intervir, questionar as crianças, interagir por meio do diálogo, visando à apropriação de conhecimentos pelos alunos. Nesse contexto, objetivando a aprendizagem das crianças, ao identificar quais são as melhores estratégias e reorganizar o ensino quando necessário, os futuros professores também se encontram em um movimento de aprendizagem.

Percebe-se que, na interação entre os sujeitos, é sempre possível que um deles assuma o papel de mediador e promova o desenvolvimento do outro, o que ratifica a ideia de que a apropriação de conhecimentos acontece do plano social para o individual.

Episódio 2 – Os conceitos matemáticos envolvidos: a padronização da medida dos lenços

O episódio anterior apresenta um fragmento do primeiro dia de ações na escola, voltadas à necessidade de medir. Em um segundo dia, foi desenvolvida uma situação de ensino referente à necessidade de padronizar uma unidade de medida para a turma toda.

A partir de um enredo em que a rainha Cleópatra foi até a sala da turma solicitar a ajuda das crianças para resolver um problema do seu reino, as crianças escolheram uma tira de papel como instrumento para medir uma nova unidade de medida padrão – o medidor – escolhido por votação pela turma. Ao abordar a padronização de medidas com as crianças, os futuros professores apresentaram mais facilidade e segurança nas suas ações, pois já tinham realizado trabalhos semelhantes no projeto em que o contexto era o mesmo e, além disso, sentiram-se amparados pela organização realizada na universidade.

Esse episódio foi extraído do último dia de ações na escola: o grupo organizou uma história virtual sobre uma personagem gaúcha que realizou viagens por todo o mundo. A viajante, representada por Beatriz, a professora regente, narra suas viagens pelo mundo para as crianças e, com a ajuda de Sabrina, apresenta os lenços que comprou em cada local por onde passou.

Quadro 2 – Episódio 2

(continua)

- | |
|--|
| <p>2.1. <i>Beatriz:</i> Quando eu comprei o último lenço, comecei a analisar todos os lenços que havia comprado, comecei a olhar e todos eu havia pedido a mesma coisa, cinco palmos, mas olha aqui, a diferença. (Começa a mostrar os lenços, um grandão, outro bem pequeno, e as crianças fazem comparações com os tamanhos).</p> <p>2.2. <i>Beatriz:</i> Eu comprei lenços em todos os países que passei, mas nenhum é igual.</p> |
|--|

Quadro 2 – Episódio 2

(continuação)

- 2.3. *Criança 1*: É um maior que o outro!
- 2.4. *Beatriz*: Por que será?
(Crianças fazem várias suposições, sobre o tecido, o lugar etc.).
- 2.5. *Beatriz*: Mas eu pedi cinco palmos em todos os lugares.
- 2.6. *Criança 2*: Porque um palmo é maior, outro menor.
(Beatriz explica para a turma essa fala, e sobre um museu que visitou na França durante a sua viagem.).
- 2.7. *Beatriz*: Lá na França foi estipulada uma medida padrão para todos os países.
- 2.8. *Criança 3*: Medida o quê?
- 2.9. *Beatriz*: Padrão.
- 2.10. *Criança 4*: Padrão é igual.
- 2.11. *Beatriz*: Isso mesmo, padrão é igual.
(Beatriz fala sobre a criação do metro, como ele é preservado na França até hoje.).
O metro é apresentado à turma por meio de uma tira de papel com comprimento de um metro, que as crianças utilizaram para medir suas alturas, em duplas, registrando os resultados.
- 2.12. *Sabrina*: Quanto então que vocês mediram?
- 2.13. *Crianças*: Um metro e um pedaço.
- 2.14. *Sabrina*: Mas então todos vocês tem a mesma altura?
- 2.15. *Crianças*: Não.
- 2.16. *Sabrina*: Não, né, por causa desse pedaço... todos já têm um metro, né, um metro porque apareceu ali que todos já têm mais de um metro porque a medida foi um metro mais um pedaço.
- 2.17. *Criança 1*: Eu tenho dois metros.
- 2.18. *Sabrina*: Se fossem dois metros, esse pedaço iria ser um metro já... daí daria 2 metros, mas é um metro e um pedaço. E esse pedaço que vocês colocaram aqui do lado... todos vocês têm um pedaço do mesmo tamanho?
- 2.19. *Crianças*: Não.
- 2.20. *Sabrina*: E como a gente faz pra descobrir o tamanho desse pedaço? O que é esse pedaço?
(Alunos fazem muitas suposições).
- 2.21. *Sabrina*: Quando alguém pergunta quanto vocês medem, como vocês respondem?
- 2.22. *Criança 2*: Um metro e sessenta.
- 2.23. *Sabrina*: Sessenta o quê? Metros?
- 2.24. *Crianças*: Não!
- 2.25. *Sabrina*: Como a gente chama esse pedaço, que é diferente pra cada um?
(Várias indagações dos alunos sobre o pedaço.).
- 2.26. *Beatriz*: O que vocês usam pra medir?
- 2.27. *Criança 2*: Fita métrica.

Quadro 2 – Episódio 2

(conclusão)

- 2.28. *Sabrina*: A mesma coisa?
- 2.29. *Beatriz*: O que mais?
- 2.30. *Crianças*: Régua.
- 2.31. *Beatriz*: Olha só o que eu tenho na minha mala: uma régua!
- 2.32. *Beatriz*: (Mostrando a régua). Isso aqui tem um metro?
- 2.33. *Criança 3*: Não. Tem trinta centímetros.
- 2.34. *Beatriz*: Ahh, então se alguém teve um metro e um pedaço deste tamanho (régua), mediu um metro e trinta centímetros. Mas será que todos os pedaços medem trinta centímetros?
- 2.35. *Crianças*: Sim, não... (discussão, a maioria decide por não).
- 2.36. *Profª regente*: Será?
- 2.37. *Sabrina*: Tinha gente com um pedaço bem maior... e outros um pouco menores...

Fonte: Pozebon (2014).

Após esse momento, as licenciandas fizeram algumas comparações com o auxílio das crianças, que mostravam suas tiras de papel e estabeleciam diferenças entre os seus tamanhos. Também foram lançadas algumas questões: Qual é a melhor forma de medir este pedaço? Quantos centímetros possui um metro? Que parte cinquenta centímetros representa do metro?

A partir dessas questões e das respostas das crianças, foram apresentados o metro e suas subdivisões em centímetros, com uma fita métrica e outros instrumentos de medida. Além disso, utilizando a fita, mediram a altura de cada uma das crianças e registraram os resultados em um quadro coletivo.

Em relação a esse episódio, enfatizam-se as contribuições para a formação dos futuros professores e destacam-se dois aspectos em especial: o uso dos conhecimentos matemáticos advindos do estudo e o uso de instrumentos pedagógicos e de apoio.

O objetivo nesse dia era manifestar, mediante situações desencadeadoras, a necessidade de conhecer e utilizar os padrões de medida usuais. Considerando a história apresentada, as crianças voltaram-se para o problema de a personagem pedir a medida de lenços em palmos, e não em metros, pois o metro é conhecido e utilizado em todo o mundo. Além disso, em um segundo momento, ao medir as alturas das crianças, elas tiveram a oportunidade de conhecer e utilizar os símbolos da nossa unidade-padrão para medidas de comprimento. Essas informações são definidas pelo Sistema Internacional de Unidades e devem ser utilizadas ao medir qualquer grandeza.

Durante toda a manhã que os futuros professores passaram na escola, especialmente no questionamento final, observou-se a apropriação e a utilização dos conceitos matemáticos estudados anteriormente, quando da organização da unidade didática. Beatriz e Sabrina mobilizaram

conhecimentos matemáticos oriundos de estudo prévio, baseadas na necessidade de conduzir as discussões com as crianças, visando à aprendizagem dessas. Esse movimento se constituiu como aprendizagem da docência, uma vez que o objeto da mobilização do conhecimento matemático se voltava ao ensino.

A partir disso, também é possível levantar algumas considerações em relação ao uso de instrumentos pedagógicos e de apoio no desenvolvimento das ações. Nas palavras de Moretti,

[...] na escolha de instrumentos pedagógicos adequados à atividade de ensino na qual se encontra, o professor pode recorrer a situações-problema, a jogos, a histórias-virtuais e ainda eleger – de acordo com as condições objetivas de realização das ações educativas – instrumentos de apoio como, por exemplo, a lousa, o livro didático, o computador, o retroprojetor ou ainda o projetor multimídia. (Moretti, 2007, p 121).

Em cada um dos dias na escola, a situação desencadeadora envolveu diferentes instrumentos e recursos pedagógicos, como representação teatral, carta, *slides* com projeção multimídia, assim como distintos materiais de apoio, como quadro negro, papel pardo, recursos para realizar medições, materiais recicláveis etc. As escolhas desses instrumentos atenderam às condições objetivas do momento, inclusive condições climáticas, pois, depois do primeiro dia, o frio impediu a realização de atividades ao ar livre. Além disso, buscaram atender da forma mais adequada aos objetivos iniciais do planejamento.

Assim como o conhecimento matemático é necessário para desenvolver atividades de ensino, partindo dos pressupostos teóricos, é importante conhecer e saber utilizar diversos instrumentos pedagógicos. Refletir sobre a melhor proposta e o melhor encaminhamento pedagógico para o aluno também é aprender a ser professor.

O movimento de aprender a ser professor: considerações sobre o estudo

No intuito de contemplar o objetivo inicial de discutir elementos acerca do movimento de aprendizagem da docência dos futuros professores envolvidos na pesquisa, neste momento serão feitas algumas considerações acerca de três aspectos: o sentido atribuído pelos acadêmicos às suas ações na escola; as necessidades que levaram os acadêmicos a agir; e a apropriação dos conteúdos matemáticos utilizados durante o desenvolvimento da unidade didática.

Em relação ao primeiro aspecto, o olhar será direcionado para a atribuição de novos sentidos ao trabalho coletivo desenvolvido pelos futuros professores. Assim como estudar e planejar compartilhando conhecimentos e experiências não é tão fácil, mas promove o desenvolvimento dos sujeitos, desenvolver as suas ações enquanto docente, em uma dupla ou grupo de trabalho com as crianças, também não é um movimento simples. Entretanto, durante os dias passados na escola, as duplas ou grupos que

trabalhavam conjuntamente auxiliando as crianças fortaleceram uma relação de confiança e segurança entre os colegas, obtendo subsídios para conduzir as ações. Eles reorganizaram suas ações a partir da interação com os colegas e atribuíram novos sentidos ao movimento de aprender a ser professor em um grupo que trabalha coletivamente. Houve também uma relação com os motivos que dirigiram as ações dos licenciandos durante a unidade didática, como pontua Moretti (2007, p. 120):

Ao produzir novos motivos no decorrer da própria atividade, o professor também passa a atribuir novos sentidos a ela, o que inclui novos sentidos às suas ações, aos instrumentos que escolhe e ao processo de trabalho coletivo que criou condições para as mudanças percebidas.

Tendo em vista que o homem se desenvolve a partir do contato e da relação com o outro na sua inserção na vida social, seu desenvolvimento e seu aprendizado enquanto professor também acontecem ao serem concretizados em um grupo, especialmente um grupo que possui objetivos comuns a todos.

Em relação às necessidades que levaram os licenciandos a agir, segundo Moura (2004, p. 272):

as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula devem ter por princípio a necessidade da organização da aprendizagem de modo a colocar em interações os conhecimentos de todos os sujeitos que tomam parte das ações desencadeadas intencionalmente pelo educador.

Nesse contexto, as necessidades que mobilizaram os futuros professores a desenvolverem suas ações estavam voltadas às formas de realizar o melhor trabalho e possibilitar momentos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens pelas crianças. Tais indícios levam a crer que, na perspectiva de Leontiev (1978), as motivações para atuar coincidiam com o objeto da atividade de ensino, ou seja, a aprendizagem do aluno.

Sobre o último aspecto, a apropriação dos conteúdos matemáticos utilizados no desenvolvimento da unidade didática, é possível observar, no segundo episódio, que as falas de Beatriz e Sabrina apresentam indicativos de que houve apropriações de conceitos matemáticos durante os estudos no grupo. Ao questionar as crianças, elas conduzem as questões a fim de concretizarem os conceitos envolvidos. Além disso, os licenciandos utilizam de forma correta os termos e as definições matemáticas ao longo dos outros dias, o que, no momento, não é o foco deste trabalho, mas consiste em elemento essencial no ensino de matemática.

Ainda vale destacar que, para além dos termos e das definições matemáticas, os licenciandos, de uma forma geral, conseguiram conduzir a proposta inicial, utilizando seus conhecimentos teóricos e metodológicos, e auxiliar as crianças na solução das situações desafiadoras apresentadas. Além disso, destacaram, em vários momentos, a importância de as ações serem desenvolvidas ancoradas nos pressupostos da AOE, tendo em vista suas contribuições para a formação de todos os envolvidos, futuros

professores e alunos da escola. Tais fatos constituem indícios de que, para esses futuros professores, ficou clara a ideia de que “adquirir capacidade para lidar com informações, colocando-as de forma acessível para que outros sujeitos, potencialmente interessados, aprendam, é na verdade a aprendizagem do professor”. (Moura, 1996, p. 33).

Beatriz aponta também uma parceria considerada extremamente positiva durante a unidade didática: “Foi importante... interessante ter uma professora de história com a gente, porque a questão da ferrovia, e muitas outras coisas ela contribuiu” (13º encontro).

A professora em questão era a regente da turma, participante do projeto de matemática, que ofereceu uma ótima parceria durante o trabalho com grandezas e medidas. Além de ter formação em Curso Normal e atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, ela também possui o curso de Licenciatura em História e atua como professora dessa disciplina. A professora interagiu e participou das ações dos licenciandos e contribuiu de forma significativa, principalmente ao trazer curiosidades e conhecimentos históricos acerca do Egito, da Cleópatra, da história do município de Santa Maria e das outras cidades e países que foram citados no último encontro. Os futuros professores apreciaram essa contribuição, em especial, nos momentos em que as crianças demonstravam muita curiosidade e questionavam sobre os conhecimentos históricos. Essa constatação comprova a importância para a formação inicial do desenvolvimento de ações que permitam a interação dos futuros docentes com professores em exercício.

A parceria vivenciada entre os licenciandos, os professores da universidade e os professores da escola de educação básica foi fundamental para a compreensão de elementos que permeiam o trabalho docente. Destaca-se, assim, que a compreensão da complexidade do trabalho docente no processo formativo de professores, seja inicial ou em serviço, pode fortalecer o professor no grupo em que está inserido, viabilizando o enfrentamento coletivo de condições objetivas e subjetivas que interferem na aprendizagem escolar. Aprender a ser professor, tendo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não consiste em aprender apenas o conteúdo a ser ensinado ou a melhor estratégia para propor um exercício; vai muito além: objetiva que o professor organize a melhor forma de aproximar as crianças do conhecimento, despertando-as para a necessidade de se apropriar desse, a fim de promover o desenvolvimento do pensamento teórico.

Referências bibliográficas

CEDRO, W. L. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática*. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

LOPES, A. R. L. V. *Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2009.

LOPES, A. R. L. V.; VAZ, H. G. B. O movimento de formação docente no ensino de geometria nos anos iniciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1003-1025, out./dez. 2014.

MORETTI, V. D. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. 2007. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. *Construção do signo numérico em situação de ensino*. 1992. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Rio Claro, v. 2, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. 131f. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 143-162.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 257-284.

MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 81-111.

MOURA, M. O.; MOURA, A. R. *Escola: um espaço cultural: matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar um modo de lidar com as dimensões do mundo*. São Paulo: Diadema/Secel, 1998.

POZEBON, S. *Formação de futuros professores na organização do ensino de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental: aprendendo a ser professor em um contexto específico envolvendo medidas*. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RUBTSOV, V. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista: escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991. p. 103-119.

VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em 20 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 2 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 06 de abril de 2018.

Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica

Karina Augusta Limonta Vieira^{1, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3497>

Resumo

Este artigo apresenta e discute as bases teórica e epistemológica da atual Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã (AEHCA), tendo duas questões norteadoras: (1) qual é o seu campo de conhecimento e (2) quais são suas bases epistemológicas e teóricas? A AEHCA reconhece a educação como ciência e tem como ponto de partida o ser humano e suas dimensões educacionais, fazendo da educação um campo de conhecimento construtivo e reflexivo por meio de uma abordagem interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e transcultural, aberta a teorias e métodos, o que leva à reflexão sobre o ser humano em si e sua educação.

Palavras-chave: antropologia educacional; epistemologia da educação; fundamentos da educação.

^I Universidade Livre de Berlim. Berlim, Alemanha. *E-mail*: <kalimonta@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4837-8374>>.

^{II} Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil.

Abstract

German Historical-Cultural Anthropology of Education: theoretical and epistemological benchmarks

This paper presents and debates the theoretical and epistemological benchmarks of the current German Historical-Cultural Anthropology of Education (or AEHCA – from the Portuguese Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã), guided by two leading questions, namely: (1) what is your field of knowledge and (2) what are your theoretical and epistemological benchmarks? The AEHCA regards education as science and takes the human being and their educational dimensions as a starting point, which turns the education into a constructive and reflexive field of knowledge through a transdisciplinary, interdisciplinary, transcultural and intercultural approach, open to theories and methods. Ultimately, this is what leads to a reflection on the human being in itself and their education.

Keywords: anthropology of education; epistemology of education; fundamentals of education.

Introdução

A Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã (AEHCA) é um campo do conhecimento cuja abordagem se mostra aberta e multifacetada, além de ser uma teoria de construção crítica e reflexiva que há mais de sete décadas vem se desenvolvendo na Alemanha. O assunto da Antropologia Educacional é o ser humano, a sua educação e as suas condições de educação. A abordagem antropológico-educacional consiste em compreender a educação, a formação, a socialização e a compreensão das disposições educacionais do ser humano.

Segundo Wulf (2015), a Antropologia Educacional Alemã surge na segunda metade do século 20 como um campo de trabalho da ciência educacional. Duas fases podem ser distinguidas nesse processo: a primeira envolve os anos de 1950 e 1960; e a segunda começa no início dos anos 1990 e se estende até os dias atuais. Entre as duas fases, os esforços para uma pedagogia crítica e para o desenvolvimento da ciência da educação com base nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais têm uma influência sobre a segunda fase da Antropologia Educacional.

A primeira fase inclui uma série de abordagens que foram sistematizadas de forma diferente, como a Antropologia Educacional orientada pela Filosofia e pela Fenomenologia e a Antropologia Educacional Integrativa. A segunda fase inclui a Antropologia Educacional Histórica e a Antropologia Educacional Histórico-Cultural.

Na primeira fase, a Antropologia Educacional Filosófica reconheceu a dependência da criança em relação ao adulto, mas negligenciou a

historicidade das imagens humanas, o pluralismo de abordagens entre o ser humano e a educação, os movimentos educacionais, as escolas e os educadores. A Antropologia Educacional Fenomenológica propôs a reflexão sobre os fenômenos individuais da vida humana, como decência, imprudência, vergonha, temor, medo, jogo, prática, tempo, experiência espacial, segurança e ambiente educativo, procurando compreender o ser humano no todo e na sua particularidade. A Antropologia Educacional Integrativa contribuiu para solucionar os potenciais problemas educacionais em aprendizagem e linguagem nos estudos individuais, porém esteve atrelada a abstrações e generalizações do contexto educacional.

No entanto, ao olhar para as décadas de 1950, 1960 e 1970, está explícito para Wulf (1994) que os pesquisadores tentaram desenvolver uma Antropologia Educacional na Alemanha, porém esse campo de pesquisa estava separado da Ciência da Educação em geral, aparecendo mais como uma “mistura” de grandes questões e resultados da influência das Ciências Sociais, ultrapassando os problemas educacionais. Algumas objeções críticas são levantadas por Wulf (1994, p. 12):

- A Antropologia Educacional não reflete as condições históricas e sociais de sua constituição, e a relação entre os desenvolvimentos sociais condicionais não é suficientemente abordada em seus significados e termos básicos. Isso se aplica, por exemplo, a termos como “perfectibilidade” e “determinação”.
- A Antropologia Educacional tem, de fato, influência da pedagogia humanista, visto a historicidade de seus esforços, mas não enfatizou suficientemente a dupla historicidade. Além disso, enfoca a história, principalmente a humana, a história das ideias, porém entendida como história social ou mental.
- Na Antropologia Educacional, prevaleceu a noção de que o conhecimento antropológico desenvolvido pelas Ciências Humanas poderia ser introduzido na ciência educacional e, assim, ser transformado em um todo relevante para a educação e a formação humana. Assim, tem sido gerado um conhecimento interdisciplinar que, no entanto, permanece sem solução, mantendo as barreiras existentes da Antropologia Educacional com as seguintes perguntas: O que significa a integração do conhecimento interdisciplinar adquirido na área educacional? Pode-se esperar um conhecimento antropológico total ou do ser humano?
- A alegação da Antropologia Educacional para abordar o ser humano, a criança ou o educador não se cumpriu e não pode se cumprir em princípio. Suas reivindicações universalistas exigem relativismo histórico, antropológico e epistemológico; caso contrário, aparecem como ficções inadmissíveis e fantasmas com reivindicações de poder e autoridade.
- Devido ao seu foco no ser humano “inteiro”, nas contingências e nas continuidades relacionadas à Antropologia Educacional, os significados de diferença, descontinuidade e pluralidade tiveram

menos importância. A Antropologia Educacional também assumiu declarações sobre a natureza do ser humano e afirmou ser capaz de obter o conhecimento empírico sobre seres humanos em situações de educação ou formação humana; por isso, quase não se refletiu sobre a natureza construtiva de suas ideias e conceitos.

- A Antropologia crítica quase não foi envolvida na Antropologia Educacional das décadas de 1950, 1960 e 1970. Em vez disso, os seus representantes viram um quadro de referência com cobertura praticamente universal e, portanto, atacaram a reflexão sobre os limites estreitos do conhecimento antropológico-educacional.
- Vê-se uma Antropologia Educacional conceitual entendida como uma antropologia positiva, que pode constituir um quadro de referência para a educação e a formação humana. A crítica da antropologia vê surgir somente posteriormente a impossibilidade da antropologia positiva e a fertilidade da Antropologia Educacional negativa e desconstrutiva.

Essas objeções anteriores foram importantes para o desenvolvimento da segunda fase da Antropologia Educacional, sobre o qual tiveram impacto. A Antropologia Educacional Histórica leva em conta a dupla historicidade, a do sujeito e a do pesquisador. Seu objetivo é investigar a aparência humana e os modos de expressão diante de certas condições históricas e sociais. As pesquisas estão voltadas para corpo e natureza, sentido, beleza, amor, sagrado, alma, morte, silêncio, percepção e estética, nascimento e geração, formas de religião, trabalho e educação, jogo, memória, espaço e tempo nos processos educacionais, instituições de ensino, experiência, amizade e alimentos. Os métodos que utiliza são etnografia, observação de participante com vídeo e entrevistas-narrativas com fundamento na abordagem hermenêutica.

A Antropologia Educacional Histórico-Cultural foi desenvolvida em continuidade aos estudos da Antropologia Histórica, os quais trataram de temáticas como: corpo, alimento, paladar, gênero, identidade, geração, religião, jogo, espaço, tempo, memória e ética. Segundo as pesquisas de Wulf e Zirfas (2014), esses estudos levaram ao desenvolvimento de perspectivas inter, multi e transdisciplinares, globais e transculturais, imbuídas de crítica e de reflexividade, e neles são apresentadas mais questões para reflexão: a pluralidade do conhecimento, ou seja, um campo aberto; o enigma da questão do ser humano; e a imagem educacional do ser humano universalista, homogeneizador e etnocêntrico. Diante de tal abordagem plural, há de se considerar que a formação desse campo de conhecimento é interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e transcultural.

Desse modo, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as bases teóricas e epistemológicas da AEHCA. Para alcançar esse objetivo, duas questões importantes devem ser respondidas: Qual é o campo de conhecimento da Antropologia Educacional Alemã? Quais são suas bases epistemológicas e constitutivas teóricas? O artigo, desse modo, apresenta a Antropologia Educacional Alemã, seu campo de conhecimento,

sua constituição epistemológica e suas proposições reflexivas para o desenvolvimento da área.

Considerar a AEHCA nos leva a refletir sobre o ser humano em si, sua educação e suas características históricas e culturais em sua diversidade e potencialidade, que problematizam e pluralizam seus projetos; logo, ela não reduz o ser humano a um conjunto específico de características universalistas. Por isso, reconhece o ser humano, sua educação e as condições de educação em sua formação, socialização, aprendizagem e ensino, específicos de cada cultura, em sua historicidade.

O campo de conhecimento: interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e transcultural

Primeiro, considera-se que a Antropologia Educacional é uma área interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e transcultural, ou seja, em que ocorre uma ligação entre áreas, com vistas à unidade de conhecimento, à promoção do cruzamento de culturas e à mudança de perspectiva. É, assim, uma área cujos limites se alteram dinamicamente, ligados pelo que é comum, o estudo do ser humano em suas diferenças histórica, cultural, metodológica e teórica.

A Antropologia Educacional, como uma área de conhecimento interdisciplinar, é também formada por duas áreas interdisciplinares do conhecimento: a Ciência da Educação e a Antropologia.

A compreensão da Ciência da Educação como área interdisciplinar, para Rathmayr (2014), significa mais do que o conceito de uma ciência composta por Sociologia, Psicologia, Antropologia etc.:

Não basta afiar as teorias individuais relevantes e as ciências individuais para questões pedagógicas e contextos de aplicação – tais tentativas correm frequentemente o risco de lidar com manipulações pedagógicas de teorias científicas. Mas essas teorias individuais e ciências individuais devem, em um primeiro passo, ser reconhecidas como abordagens independentes da realidade do ser humano e integradas em um segundo esforço em modelos explicativos relevantes ligados ao indivíduo, ao social e às realidades sociais. (Rathmayr, 2014, p. 96, tradução nossa).

Outro ponto ressaltado por Rathmayr (2014) é o fato de que a Ciência Educacional se refere a um amplo espectro de teorias e disciplinas científicas individuais, sociais, societárias e culturais. Isso não significa que essas teorias e disciplinas aceitem ou repitam suas próprias perguntas. Em vez disso, aplicam seus métodos e conhecimentos aos problemas que surgem no contexto da existência humana em sociedade, cuja complexidade só pode ser compreendida em uma perspectiva múltipla. Por exemplo, situações da vida e do destino, pessoas com deficiências físicas ou mentais ou pessoas em crise de vida. O denominador comum desses problemas é a mediação entre o pessoal, o social, a existência social e a dinâmica do desenvolvimento de pessoas, grupos e sociedades.

A Antropologia, por sua vez, desde a sua fundação como ciência independente, por um lado, com Immanuel Kant e, por outro, com Charles Darwin, ordenou um amplo campo de diferentes disciplinas e direções dentro dessas próprias disciplinas, como expõe Wulf (2008) ao unir as antropologias Evolutiva, Filosófica, Histórica e Cultural. O autor parte do princípio de que a diversidade do conhecimento antropológico não é mais uma imagem humana uniforme e fechada, mas multiforme, diferenciada e diversificada.

Os estudos realizados nas fronteiras da investigação disciplinar levaram a AEHCA a desenvolver perspectivas inter e transdisciplinares. Segundo Wulf (2015), a troca conceitual e metodológica entre as ciências mostra uma nova pesquisa, sem afetar a aplicação da hermenêutica, por exemplo, a performatividade do comportamento social, a visão antropológica, a aplicação de métodos de pesquisa etnográfica ou qualitativa, bem como a comparação diacrônica e sincrônica. A performatividade do comportamento social coloca a encenação, o desempenho e a fisicalidade dos processos educativos no centro. A visão antropológica permite o surgimento de novas questões e novas perspectivas e as comparações diacrônica e sincrônica ajudam a compreender e a representar a especificidade de uma situação ou de um fenômeno.

Ao vincular questões e descobertas dos paradigmas antropológicos evolucionista, filosófico, histórico e cultural, pode-se desenvolver e concretizar novas questões e novas pesquisas iniciadas em campos educativo-antropológicos como "educação", "aprendizagem", "formação humana", "ensino" e "socialização", ressalta Wulf (2015). Logo, a Pedagogia não pode impor a sua visão restrita sobre o ser humano. O reconhecimento das possibilidades múltiplas e multiplicáveis do ser humano deve ser acompanhado por um esforço para adquirir conhecimento de continuidades temporárias em certas culturas e sociedades.

A AEHCA não leva em consideração apenas a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, mas também a interculturalidade e a transculturalidade. Wulf e Zirfas (2014) mostram que esse é outro desafio dessa área do conhecimento, pois sendo uma condição central do conhecimento antropológico e uma consequência da globalização, tais processos enfatizam conflitos que surgem do desenvolvimento e que determinam as condições de vida das pessoas em detrimento de uma globalização homogeneizante e diversificada.

Os conflitos são caracterizados por tensões entre global e local, universal e singular, tradição e modernidade, espiritual e material, de longo prazo e considerações de curto prazo, as necessidades da concorrência e da igualdade de oportunidades, uma forte expansão do conhecimento e uma capacidade limitada de pessoas para lidar com isso. (Wulf; Zirfas, 2014, p. 710, tradução nossa).

Uma tarefa central, então, da Antropologia Educacional consiste em investigar as diferentes formas de educação no mundo globalizado. Nesse processo, as relações de poder e de troca assimétricas e as dinâmicas transculturais desempenham um papel importante e encontram ideias

de identidade e de educação tradicionais em interação global, explicam Wulf e Zirfas (2014). Sendo assim, a transculturalidade serve como uma noção heurística para investigar os desenvolvimentos reais, simbólicos e imaginários, sociais e culturais, conceitualmente e metodologicamente novos, no mundo globalizado. Para Wulf e Zirfas (2014), isso também requer o estudo e a reflexão dos pressupostos implícitos culturalmente e determinados metodologicamente como subsídio para a Antropologia Educacional; logo, as

Pesquisas local, regional e global são necessárias para explorar as dimensões diacrônica e sincrônica. Esses movimentos culturais têm lugar não linear, eles se ramificam, fazem desvios, empurrando na direção oposta. Os objetos, os significados e as imagens são traduzidos, aparecendo em novos contextos. Surgem novas práticas sociais e educacionais, novas formas de conhecimento e *design* estético. Essas alterações são refletidas na política, nos negócios, na administração e na educação, elas penetram na literatura, nas artes, na religião e na vida cotidiana. Muitos processos na educação, formação e socialização só podem ser explicados adequadamente se a história deles é analisada; outros podem ser identificados, analisados e compreendidos utilizando a pesquisa etnográfica. Em outros casos, ambas as abordagens metodológicas são conectadas ou podem ser o ponto de partida para novas investigações. Fenômenos transculturais surgem a partir da tensão entre identidade e alteridade do significado mimético em processos de transformação de imagens, textos e conceitos. (Wulf; Zirfas, 2014, tradução nossa).

Essa mistura de elementos tradicionais e estrangeiros cria novos fenômenos transculturais. Tendo em conta esses processos complexos, educação, formação e socialização não podem ser entendidas como latentes em si ou como entidades linguisticamente homogêneas, mas, sim, em termos dinâmicos, relacionais e variáveis, explicam Wulf e Zirfas (2014). Transculturalidade é um conceito heurístico, o que leva a novas perspectivas e procedimentos metodológicos correspondentes na pesquisa da Antropologia Educacional. Essas transformações da natureza relacional do espaço e do tempo desempenham um papel importante, em que a simultaneidade e a onipresença da nova mídia são importantes para a gênese dos fenômenos transculturais. Tais fenômenos contribuem para a mudança de tempo e espaço, criando zonas de contato com novas qualidades espaço-temporais, nas quais estão inclusas, como internet, exposições mundiais, jogos olímpicos e escolas urbanas.

Há de se considerar, ressaltam Wulf e Zirfas (2014), que os numerosos movimentos migratórios do mundo globalizado e as mudanças que ocorrem nos processos de educação, formação e socialização fazem surgir movimentos transculturais. Esses processos encontram resistência e defesa e são conflituosos e antagônicos. No entanto, o objetivo da Antropologia Educacional é uma investigação histórica, etnográfica e filosófica do mundo, cujo foco leva a natureza transcultural de muitos fenômenos educativos e sociais para novas questões conceituais, metodológicas e empíricas.

A constituição epistemológica da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã

A AEHCA tem como base epistemológica as imagens humanas na educação, as dimensões educacionais e os paradigmas da Antropologia. Essa base teórica e epistemológica possibilita refletir sobre as problemáticas da educação que lidam com o ser humano, sua condição no mundo e suas relações com este, levando a pensar a educação não apenas ontologicamente, mas também no fazer educacional, ou seja, na simultaneidade entre ação e reflexão. Além disso, contribui para pensar o ser humano em si e em sua educação.

As imagens humanas na educação

As imagens humanas na educação, segundo Wulf e Zirfas (2014), possibilitam a compreensão da ligação entre essas imagens e a educação. Ou seja, as imagens humanas criadas e perpetuadas influenciaram o Ocidente, por exemplo, durante a Antiguidade Greco-romana; a tradição medieval judaico-cristã, com o surgimento do subjetivismo moderno; o Iluminismo europeu e o Romantismo; a modernidade pluralista e autorreflexiva; e, conseqüentemente, a educação. As imagens humanas estão vinculadas às inseparáveis noções de verdadeiro e falso, bem e mal, saudável e doente etc., assim como à estrutura profunda do pensamento educacional e à ação que depende dos aspectos históricos e culturais da vida cotidiana.

Wulf (2005) explicita os efeitos das imagens humanas na educação, como a busca de perfeição pelo ser humano, o que é denominado perfectibilidade, pois este é o sonho primordial da época moderna: criar uma imagem ideal do ser humano perfeito. Concebida por Comenius, a utopia de tornar o ser humano perfeito por meio da arte universal de ensinar tudo a todos, acompanhada pelas utopias de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Schleiermacher, apesar de suas diferenças. No entanto, mudar o ser humano não é tão fácil, e essa utopia teve dificuldades de concretização.

Esses modelos reducionistas da imagem do ser humano são criticados pelas abordagens recentes, pois elas consideram o ser humano sob uma visão específica, numa tentativa de universalizá-lo. Por isso, Wulf e Zirfas (2014) enfatizam que, para as novas abordagens da Antropologia Educacional, não é mais a questão da imagem do ser humano que importa, mas, sim, a questão de que cada dimensão específica do ser humano é considerada constitutiva dos processos educativos e não há como entender, precisa e individualmente, o ser humano na educação.

Essa forma de Antropologia Educacional não é mais a questão do ser humano, mas a questão de que cada dimensão específica do ser humano, *a priori*, é considerada como constitutiva das dimensões dos processos educativos. Acredita-se que sem os aspectos das limitações humanas, como tempo e espaço, corpo e corporeidade, culturalismo e socialidade e subjetividade e individualidade, o ser humano na educação não pode ser entendido corretamente. Essas categorias servem como

a pedagogia da interpretação, orientação e legitimação dos horizontes (Wulf; Zirfas, 2014, p. 13, tradução nossa).

Nesse sentido, as dimensões educacionais são levadas em consideração para um aprofundamento do ser humano e de suas relações. Ao falar sobre o ser humano em relação às dimensões educacionais, Wulf e Zirfas (2014) consideram que as pessoas aprendem e se desenvolvem, são educadas e se educam, ensinam os outros e, finalmente, desenvolvem e lidam com questões culturais e sociais. A AEHCA acredita que o ser humano é um ser educacional, portanto, a Antropologia Educacional é constituída em ligação contínua com a Educação e a Antropologia.

As dimensões básicas educacionais

As dimensões básicas educacionais são apresentadas por Wulf e Zirfas (2014, p. 9, tradução nossa), os quais ressaltam que “o ser humano é, em sua natureza, genuinamente educado”. Isso significa dizer que sem aprendizagem ou educação pouco se pode compreender sobre o ser humano. No entanto, o ser humano é sempre mais que instituição de ensino, e pensar dessa maneira significa reduzir a compreensão sobre ele. A esse respeito, pode-se dizer: “O ser humano é *também* uma natureza genuinamente educacional”. A Antropologia Educacional se fundamenta na relação entre *homo educandus* e *homo educabilis*. Em relação a esses dois momentos constitutivos, a Antropologia Educacional tem como princípios: só o ser humano é necessitado de educação, e deve ser educado, e somente ele é capaz de educar.

As *dimensões educacionais* são *erziehung* (educação), *lernen* (aprender), *bildung* (formação humana), *lehren* (ensinar) e *sozialisation* (socialização), segundo Wulf e Zirfas (2014). Para a Ciência Educacional Alemã, essas são as dimensões básicas da educação que vão além da dimensão escolar e, por isso, estão interconectadas. Em *Erziehung*, o ser humano é um ser educacional; em *Lernen*, o ser humano é capaz de aprender; a dimensão *Bildung* apresenta o ser humano como um ser em formação; na dimensão *Lehren*, o ser humano é um ser que ensina; e, por último, na dimensão *Sozialisation*, o ser humano é socializante e civilizado.

Wulf e Zirfas (2014) propõem e explicitam essas dimensões:

- 1) o homem é um ser educacional. Por um lado, ele está sendo constituído (ou seja, é capaz de educar e é carente de educação) e, por outro, é um ser que se autoeduca;
- 2) o homem é um ser que aprende (capaz de e necessitado de aprendizagem);
- 3) o homem é um ser em formação (capaz de e necessitado de formação);
- 4) o homem é um ser que ensina;
- 5) o homem é um ser socializante e civilizado.

Ao falar de outras culturas e períodos sobre o ser humano, ressaltam os autores que algumas dimensões educacionais devem ser consideradas. Embora os termos “aprender” e “formação humana” enfatizem a educação e o ensino mais dirigido ao educando e omitam a atividade intrínseca e a assimilação dos indivíduos, o conceito de socialização implica transformar essas duas perspectivas, especialmente na duplicação de sua forma transitiva e reflexiva, em suas dimensões sociais e culturais. No entanto, esses termos são aplicados em todas essas disposições educacionais, pois são constitutivos de toda a educação.

Além da imagem do ser humano e de seu impacto na educação, nas dimensões educacionais, outro elemento importante da constituição epistemológica e teórica da AEHCA são os paradigmas antropológicos. Se a imagem de perfectibilidade do ser humano trouxe um impacto para a educação no momento em que o universaliza e o torna modelo único, a consideração dos diferentes paradigmas apresenta uma abordagem que amplifica e pluraliza esse modelo de ser humano e que ressalta, na educação, a diversidade, a historicidade e a culturalidade do ser humano.

Os paradigmas antropológicos

No âmbito da Antropologia Educacional, os *paradigmas antropológicos* são particularmente importantes para o seu desenvolvimento. Os cinco paradigmas, ressalta Wulf (2014), são: *evolucionista, filosófico, histórico, cultural e histórico-cultural*. Esses paradigmas refletem aspectos importantes do desenvolvimento da Antropologia e da Antropologia Educacional, como a dinamicidade evolutiva, a natureza essencial do ser humano, a diversidade histórica, o reconhecimento da diversidade no encontro com o outro, em uma antropologia multifacetada. Logo, a “Antropologia Educacional” é constituída em confronto contínuo com a Educação e a Antropologia. No âmbito da Antropologia, ressalta Vieira (2016), os paradigmas são particularmente importantes para o desenvolvimento da Antropologia Educacional.

Os paradigmas evolucionista e filosófico são destinados à exploração do que é comum ao ser humano. Os paradigmas cultural, histórico e histórico-cultural enfatizam a diversidade histórica e cultural e a diferença entre culturas, pessoas e sociedades e enxergam na exploração dessa diversidade a tarefa central da Antropologia. Os cinco paradigmas conceituais e metodológicos contêm elementos importantes para uma compreensão complexa da Antropologia no mundo globalizado e também é de importância central para a Antropologia Educacional. Como esses paradigmas estão relacionados e emaranhados uns com os outros, tornam-se uma questão central da pesquisa antropológica e antropológico-educacional, explica Wulf (2009).

A Antropologia Evolutiva contribuiu para uma mudança fundamental em nossa compreensão de mundo. A perspectiva evolutiva na Antropologia considera o processo da natureza da evolução da vida e da hominização, ou seja, da sua temporalidade e historicidade. A ideia do constante progresso, que, por décadas, esteve associada à evolução, está ultrapassada, pois hoje a evolução envolve a interação de diversos fatores nos quais os pontos sociais e culturais são importantes. A hominização foi examinada no contexto da história de vida e do relacionamento entre todas as coisas viventes.

A evolução na Antropologia pretende mostrar o parentesco da vida de uns com os outros, a longa duração da evolução humana e as leis gerais da evolução, ao passo que a Antropologia Filosófica está interessada no caráter particular do homem, obtido a partir da comparação humano-animal.

A Antropologia Filosófica cresceu depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), momento no qual os seres humanos passaram a questionar a crença no progresso, tendo como destaque Max Scheler, Helmuth Plessner e Arnold Ghelen. O foco essencial da Antropologia Filosófica é *o corpo humano*, que em si mesmo constitui o ponto de partida para distinguir homens e animais, e a revalidação da natureza humana com crítica ao idealismo e à filosofia da ciência.

A Antropologia Filosófica Alemã possui três focos: 1) o lugar humano no cosmo; 2) os níveis do ser orgânico e os seres humanos; e 3) o homem, sua natureza e seu lugar no mundo. Segundo Wulf (2006), a preocupação dessa área consiste em entender a essência e a natureza do homem em geral. Nesse contexto, a Antropologia Filosófica realizou uma comparação entre o homem e o animal para identificar semelhanças e diferenças entre eles e captar a *conditio humana*, a “condição humana”. Por isso, a reflexão filosófica sobre o conhecimento biológico humano enxerga, nas características biológicas e morfológicas, as condições estabelecidas para a constituição da espécie humana.

Apesar do foco no ser humano, a Antropologia Filosófica falhou ao visar à diversidade histórica e cultural dos seres humanos e não conseguiu desenvolver um simples e coerente conceito de ser humano. Então, coube à Antropologia Histórica unir ciência histórica e questões antropológicas; e à Antropologia Cultural, pesquisar a diversidade dos seres humanos em diferentes culturas para produzir uma sólida base de material empírico e fazer grandes avanços nesse campo.

A Antropologia Histórica surgiu em 1929, na França, atrelada à fundação do periódico *Annales (Anais)*. Seu objetivo consistiu em investigar situações elementares e experiências fundamentais dos seres humanos no plural. Depois de algumas décadas, emergiram novos estudos, constituindo-se, assim, a nova ciência histórica, a *Nouvelle Histoire*. O foco dessa ciência, explica Wulf (2014), são os seres humanos e as suas mudanças através dos tempos. Os ensaios publicados no periódico não foram orientados para as criaturas viventes como uma espécie, mas para a diversidade da vida humana em diversos períodos históricos, ao investigar sentimentos, experiências, pensamentos, ações, desejos e aspirações. O resultado é a considerável expansão dos objetivos das questões, abordagens e métodos consagrados

à Antropologia. A Antropologia Histórica foi ampla e aberta em relação aos tópicos de sua pesquisa, como sexualidade e nascimento; infância, juventude e velhice; nutrição e vestuário; doença, agonia e morte; festivais, celebração, rituais, religião e estrangeiro, enfatizando as percepções, os sentimentos, as ações das pessoas, ou seja, sua visão de mundo e sua subjetividade.

A Antropologia Cultural, segundo Wulf (2014), foi uma área notadamente marcada pela interdisciplinaridade, cujas contribuições advêm de autores de diversas áreas, como Psicologia, Sociologia, Economia, Filosofia, e de estudos que envolvem visões peculiares sobre a dinâmica da sociedade (Karl Marx e Friedrich Engels), além de abordagens diversas: observação participativa e pesquisa de campo (Bronislaw Malinowski); perspectivas do funcionalismo estrutural (Alfred Radcliffe-Brown, Raymond Firth, Evans-Pritchard, Meyer Fortes e Edmund Leach); perspectivas estruturalistas (Emile Durkheim, Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss); análise do discurso (Michel Foucault); conceito de *habitus* e conhecimento prático (Pierre Bourdieu); desconstrução (Jacques Derrida); e pós-modernidade (François Lyotard, Jean Braudrillard e Paul Virilio). Esse intercâmbio interdisciplinar contribuiu para a diversidade da Antropologia Cultural, gerando uma quantidade enorme de trabalhos que ainda não foram necessariamente explorados, ressalta Wulf (2014).

A Antropologia Histórico-Cultural constitui-se de uma tentativa de unir diferentes perspectivas antropológicas em termos de conteúdo e método, considerando a culturalidade e a historicidade, explica Wulf (2014). As dimensões sincrônica e diacrônica são constitutivas da disciplina, pois observar as questões da Antropologia a partir dessas duas perspectivas abre novos rumos para a investigação dos fenômenos e estruturas no tempo presente. Com esse sentido, a pesquisa vem sendo conduzida ao colocar em dúvida o caráter normativo e compulsório da Antropologia convencional, bem como ao criticar o uso da razão e do progresso. Isso indica que se pode chegar a novas interpretações e aprimorar nosso entendimento e interpretação dos seres humanos, pois o objetivo da Antropologia Histórico-Cultural não consiste em encontrar aspectos constantes ou universais do ser humano, mas em enfatizar o caráter histórico e cultural daquilo que está sob investigação e as respectivas descobertas. Essas novas interpretações são pluralistas, frequentemente transdisciplinares e transnacionais, e refletem a respeito das possibilidades e limitações de seus achados. Hoje, a Antropologia Histórico-Cultural é um ponto focal nas ciências sociais e nas humanidades.

A pesquisa em Antropologia Histórico-Cultural não é uma disciplina acadêmica especializada ou uma pesquisa de campo de fronteiras claras, explica Wulf (2014, p. 223), mas

se refere a diversas formas de pesquisa transdisciplinar, as quais examinam fenômenos e estruturas da natureza humana sem aderir a uma norma científica aceita, abstrata ou abrangente [...] voltando-se para a diversidade plasmada pela historicidade e culturalidade dos seres humanos como ponto de partida.

Vieira (2017) expõe que os paradigmas antropológicos tiveram impacto na Antropologia Educacional Alemã e na educação. O desenvolvimento de uma Antropologia Educacional ocorre a partir de um confronto possível entre os citados cinco paradigmas da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. Assim, as pesquisas têm desenvolvido, pela primeira vez, esforços em diferentes extensões, como diz Wulf (2015). Na Antropologia Evolutiva, as pesquisas têm evitado interpretações reducionistas em relação ao desenvolvimento evolutivo do comportamento atual das pessoas, e a relação entre as condições evolutivas e as possibilidades individuais para a ação deve ser examinada por seres humanos. Trata-se da extensão da validade do conhecimento evolutivo para a concepção de educação, formação e socialização. As pesquisas sobre evolução foram úteis para adquirir um conhecimento geral do homem e com isso torná-lo útil para a educação, enquanto que a Antropologia Filosófica comparou os seres humanos e os animais e teve importantes *insights* sobre a aprendizagem e a capacidade educacional, bem como sobre as oportunidades de educação e de socialização das pessoas.

Outra maneira de adquirir conhecimento educacional relevante sobre o ser humano foi oferecida pela Antropologia Histórica, que, em contraste com a Antropologia Filosófica, discorre sobre a importância especial e única do ser humano. Por exemplo, a mentalidade foi desenvolvida no seu quadro de investigação para a compreensão histórica da educação. A exploração do tema “educação e perfeição” ilustra a importância da dimensão histórica para a compreensão de práticas educativas. Com seu conceito de historicidade, a Antropologia Histórica influenciou consideravelmente a Antropologia Educacional.

Nos últimos anos, a pesquisa etnográfica e cultural dos fenômenos pedagógicos ganhou considerável importância. Isso é especialmente verdade para as investigações nos seguintes campos: socialização familiar, escola, juventude, cultura e meios de comunicação social e também para o estudo de fenômenos interculturais. Na lógica da Antropologia Cultural, o homem encontra-se não “atrás” da diversidade das suas características históricas e culturais, mas nelas. Portanto, essa lógica não é suficiente para identificar, por exemplo, “geração”, “família” e “educação” como universais culturais. Em vez disso, é necessária a investigação de tais instituições em diferentes culturas.

A Antropologia Histórico-Cultural utilizou, na pesquisa em Antropologia Educacional nos últimos vinte anos, o rastreamento de questões relativas às imagens humanas e a seus efeitos teóricos e práticos. O ser humano foi investigado em diferentes campos e disciplinas de ensino, em representações antropológicas e em suas implicações e consequências educacionais.

Esses estudos se reuniram repetidas vezes nas fronteiras da investigação disciplinar e levaram ao desenvolvimento de perspectivas inter e transdisciplinares, como mostram Wulf e Zirfas (2014). Isso correspondeu, também, ao fato de que Antropologia Educacional é uma área de pesquisa

inter ou transdisciplinar cujos limites são alterados dinamicamente, e cujo campo é complexo, constituindo-se cultural e historicamente diferente. Assim, a Antropologia Educacional é concebida de forma diferente na Índia, na China ou no Japão, de modo que a inter ou a transculturalidade são de interesse significativo para seu campo de estudos, pois dizem respeito à questão do que é comum nas pessoas em toda sua diferença histórica e cultural.

Conclusão

Os estudos e as pesquisas mais recentes da Antropologia Educacional consideram as formas de conhecimento antropológico e educacional plurais. A Antropologia Educacional é, atualmente, pluralista, isto é, baseia-se em conhecimentos de diferentes disciplinas e de diferentes culturas; sendo assim, podemos dizer que o campo de conhecimento da AEHCA é interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e transcultural. Logo, em sua constituição teórica e epistemológica, cujas bordas e contornos estão desfocados e contêm a sobreposição de diversas formas de conhecimento (filosofia, história, antropologia, biologia, psicologia, teologia, estética etc.), é discutida criticamente a imagem do ser humano na educação e ressaltada a importância das dimensões básicas educacionais e dos paradigmas antropológicos, impactando a constituição da Antropologia Educacional.

É importante pensar, então, que a AEHCA gera novas questões educacionais, científicas, contextuais e perspectivas. Isso gera um conhecimento antropológico plural e tem consequências para a educação, como expõe Wulf (2001):

- 1) A Antropologia Educacional torna-se uma *Antropologia Educacional Histórico-Cultural*, pois leva em conta a dupla historicidade e a culturalidade do sujeito e do pesquisador. Assim, relaciona a historicidade e a culturalidade de seu objeto ao outro, com o objetivo de investigar a aparência humana e os modos de expressão sob certas condições históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva de pesquisa promove a renúncia a uma visão global do ser humano, por isso não está limitada a um espaço cultural nem a uma época específica.
- 2) O objeto da Antropologia Educacional consiste em resolver a tensão entre perfeição e incorrigibilidade e em determinar as possibilidades e limitações da educação e da formação humana; sua abordagem faz uma crítica séria à imagem do ser humano e aos limites de sua fabricação biológica, social e cultural.
- 3) A Antropologia Educacional deve incluir em sua autocompreensão uma crítica à comparação humano-animal em suas reduções antropológicas, assim como à inadequação das atuais distinções entre natureza e cultura e aos perigos de uma redução objetivista do ser humano. A Antropologia Crítica explora os principais conceitos,

- modelos e métodos da Antropologia Educacional e explora as condições epistemológicas do conhecimento da Antropologia e da Educação.
- 4) A Antropologia Educacional tem a observação, a ordem e, se necessário, a reavaliação e a geração de conhecimento nas Ciências da Educação e, nesse contexto, a *desconstrução* de conceitos pedagógicos importantes sob uma perspectiva antropológica. Isso pode, por exemplo, levar a uma desconstrução da “educação negativa” de Rousseau, da “educação elementar” de Pestalozzi ou da “formação universal” de Humboldt. Tal processo é para mostrar como obter, sob novos ângulos antropológicos e epistemológicos, perspectivas e conceitos centrais da educação em um sentido até então despercebido.
 - 5) A Antropologia Educacional inclui a reflexão sobre as possibilidades e os limites do seu conhecimento, por isso é *reflexiva*.
 - 6) O conhecimento antropológico-educacional se constitui de vários *discursos* bastante contraditórios. Os discursos contribuem para a construção de percepções pedagógicas, questões, estruturas e termos e neles estão expressas as relações de poder da sociedade e as instituições de ação pedagógica. No âmbito dos conhecimentos antropológicos, os discursos estão articulados educacionalmente sobre o pensamento pedagógico, agindo com questões importantes, perspectivas e *insights*.
 - 7) A Antropologia Educacional parte de um princípio *pluralista*. Assim, evita o endurecimento prematuro do seu conhecimento e o mantém aberto. Nesse sentido, o pluralismo é uma abertura fundamental para o trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar, cujo objetivo não é reduzir, mas *ampliar a complexidade* do conhecimento antropológico, isto é, do conhecimento histórico-educacional constituído sob condições linguístico-culturais específicas, ao mesmo tempo que o *contexto internacional* é também cada vez mais importante.
 - 8) A Antropologia Educacional, nos dias de hoje, surge de questões quanto à relevância social, institucional, científica e prática do conhecimento educacional escolar. Logo, contribui para a produção de conhecimento educacional e para o desenvolvimento de novos projetos para as próximas gerações.
 - 9) Na Antropologia Educacional, as fronteiras entre as diferentes formas de conhecimento estão sendo desfeitas e, com isso, estão surgindo novas formas de conhecimento na área da educação, como a educação estética; a educação intercultural. A primeira está diretamente relacionada com o desenvolvimento de novos meios de comunicação, e a segunda, aos acontecimentos políticos surgidos na Europa e às condições resultantes para a educação, a aprendizagem e a experiência.
 - 10) A Antropologia Educacional é uma antropologia construtiva, ou seja, ela não espera capturar a “essência” do ser humano na

pesquisa antropológica nem refletir sobre esse ser. Em vez disso, ela entende que a compreensão da humanidade depende de condições particulares, é histórica e deve ser entendida como construção. A esse respeito, os sistemas normativo-dedutivos que produzem o conhecimento em Antropologia Educacional estão desatualizados, portanto, é necessária uma *Antropologia Educacional histórica, cultural, construtiva e reflexiva*.

Essas considerações levam à orientação, à interpretação e à ampliação dos horizontes educacionais ao criticar a normatividade e considerar a pluralidade e a globalidade. A abordagem pluralista também leva à reflexão e à autorreflexão.

Referências bibliográficas

- RATHMAYR, B. Interdisziplinarität. In: WULF, C.; ZIRFAS, J. (Orgs.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Berlin: Springer, 2014. p. 91-102.
- VIEIRA, K. A. L. *A construção do conhecimento em Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão de artigos publicados no Brasil*. 2016. 401 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.
- VIEIRA, K. A. L. *Antropologia da educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil*. Curitiba: CRV, 2017.
- WULF, C. Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: WULF, C. *Einführung in die pädagogische anthropologie*. Weinheim: Beltz, 1994. p. 7-20.
- WULF, C. (Org.). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim: Beltz, 2001.
- WULF, C. *Antropologia da educação*. Tradução de Sidney Reinaldo da Silva. Campinas: Alínea, 2005.
- WULF, C. Anthropologie de l'éducation. In: BEILLEROT, J.; MOSCONI, N. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod, 2006. p. 9-30
- WULF, C. *Antropología: historia, cultura, filosofia*. Traducción de Daniel Barreto González. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2008.

WULF, C. *Anthropologie: Geschichte – Kultur – Philosophie*. Köln: Anaconda, 2009.

WULF, C. *Antropologia, história, cultura, filosofia*. São Paulo: Anablume, 2014.

WULF, C. *Pädagogische Anthropologie*. *Springer Fachmedien Wiesbaden, ZfE – Zeitschrift Erziehungswissenschaft*, Berlin, v. 18, n. 1, p. 5-25, mar. 2015.

WULF, C.; ZIRFAS, J. (Orgs.). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Auer, 1994.

WULF, C.; ZIRFAS, J. (Orgs.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Berlin: Springer, 2014.

Recebido em 28 de agosto de 2017.

Solicitação de correções em 19 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 12 de março de 2018.

Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação

Alexandre Simão Freitas^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3731>

Resumo

Este ensaio especulativo analisa o papel que sistemas de pensamento não ocidentais podem ocupar nas pesquisas filosófico-educacionais. A intenção é interrogar a maneira como o campo da Filosofia da Educação, no Brasil, tem reconhecido a pluralidade dos modos de pensar. O argumento ancora-se em alguns aspectos da chamada *filosofia ameríndia*, tematizando uma possível e desejável interlocução com outras vozes e sistemas de pensamento. Nesse percurso, aposta-se na possibilidade de pensar a formação humana sob os traços ainda tênues de uma abertura ao outro enquanto esforço sistemático para promover o diálogo efetivo com diferentes matrizes culturais e epistêmicas.

Palavras chaves: Filosofia da Educação; pesquisa; perspectivismo ameríndio.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <alexkilaya@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0982-6581>>.

^{II} Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

Abstract

Contributions of the amerindian perspectivism to the research in Philosophy of Education

This speculative essay examines the role non-Western systems of thought can undertake in philosophical-educational research. It aims to query about the way in which the field of Philosophy of Education, in Brazil, has acknowledged plurality in the ways of thinking. The concept is underpinned in some aspects of the so-called Amerindian philosophy, thematizing a possible and desired interlocution with other voices and systems of thought. Following this path, there is an investment in the possibility of thinking human development through the still tenuous traces of openness to the other as a systematic effort to promote an effective dialogue with different cultural and epistemic matrices.

Keywords: Philosophy of Education; research, amerindian perspectivism.

Notas introdutórias

O presente texto interroga como o campo da Filosofia da Educação, no Brasil, tem reconhecido a pluralidade de outros modos de pensar. A intenção é apreender a emergência de abordagens comumente subalternizadas pela Filosofia da Educação, a fim de problematizar a interlocução desse campo com formas de pensamento distintas das privilegiadas pela historiografia filosófica. Sabe-se que a filosofia ocidental tem ignorado ideias oriundas da América Latina, da África e da Ásia, colocando inclusive em questão a legitimidade e a possibilidade mesma da filosofia nesses contextos.

Por essa razão, abordagens decoloniais têm sugerido a promoção de “diálogos interfilosóficos”, visando a produzir uma pluralidade de sentidos sobre as bases que sustentam nossas pretensões de conhecimento (Grosfoguel, 2016, p. 45). Esse posicionamento, vale ressaltar, não significa celebrar a visão multiculturalista em torno da diversidade epistêmica do mundo, deixando intocadas as estruturas de poder que conferem valor de verdade aos processos de racionalização e validação dos saberes.

Também não se trata de reivindicar para esses outros sistemas de pensamento o direito de serem o novo solo determinante dos significados da experiência filosófica. Pois isso apenas substituiria a “posse da chave” dos conhecimentos legítimos (Nogueira, 2013, p. 4) e reproduziria a compreensão da filosofia como um terreno para exclusão das vidas e dos destinos dos outros.

Com base nessas assertivas mais gerais, o argumento está organizado em dois movimentos analíticos. Inicialmente, mobilizam-se os diagnósticos presentes nos arquivos do Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd). Mais especificamente, articulam-se as conclusões presentes em dois trabalhos produzidos, no ano de 2013, na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, que abordam a produção recente e os rumos da Filosofia da Educação brasileira (Severino, 2013; Dalbosco; Pagni, 2013), para, em seguida, provocar uma interlocução dessas análises com o que vem sendo denominado de *filosofia ameríndia* ou *perspectivismo ameríndio*, tematizando suas possíveis contribuições para a pesquisa em Filosofia da Educação em nosso País.¹

Trata-se de um ensaio de natureza especulativa, o que significa dizer que o gesto de pesquisa aqui implicado se sustenta pela intenção de colocar à prova um percurso experimental de pensamento.² Nos termos de Larrosa (2004), o ensaio modula uma forma específica de análise situada entre a experiência e o pensamento, que produz certa relação com o presente. No entanto, “não se trata do presente como realidade, mas como experiência”, ou seja, “trata-se de dar forma a uma experiência do presente” (Larrosa, 2004, p. 34), e é essa experiência do presente que se torna o foco do argumento a ser pensado em uma dada ordem do saber. Assim, não casualmente, o ensaio é o próprio gênero da crítica, isto é, “da crise de uma certa forma de pensar, de falar, de viver” (Larrosa, 2004, p. 38).

A crítica desdobrada no ensaio, pensado como o “corpo vivo da filosofia”, é sempre parcial, provisória, aberta, sem fundamentos normativos ou transcendentais. Como se sabe, a compreensão de posicionamento deriva dos trabalhos tardios de Foucault (1998, p. 13), para quem a atividade filosófica configura-se como um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, colocando em questão a possibilidade mesma de poder se pensar diferentemente. O ensaio filosófico exige, antes de tudo, o “exercício de um saber que lhe é estranho” (Foucault, 1998, p. 13). Nessa direção, um dos sentidos imanentes do ato de pensar e pesquisar por meio do ensaio consiste em acolher outros pontos de vista, que permitam pensar diferentemente nossa compreensão do mundo e da educação.³

Logo, a escolha do *perspectivismo ameríndio* como alvo de interlocução com a Filosofia da Educação brasileira não é arbitrária. Segundo Viveiros de Castro (2012, p. 151), nos últimos anos, temos vivenciado o que alguns cientistas chamam de *filosopausa*, ou seja, o “fim do período ‘produtivo’”, no sentido empresarial do termo [e] começo de uma etapa de retrospectiva marcada por certa elocução sapiencial”, que visa a explorar as “transições e as transações” entre a antropologia e certos ramos da filosofia – em particular a metafísica, especulativa ou experimental –, cujo sentido último reside na abertura de um campo de diálogo ancorado em novos objetos de estudo para leituras ainda por vir.

Além disso, cumpre recordar o papel que a reificação ameríndia desempenhou nas querelas intelectuais que estão na base do neotomismo, estruturante dos modos de abordar a educação no Brasil, bem como na concepção de tutela estatal para os povos ameríndios cujas repercussões em nossa cultura política ainda hoje são mais que evidentes. Defende-se, então, a existência de uma *filosofia ameríndia* enquanto um sistema de pensamento que focaliza os processos de formação do sujeito pela noção

¹ O *perspectivismo ameríndio* é uma abordagem antropológica que tenta aproximar a ontologia de grupos indígenas das terras baixas sul-americanas aos nossos sistemas de pensamento, extraindo implicações filosóficas e políticas (Viveiros de Castro, 1996).

² Etimologicamente, a noção de *essays* está relacionada aos termos latinos *exagium* (pensar) e *exigere* (testar) e, em francês, a *essayer* (colocar à prova) e *essai* (tentativa), carregando a ideia de uma reflexão especulativa, enfatizando-se o caráter contingente de uma interpretação. Enfim, o ensaio funciona como um quadro de orientação acerca de um ponto de vista situado (Boorstin, 1995).

³ Essa é a razão porque o leitor não encontrará aqui a disposição formal que segue a lógica estabelecida pelas metodologias científicas tradicionais. No lugar dos objetivos, geral e específicos, e da fundamentação teórico-metodológica que define os critérios de coleta e análise de dados, a orientação é dada pelas questões que almejam abrir o debate acerca de um saber ainda não institucionalizado. O argumento é exposto na forma de momentos “que se entrecruzam como num tapete” (Adorno, 1986, p. 167).

de ponto de vista, diferindo da ontologia ocidental que usa um dado *ponto de vista* para criar ou delimitar um objeto que se torna o alvo privilegiado de análises e investigações. O *perspectivismo ameríndio*, ao contrário, oferece uma percepção renovada sobre os diferentes espelhos, nos quais tanto o educador como o filósofo da educação enxergam as partições ontológicas e epistêmicas que constituem o cerne da sua reflexão. Com isso, essa abordagem pode nos ensinar a enxergar as próprias culturas como intercessoras de um saber passível de ampliar os sentidos que atribuímos à educação, ensejando uma abertura radical à alteridade e à escuta do ponto de vista do outro, tão necessária como urgente nos tempos que correm.

O *ethos* vigente nas pesquisas em Filosofia da Educação no Brasil

As tentativas de refletir acerca das pesquisas em Filosofia da Educação, no Brasil, são obrigadas a se confrontar com uma persistente característica do pensamento educacional brasileiro: o agrupamento nas chamadas *tendências pedagógicas*, cuja característica geral consiste em negar, como parciais e incompletas, classificações anteriores, ao mesmo tempo que se apresenta outra tendência portadora de novas virtudes, multiplicando-se indefinidamente o número das tendências disponíveis.

Essa forma de leitura torna visível um modo dualístico de pensar a educação que se configurou historicamente, de fato e de direito, como uma verdadeira tendência do campo acadêmico brasileiro. As pesquisas do professor Demerval Saviani expressam essa situação ao apreenderem o conhecimento pedagógico nacional como sujeito a oscilações pendulares, resultando em confrontos em torno das metas da própria educação. Tudo se passa como se as ideias pedagógicas brasileiras extraíssem seu caráter específico ou paradigmático de tendências contrapostas: pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência (Saviani, 2007).

Conduzindo esse cenário, como se quase englobasse todas as demais oposições, está a distinção notável entre a *pedagogia tradicional* e a *pedagogia nova*, cujos integrantes em permanente litígio buscam elaborar seus discursos em relação aos oponentes reais ou imaginários. Nesse contexto, parte significativa das pesquisas em Filosofia da Educação também se propõe a contrapor várias abordagens como um procedimento analítico comum (Tomazetti, 2003). Situação que contribuiu para afetar o tratamento teórico e metodológico das questões que articulam as investigações no âmbito da Filosofia da Educação. No entanto, mais do que tentar superar ou transcender esse *ethos*, faz-se necessário antes problematizar o gesto fundante de pensar os problemas educacionais com base na construção de quadros classificatórios dicotômicos.

Esse modo de tratamento analítico das teorias filosófico-educacionais contribuiu para cristalizar posições instáveis, seja simplificando-as, seja excluindo determinados autores e pensamentos da esfera dos debates. Isso

porque os quadros binários acabam por se sobrepor à seleção das temáticas e dos autores, ao mesmo tempo que transpõem resultados de investigações particulares para sistematizações de alcance totalizador. Nesse contexto, o diagnóstico do professor Antonio Joaquim Severino (2013) é bastante preciso ao afirmar que a proliferação de estudos dessa natureza decorre, em grande medida, da fragilidade das pesquisas que abdicam do esforço de compreensão a respeito do próprio sistema de pensamento dos autores abordados, gerando-se análises e interpretações que cindem as dimensões epistêmica, axiológica e antropológica, que comumente materializam uma determinada ideia ou tendência pedagógica.⁴

Em uma direção oposta, Severino propõe outro enfoque para demarcar as pesquisas filosófico-educacionais, indicando o(s) sentido(s) relacionados à formação humana como critério específico de análise não apenas das ideias, mas das próprias pesquisas. As investigações em Filosofia da Educação são pensadas como modos de elucidação dos enigmas da formação humana, o que permite ultrapassar as abordagens que concebem de forma dual o ato educativo. Como resultado concreto, as pesquisas nesse campo deixariam de assumir um papel meramente sintetizador de tendências para se tornarem “uma exigência propriamente filosófica” (Severino, 2006, p. 622).

Nessa direção, na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada no ano de 2013, em uma pesquisa encomendada pelo Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação (GT 17), o próprio Severino propôs um gesto considerado vital para as investigações atuais e futuras da área: o reconhecimento da pluralidade da Filosofia da Educação brasileira. Considerando o “balanço já feito” ao longo de mais de 20 anos pelo GT 17, ele propôs o desafio de se estudar rigorosa e metodicamente como pensamentos específicos têm se situado nesse campo (Severino, 2013, p. 3), defendendo que essa é uma condição necessária para a ultrapassagem de um debate histórico sustentado univocamente em preocupações com a identidade da Filosofia da Educação.

Esse posicionamento reverbera e se entrecruza com as análises que já vinham sendo expostas de que, para além do esforço de autonomização do campo, os trabalhos situados na Filosofia da Educação precisariam buscar um terreno de interlocução (Valle; Kohan, 2004), tendo em vista a pluralidade temática existente faticamente nessa área, cujos *reflexos* e *refrações* exigem potencializar o diálogo entre perspectivas. No limite, entende-se que a pluralização das abordagens teóricas tornaria mais premente não apenas a questão dos temas e autores propostos, mas a clareza e a precisão dos procedimentos implicados na pesquisa da área. Esse debate trouxe à tona uma série de perguntas sobre o que significa pensar a formação humana pela ótica da pesquisa educacional, bem como sobre os aspectos formativos implicados no processo de investigação.

O alvo da problematização são as próprias condições que sustentam o ato de filosofar em educação. Mais do que a defesa de uma concepção específica de Filosofia de Educação, destacam-se antes os saberes que diferentes concepções podem gerar na pesquisa educacional. Desdobra-se então uma reflexão mais precisa em torno do processo de academicização

⁴ O argumento defendido por Severino (2006), que não se esquivou de produzir suas próprias pesquisas sobre as tendências filosófico-educacionais em nosso País, representa uma posição importante na medida em que parte do pressuposto de que, na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Logo, quando se fala em educação, para além de qualquer processo de qualificação técnica, é a ideia reguladora de *Bildung* que deveria servir de parâmetro na análise dos sentidos da educação.

das pesquisas na área, cada vez mais hiperespecializadas, assentadas em análises históricas ou reduzidas a uma dinâmica de empiricização crescente (Dalbosco; Pagni, 2013). Engana-se, no entanto, quem pensa que se trata apenas de um desafio de natureza epistemológica. Pois, se é verdade que a pluralização crescente das temáticas passou a corresponder a um maior número de investigações que se ocupam de sistemas específicos de pensamento, identificando suas contribuições singulares para o pensamento educacional, permanece a dificuldade de trabalhar e debater o que guarda dissonância com as grades de análise privilegiadas.

Em outros termos, o desafio ainda reside em construir uma disposição para que seja possível acolher as várias perspectivas como tentativas legítimas de busca e experimentação de novos sentidos para o ato educativo, admitindo-se que, mais importante do que classificar autores e abordagens, é delimitar suas contribuições para a experiência de pensar a educação. A aposta residiria na possibilidade de considerar as várias contribuições filosófico-educacionais descoladas da defesa dogmática de um discurso de verdade, buscando-se *perspectivar* as abordagens, a fim de desvelar como cada uma exprime certo modo de ver e de viver os problemas educativos (Gallo, 2007).

Esse tipo de exigência opera uma ideia de “crítica” distinta da tradição que concebe a pesquisa em Filosofia da Educação como

uma espécie de investigação (suplementar) que tenta compreender, julgar e criticar a coerência, os valores, as observações, as reivindicações de conhecimento, a racionalidade, os objetivos, os princípios, as razões e os argumentos que estão presentes nos discursos e nas práticas educacionais. (Masschelein; Simons, 2014, p. 10).

A tradição ocidental tem concebido o trabalho filosófico fundamentalmente como de julgamento e esclarecimento das suas pretensões de validade normativa ou epistemológica. Por esse motivo, os discursos e escritos derivados dessa forma de conceber e praticar a pesquisa em Filosofia da Educação reivindicam para pesquisadores e estudiosos “um papel crítico-julgador” da realidade educacional, colocada “sob minucioso exame” (Masschelin; Simons, 2014, p. 11).

Tropeça-se aqui no que talvez seja o maior *obstáculo epistêmico* da pesquisa em Filosofia da Educação na atualidade: como fazer do gesto mesmo da investigação um exercício formativo capaz de refinar o trabalho conceitual da área?

A resposta a esse questionamento decisivo, tanto na ótica de Severino (2013) quanto nos estudos de Dalbosco e Pagni (2013), indica que o trabalho filosófico-educacional não pode ser tão especializado a ponto de formar círculos herméticos com análises que se dedicam meramente a comentar textos. Mas também não pode ser tão abrangente a ponto de diluir as especificidades do campo ao dissociar as pesquisas em curso dos problemas que atravessam a práxis cultural e educacional.

Patrice Maniglier (2013), em um contexto mais abrangente, afirma, contudo, que o problema é delicado e exige uma espécie de “comparatismo

superior em filosofia”, posto que o desejo de filosofia supõe, em alguma medida, abdicar da percepção de que esse desejo se configura apenas na “passagem para o limite do ideal racional”, quer dizer, que a filosofia consistiria tão somente “em fornecer uma justificativa válida a tudo o que é, para não deixar nada sem razão” (Maniglier, 2013, p. 229). Uma das tarefas da atividade filosófica seria compreender como os próprios equívocos presentes no campo permitem que se construa algo como uma “lógica da multiplicidade”. A noção de equívoco, nesse caso, responde a uma dimensão do filosofar que se poderia chamar de *exigência de singularidade*, sem a qual essa atividade perderia os direitos a “certa imaginação”, uma vez que não se trata na filosofia de *descobrir* ou *verificar*, mas de propor e apresentar mundos (Maniglier, 2013, p. 247).

Nesse contexto, a pesquisa filosófica em educação passa a ser vista como um esforço deliberado para se introduzir o máximo de descontinuidade no pensamento. A intencionalidade explícita é fazer sentir o que é uma alteridade impondo-se ao pensamento uma fenda que o submete a uma escolha sem medida, posto que não se pode legislar sobre o pensável. As pesquisas em Filosofia da Educação configuram-se, assim, como um trabalho contínuo de exposição às contingências das diferentes formas de vida, desdobrando uma prática ativa de desobediência epistêmica que emerge inseparável do exercício de abertura ontológica à alteridade, como condição para pensar a concretude dos problemas educacionais. Isso significa que as pesquisas em Filosofia da Educação precisam colocar também o próprio pesquisador à prova, levando-o a problematizar os regimes de verdade aos quais o sujeito humano, na história do pensamento ocidental, destinou-se como detentor exclusivo do papel de produtor de conhecimentos. Esse gesto aparentemente extemporâneo permite redimensionar os problemas da pesquisa em Filosofia da Educação fora das coordenadas epistêmicas que sustentam a identidade e os condicionantes lógicos que fazem vingar um sentido unívoco de razão, disparando um tipo de crítica constituída em carne e osso às formas habituais de se viver no mundo.

O equívoco perspectivista como prova da verdade: do ponto de vista da diferença à diferença como ponto de vista

Michel Foucault (2004), nas suas pesquisas acerca da ética do cuidado de si na Antiguidade greco-romana, articulou uma forma renovada de crítica filosófica considerando o vocabulário da espiritualidade e dos exercícios espirituais. A espiritualidade seria o “preço que se paga” para viver uma determinada experiência com a verdade.

O efeito desse deslocamento analítico sobre as pesquisas em Filosofia da Educação é duplo. Por um lado, contribui para a dissolução do logocentrismo. Por outro, move investigações que desconstruem o substancialismo prefigurado na axiomática do sujeito moderno. A espiritualidade, pensada como o “real da filosofia”, exige que a Filosofia da Educação questione o sujeito moderno que, condenado ao círculo do

conhecimento, não pode indagar o lastro de sua própria formação. Mais: a espiritualidade torna-se um convite para que o outro nos interpele, esse outro que nos escapa como um estranho, um diferente, colocando em jogo a ideia de que em toda escolha teórico-metodológica opera não apenas o “teor de verdade contido em uma doutrina filosófica”, mas, antes, toda escolha expõe o pesquisador a certa “experiência educativa” (Pagni, 2011, p. 15), que cobra pensar a pesquisa filosófico-educacional como algo mais do que produção de conhecimentos.⁵

A pesquisa formativa é um tipo de pesquisa pedagógica e dá um certo conteúdo [preciso] ao termo ‘pedagógico’. [...] Por um lado, ‘pedagógico’ é genitivo do objeto e remete a um campo de pesquisa: a uma pesquisa acerca do campo educativo (a escola, a criança, a aprendizagem, o currículo, etc.). Por outro lado, como genitivo do sujeito, o termo ‘pedagógico’ remete à natureza da pesquisa em si: à dimensão educativa ou formativa da própria atividade de pesquisa. (Masschelein; Simons, 2014, p. 56).

A singularidade da pesquisa, orientada espiritualmente, reside no que significa um “acesso à verdade”, pressupondo dois tipos diferentes de “mestria pedagógica” e desdobrando dois pontos de vista. Enquanto o primeiro busca restabelecer a relação entre Filosofia e Educação, “concebendo a primeira como uma prática que tem um sentido eminentemente formativo e que deve nortear a ação educativa, particularmente, o trabalho do pensar suposto pela ética de si”, o segundo parece tencionar “que a segunda seja o objetivo do caráter normativo recuperado pela primeira, com o objetivo de oferecer um fundamento epistemológico e pós-metafísico” (Dalbosco; Pagni, 2013, p. 15).

A diferença entre esses dois pontos de vista subjacentes às tradições filosóficas que os compreendem afeta diretamente o desenvolvimento atual da Filosofia da Educação brasileira e, por extensão, das pesquisas desdobradas nesse âmbito. A diferença reside na exigência mesma de fazer do “exercício paciente de escutar” (Dalbosco; Pagni, 2013, p. 16) outros pontos de vista uma condição para avançar, seja refratando, seja inovando a Filosofia da Educação.

Em síntese, admite-se que a maturidade teórica e metodológica das pesquisas no campo passa a se concretizar menos na defesa de uma identidade articulada pela ideia expressa no sintagma “fundamentos da educação” e mais em um terreno efetivo de abertura e interlocução atravessado pela crítica e pelo acolhimento da pluralidade.

Um modo de “pôr à prova” a potência desse argumento passa pela interrogação sobre como esse campo tem dialogado com as chamadas *filosofias da diferença*. Sem poder dimensionar todas as polêmicas envolvidas no debate em torno de uma possível e desejável “teoria filosófico-educacional da diferença”, ressalta-se que a diferença, uma vez convertida em decisão filosófica, mas também em uma espécie de palavra de ordem, abriu uma espécie de abismo na Filosofia da Educação, instalando uma disputa sem fim.

⁵ Para a tradição crítica, o conhecimento é o que nos permite obter a verdade, exigindo que se cumpram determinadas condições (epistêmicas) para a aquisição de saberes considerados verdadeiros. Para a tradição espiritual, a transformação do próprio pesquisador é considerada a condição seminal para se obter um certo tipo de verdade (Masschelein; Simons, 2014).

Os efeitos sintomáticos dessa situação têm retroagido sobre o campo educacional como um todo, afetando inclusive os modos de convivência com a pluralidade diagnosticada como um avanço. Pois, como viver o exercício paciente da escuta de outros pontos de vista quando a própria sintaxe da diferença, com sua ênfase na textualidade, no desejo ou no poder, é acusada de promover o relativismo, o individualismo e até o neoliberalismo na educação? As filosofias da diferença, como se sabe, têm sido identificadas com a impotência pós-moderna em pensar alternativas ao mundo vigente. O seu caráter resignado é expressão de uma aceitação da derrota das metanarrativas educacionais, o que redundaria em uma cumplicidade com a ordem capitalista vigente.

Embora não se refira diretamente aos filósofos da diferença, mas aos pós-modernistas, a leitura delineada por Harvey (1992) tem servido de esquema tradutor paradigmático do pensamento da diferença na educação. Para esse autor, a chamada condição ou posição pós-moderna simples é de que, "como a representação e a ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto, fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global. O pragmatismo se tornando então a única filosofia da ação possível" (Harvey, 1992, p. 55).

A conclusão que se extrai daqui é que os filósofos da diferença ficariam limitados às seguintes alternativas: (i) resignação com a vitória histórica do capitalismo; (ii) contestação da ordem vigente, mas a partir de uma ótica fragmentada.

Mesmo que se reconheçam nessas alternativas algumas posições presentes em determinadas reflexões filosófico-educacionais que adotam o ponto de vista da diferença, é preciso ter cautela e problematizar alguns "equivocos" existentes nessa leitura reducionista do ponto de vista das filosofias da diferença. Um desses equivocos é a noção mesma de ponto de vista. O problema imediato para o argumento é que, em nossa cultura, falar sobre perspectiva, quase sempre, reduz-se a "uma simples questão de fazer previsões ou avaliar probabilidades". (Almeida, 2014, p. 411). Em outra direção, os povos ameríndios, por exemplo, expressam uma compreensão distinta, adotando uma noção de perspectiva que perturba nossas heranças ontológicas e epistêmicas.

A noção de perspectiva, presente na filosofia ameríndia, postula e exige uma refinada prática de tradução entre mundos. Desse modo, o equívoco funda-se no princípio da coexistência mais do que no de conjunção, mantendo a heterogeneidade e não a unidade, uma espécie de síntese disjuntiva. É na direção do equívoco, portanto, que parece possível, a partir desse outro pensamento, pensar outro estado futuro das pesquisas em Filosofia da Educação.⁶ Nesse âmbito, as preocupações epistemológicas cedem espaço a um interesse crescente pelas múltiplas ontologias que constroem o vir-a-ser dos entes. A filosofia ameríndia distingue-se da ontologia clássica ocidental no que concerne ao empenho em desvelar a natureza última do ser ou dos diferentes modos de ser do mundo.

Para o *perspectivismo ameríndio*, todo ponto de vista configura e expressa uma relação em que entra em jogo a criação ou recriação de modos

⁶ Acompanhando a *guinada ontológica* (Meillassoux, 2015) voltada a se comunicar com as "margens do Ocidente", o *perspectivismo ameríndio* subverte a herança iluminista (Latour, 1994; Stengers, 2002), provocando mudanças significativas nas distinções entre natureza e cultura, universal e particular, corpo e alma etc. (Viveiros de Castro, 1996, 2010, 2012).

de existência, os quais não se reduzem à interpretação ou à representação. A diferença das abordagens culturalistas que partem do princípio de que as pessoas são capazes de representar o mundo de diferentes maneiras, isto é, admitem uma realidade e diversas culturas, o *perspectivismo ameríndio* concebe a possibilidade da existência de outras realidades, agenciadas por uma alteridade interlocutora, o que leva a uma apreensão mais radical do conceito de diferença.

O relativismo cultural, um multiculturalismo, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma radical diversidade objetiva. Uma só cultura, múltiplas naturezas, epistemologia constante, ontologia variável – o *perspectivismo* é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação. (Viveiros de Castro, 2002, p. 379).

Observe-se que não se trata de colocar a natureza no plural. O *perspectivismo ameríndio* inclui não só a ideia de que existe uma singularidade dos pontos de vista própria de cada espécie, mas de que toda definição ontológica é posicional e provisória. A noção de múltiplos pontos de vista não implica que toda perspectiva é igualmente válida, menos ainda que uma representação correta e verdadeira do mundo não existe. O que essa análise pretende elucidar é a não existência de um ponto de vista absoluto, independente dos entes, ou uma natureza externa e unificada que seria diferentemente representada pelos vários sujeitos. Nesse aspecto, o *perspectivismo* não é nem universalista nem relativista, mas relacionalista. Nos termos de Viveiros de Castro (2002, p. 385), “não existem pontos de vista sobre as coisas, mas que as coisas são pontos de vista. E pontos de vista não são ilusões ou opiniões, mas diferenças reais e objetivas”.

[As] diferenças são relacionais (você não vê uma diferença – uma diferença é o que o faz ver). O ponto, em resumo, é que as perspectivas não consistem em representações (visuais ou qualquer outra) de objetos por sujeitos, mas em relações de sujeitos e sujeitos. (Viveiros de Castro, 1996, p. 29).

Essa compreensão da diferença, a partir da *filosofia ameríndia*, pode conter algumas implicações importantes para a pesquisa em Filosofia da Educação, sobretudo para a reconhecida ou almejada interlocução entre diferentes pontos de vista. A ênfase na relação com a alteridade indica que a diferença não se opõe à identidade. A formação de uma dada identidade ocorre no estabelecimento de relações que situam o sujeito para além de si mesmo. A alteridade remete, portanto, a uma relação sempre presente que altera tanto o eu quanto o outro, uma alteração, relações entre relações (Andrello, 2006).

O modo de interlocução com a alteridade não é o da reciprocidade ou da unificação comunicativa entre os sujeitos, mas uma forma agonística em que prevalece a figura da variação infinita. A identidade torna-se um caso particular da diferença. Assim, para o *perspectivismo ameríndio*, só há relação com a alteridade se houver diferenciação. Toda relação é

em si mesma diferença e a diferença vem à tona por meio da relação. A interlocução com outros pontos de vista pode atualizar tanto o conflito como a contraefetuação, isto é, um movimento de produção de semelhanças, a fim de construir alianças que visam a acolher os processos engendrados pelo contato com a alteridade, diferindo da postura hegemônica, na tradição filosófica do Ocidente, que pensa a relação com o outro enquanto tentativa de unificação, a fim de que sejam superadas as diferenças.

No *perspectivismo ameríndio*, ao contrário, pressupõem-se mundos múltiplos intensamente conectados por meio de suas próprias diferenças. A percepção é que qualquer identidade se configura como um estado revogável e provisório. Os pontos de vista expressam a metamorfose como possibilidade virtual imanente às nossas relações, uma vez que o lugar do outro já está inscrito no próprio exercício do pensamento. O respeito às diferenças remete a uma dinâmica radical: a necessidade de devoração recíproca e o risco de deixar de ser quem somos. Tornar-se um outro não como processo dessubjetivante, mas sim alterante. Isso porque o ponto de vista do outro não é considerado um espelho, mas um destino (Viveiros de Castro, 1992).

Essa ideia permite elucidar e abrir outras vias para o modo como se pesquisa em Filosofia da Educação, permitindo examinar as consequências implicadas no desejo de realizar uma interlocução com outros pontos de vista. As relações vistas como um processo de desequilíbrio contínuo contribuiriam para transformar diferenças extrínsecas em diferenças intensivas, quer dizer, diferenças imanentes a uma dinâmica de singularização que incorpora sem precisar anular as distâncias existentes entre os pontos de vista. Nessa ótica, os conflitos podem inclusive desaparecer, mas não porque sejam recalçados, e sim porque se tornam uma das condições de existência dos próprios sujeitos que praticam uma atividade que depende necessariamente da relação com outrem.

As pesquisas em Filosofia da Educação, portanto, emergem como exercício ético-político de predação subjetivante. Uma prática simultaneamente formativa e descolonizante da experiência de pensar que atesta e prova a *coragem da verdade* implicada no desejo de filosofar (Foucault, 2012). Como resultado, os pesquisadores são convidados a se descolarem da pretensão de produtores ou detentores de uma posição dogmática ou absoluta. Mais uma vez: não se trata de relativizar a verdade, mas de reconhecer a verdade da relação. O desafio não passa pela tentativa de conciliar as diferentes perspectivas ou de julgá-las como verdadeiras ou falsas, pois isso seria recair na compreensão do ponto de vista como representação. A questão seria antes como lidar com os desencontros entre as diferentes formas de conceber e praticar a Filosofia da Educação, formas mediadas pelo contato com outros pontos de vista. As diferenças teóricas ou políticas, nesse caso, são vistas como o oxigênio das pesquisas, permitindo explorar suas afinidades potenciais e suas alianças precárias.⁷

Pesquisar em Filosofia da Educação exigiria menos passar da identidade à diferença (Marinho, 2014) do que incorporar outros pontos de vista. A intenção torna-se então angariar o máximo de diferença no esforço de

⁷ Para uma discussão da noção de afinidade potencial e suas implicações para o trabalho científico, ver Viveiros de Castro (2007, 2011).

interlocução para que os próprios sentidos do ato de educar se enriqueçam, constituindo uma forma de “guerra por outros meios” se se considera a guerra justamente como uma relação radical com a alteridade. Isso quer dizer: pesquisar como que saindo de si para ir ao encontro de si, mas transformado pelos sentidos agenciados na voz do outro.

O verdadeiro perigo que a filosofia combate não é mais a opinião, nem a superstição, nem mesmo a besteira, no sentido no qual Deleuze a define. Mas, é o mal entendido, sob [...] duas formas, o vago por sua forma pacífica, e a intransigência (ou o dogmatismo) por sua forma agressiva. Nos dois casos, trata-se de uma incapacidade para operar a diplomacia, seja porque se vincula de maneira demasiado precisa a uma prática (o que Badiou chama sutura), seja, ao contrário, não se tem mais nenhuma estima acerca de nenhuma prática particular, a palavra, aqui, sendo realmente separada de toda outra prática, reduzindo-se ao que é preciso chamar de tagarelice. (Maniglier, 2013, p. 266).

Não se trata de uma tarefa simples. É uma questão de se ter o ouvido certo para escutar (e não desfazer) os equívocos que nos conduzem na ação mesma de pesquisar. Os equívocos deixam de ser tomados apenas como uma forma de dissenso ou um ruído que atrapalha a conversação, mas como algo que realça e potencializa a interlocução.

Logo, trata-se de habitar o equívoco, posto que ele não é algo que impede a relação, mas aquilo que a funda e a impulsiona. O equívoco é a própria materialização de uma “diferença de perspectiva” (Viveiros de Castro, 2007, p. 102). Assim, se pesquisar e filosofar é sempre forçosamente reestabelecer a heterogeneidade, enquanto o “senso comum tende a totalizar, a harmonizar, ou pior: supor tal harmonia” (Maniglier, 2013, p. 266), então, que outros pontos de vista, que o ponto de vista do outro não precise se converter em um *mesmo* para que possa circular, mas que circulando *entre nós* consiga alterar e desestabilizar esse *mesmo* que somos.

Para (não) concluir

Como em todo ensaio especulativo, as conclusões permanecem inarticuladas, quer dizer, abertas. Finaliza-se, então, com um pedido de interlocução, pois sem isso todo ensaio perde parte de sua função formativa, visto que o que se busca é abrir outros pontos de vista para pensar os desafios da pesquisa em Filosofia da Educação.

Trata-se de uma tarefa urgente a julgar pela ambiência político-institucional que nos cerceia, segundo a qual cada pesquisador passa mais tempo gerindo a “paperização” da sua produção do que propriamente fazendo e pesquisando em Filosofia da Educação. A regra metódica vigente é simples e eficiente, consistindo no represamento das nossas tendências especulativas.

Talvez, por isso, seja mesmo difícil avançar em direção ao terreno de interlocução almejado pelos pesquisadores do campo. Mas, por outro lado, se não houver qualquer tentativa de modificar a pedagogia subjacente aos processos de formação dos pesquisadores em Filosofia da Educação, será

praticamente impossível incorporar a pluralidade como base do terreno de interlocução que a área solicita e reclama, para acolher a alteridade de outros pontos de vista como elemento intrínseco da pesquisa filosófico-educacional. Para tanto, é preciso abrir um debate franco acerca da própria cisão instalada entre os pesquisadores, baseada nos marcadores de sentido que acabam funcionando como “vasos não comunicantes”, em que todos se ignoram solene e diplomaticamente, ou pior, no círculo hermenêutico da “teoria da vara”, que, em suas curvaturas ou quebras, alimenta uma “comunidade de desconversação” (Marinho, 2014).

Assim, uma aliança, mesmo que precária, com a *filosofia ameríndia* e sua ênfase no ponto de vista do outro como condição para a formação e a transformação de determinados pontos de vista permite sustentar o desejo de uma Filosofia da Educação comprometida com os desafios da educação brasileira, ocupando o espaço público e expandindo suas intervenções para além das fronteiras disciplinares. Essa ocupação tornou-se um gesto essencial, pois, se em um passado não tão distante a Filosofia da Educação pactuou, ainda que silenciosamente, com a reificação do pensamento ameríndio, excluindo-o de suas pragmáticas políticas e escolares, hoje, quem sabe, seja esse mesmo pensamento uma condição vital para que seja possível reverter os equívocos geradores de tanta brutalidade e violência dirigidas a tudo que nos soa diferente.

O *perspectivismo ameríndio* pode, então, contribuir para subverter as técnicas e os dispositivos, tanto políticos quanto epistêmicos, de captura que almejam o silenciamento e a invisibilização de outras filosofias e outros sujeitos da educação, colocando no cerne de nossas pesquisas uma questão aparentemente aberrante: onde é que as nossas próprias instituições e disciplinas precisam se dissolver para que a formação prossiga?

Essa é uma questão central para que as pesquisas em Filosofia da Educação sobrevivam com a virulência que a especifica. Em todo caso, a instituição que interessa aqui dissolver é também um tipo de amor e de amizade, posto que a Filosofia da Educação é sempre uma questão de pulsão, de afetos e de vísceras.

Nunca houve filosofia isenta de perigos, a Filosofia da Educação mais que qualquer outro lugar. Porque mais do que com um depósito de saberes a serem transferidos nos processos pedagógicos, ela lida, antes de tudo, com as possibilidades abertas pela formação dos viventes, revelando nossa própria condição na ausência de certezas apodíticas. A Filosofia da Educação é o que nos permite abrir uma perspectiva sobre a verdade, verdade que se deixa revelar apenas em uma relação, ela mesma, educativa. Uma verdade provisória, precária, mas que tem se mostrado capaz de sustentar alianças imprevisíveis.

Por tudo isso, as pesquisas desenvolvidas nesse campo serão sempre marginais, ou não serão. Marginal se refere à postura de quem, tomando a palavra a partir de suas próprias margens, produz estranhamento e desconforto, deslocando as coordenadas para a autocrítica da própria Filosofia da Educação, ao questionar a multiplicidade dos efeitos formativos que essa instituição pode comportar e acolher na relação viva com outrem.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: COHN, G. *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. p. 167-187.

ALMEIDA, G. A. Perspectivas da filosofia no Brasil do ponto de vista de um scholar. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 411-415, jan./jun., 2014.

ANDRELLLO, G. *Gilbert Simondon na Amazônia*. Nada, n. 7, p. 96-113, 2006.

BARBOZA FILHO, R. *Tradição e artifício: iberismo e barroco na formação americana*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

BARCENA, F. La respiración de las palabras: ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. *Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 14, n. 32, p. 23-38, jan./abr. 2002.

BOORSTIN, D. J. *Os criadores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CEPPAS, F. O ensino de filosofia como 'questão clássica' na tradição do pensamento filosófico. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 53-61, jan./abr. 2015.

DALBOSCO, C. A. Por uma filosofia da educação transformadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2009.

DALBOSCO, C. A.; PAGNI, P. A. *As produções do GT-17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil*. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Hist_rico_GT_Filosofia_da_Educa_o_Pedro_e_Claudio.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

DOMINGUES, I. Paineis: filosofia no Brasil – perspectivas no ensino, na pesquisa e na vida pública. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 389-395, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2004.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de uma antropologia simétrica*. São Paulo: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. *An inquiry into modes of existence: an anthropology of the moderns*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013.

MANIGLIER, P. Manifesto para um comparatismo superior em filosofia. *Veritas*, Porto Alegre, v. 58, n. 2, p. 226-271, maio/ago. 2013.

MARINHO, C. M. *Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença*. São Paulo: Loyola, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEILLASSOUX, Q. *Después de la finitude: ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.

NOGUEIRA, R. O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia. *Revista Z Cultural*, v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-conceito-de-drible-e-o-drible-do-conceito-analogias-entre-a-historia-do-negro-no-futebol-brasileiro-e-do-epistemicidio-na-filosofia/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

PAGNI, P. A. Matizes filosófico-educacionais da formação humana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 34., 2011, Natal. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-184%20int.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, A. J. Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da filosofia da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/TRAB_ENCOMENDADO_20_anos_GT_Filosofia_da_Educa_o.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

STENGERS, I.; PIGNARRE, P. *Capitalist sorcery: breaking the spell*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2011.

TOMAZETTI, E. M. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

VALLE, L.A.B.; KOHAN, W.O. Notas para pensar a filosofia da educação no Brasil. *Educação em Revista*, Marília, v. 1, n. 5, p. 15-22, jan./jul. 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Sociedades indígenas e natureza na Amazônia*. Tempo e presença, n. 261, p. 25-26, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. Mana, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem (e outros estudos de antropologia)*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Filiação intensiva e aliança demoníaca. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 77, p. 91-126, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a06n77.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Metafísicas canibales*. Buenos Aires: Katz, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O medo dos outros. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 885-917, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/39650/43146>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, E. "Transformação" na antropologia, transformação na "antropologia". *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2012.

Recebido em 27 de janeiro de 2018.

Solicitação de correções em 16 de abril de 2018.

Aprovado em 7 de maio de 2018.

Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)*

Márcia Ondina Vieira Ferreira^{I, II}

Andréia Orsato^{III, IV}

Luciano Pereira dos Santos^{V, VI}

Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3398>

Resumo

Estudos sobre gênero e diversidade sexual em organizações sindicais do campo educacional ainda são incipientes, e os que existem se voltam especialmente à participação sindical das mulheres, sem discutir as concepções das organizações sindicais. Algumas análises atribuem motivos para tais lacunas: sendo os sindicatos instituições “públicas”, existem para a atuação masculina; ou estão centrados em lutas consideradas de

* Versão anterior deste artigo foi apresentada no XI *Seminário Internacional de la Red ESTRADO*, México, 2016. Trabalho realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob forma de Auxílio à Pesquisa e Bolsa de Produtividade à Pesquisa.

^I Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <marciaondina@uol.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7500-5004>>.

^{II} Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca. Salamanca, Espanha.

^{III} Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFRSul). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <andreaorsato@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4758-9791>>.

^{IV} Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^V Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <lucianopereiraluciano@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4452-6613>>.

^{VI} Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <marciavolz@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5284-5337>>.

^{VIII} Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

caráter universal, portanto, as ações ligadas a políticas de gênero seriam secundárias e até mesmo prejudiciais. Contudo, nas últimas duas décadas, as discussões têm avançado, sendo possível encontrar políticas sindicais mais atentas às questões de gênero e sexualidade, paulatinamente incorporando que diferenças em relação a gênero e orientação sexual são componentes de processos de distribuição de poder e desigualdade social. Buscando colaborar com a compreensão desse tema, o artigo tem por objetivo examinar atribuições e competências das secretarias voltadas a gênero e diversidade sexual em 25 sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/Brasil), identificando se suas/seus dirigentes são do sexo feminino ou do sexo masculino. Os dados foram coletados por consulta aos estatutos das organizações e nominatas de suas diretorias, obtidos nas páginas web, por e-mail ou contato telefônico. Em suma, foi verificada a presença absolutamente majoritária de mulheres nas coordenações das secretarias, que têm atribuições, competências e nomenclaturas muito variadas, bem como um número muito pequeno de menções a questões relativas à diversidade sexual. Isso parece indicar, por um lado, uma representação ainda existente sobre supostas competências de homens e de mulheres, delegando a essas últimas cargos considerados de menor prestígio político. Por outro lado, denota um estágio ainda inicial dos debates a respeito, pois parece haver uma aceitação maior da institucionalização das questões relativas a gênero/mulher quando comparada com o debate sobre diversidade sexual, indicando nova clivagem e invisibilidade e/ou desconsideração das diferenças em termos de orientação sexual e identidade de gênero.

Palavras-chave: identidade de gênero; orientação sexual; sindicalismo.

Abstract

An approach to gender inequalities and sexual diversity in teacher's labor unions: the case of the Brazilian National Confederation of Teachers (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE)

Studies on sexual diversity and gender in teacher's labor unions are still incipient, and the existing ones focus mainly on the women's involvement in labor unions, without discussing the institutions' views on the issue. Some examinations assign reasons for such gaps: since unions are "public" institutions, they are there for male participation, or they revolve around the so-called common fights; thus, making the initiatives related to gender policies incidental and even hazardous. However, in the last two decades, the conversation has advanced, enabling the emergence of union policies more aware of issues concerning gender and sexuality,

which gradually incorporates the fact that gender and sexual orientation distinctions are components in the processes of distribution of power and social inequality. Aiming to clarify the subject, this paper examines the attributions and responsibilities of the departments devoted to gender and sexual diversity issues in 25 unions affiliated to the Brazilian National Confederation of Teachers (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE), identifying whether they are headed by men or women. Data were collected through a query on the statutes of the organizations and the list of their board of directors, obtained from their webpages, or requested via telephone or e-mail. In short, it was observed an overwhelmingly larger presence of women in the coordination of these departments, which have assorted attributions, competencies and classifications; it was also verified a very small number of references to sexual diversity issues. This could indicate, on the one hand, a still existing representation of the supposed competencies of men and women, with the assignment of positions understood as politically understated to the last ones. On the other hand, it denotes still early-staged debates on the issue, since there seems to be a better acceptance of the institutionalization of matters related to gender and women, when compared to the debates on sexual diversity; which indicates a new cleavage and invisibility and/or disregard for the distinctions related to sexual orientation and gender identity.

Keywords: gender identity; sexual orientation; labor unionism.

1. Caracterização do estudo, objetivos e procedimentos

Por um longo tempo da história, as mulheres e outras minorias foram excluídas das produções acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política, a História e a própria área da Educação. Como resultado desse “esquecimento”, construiu-se o “mito de que as mulheres não participam na vida política, nas lutas sindicais e nas esferas do poder” (Costa, 2014, p. 40). Desde o ressurgimento dos movimentos feministas, nas últimas décadas do século 20, passou-se a questionar essa visão androcêntrica que marcou as Ciências Sociais até então. A partir da crítica feminista à Ciência, surgiu, como destaca Costa (2014), uma série de estudos cuja problemática central destacava a participação dos sujeitos excluídos da história, de maneira especial, as mulheres.

No Brasil, a aproximação das mulheres sindicalistas com o feminismo se acentuou no mesmo período, desde as décadas de 1970 e 1980, a partir de um campo comum de luta: militantes feministas e parcela das sindicalistas que se tornavam sensíveis às lutas das mulheres. “Elas estavam em movimentos de naturezas diversas, mas se identificavam na busca de igualdade e direitos

para as mulheres” (Delgado, 1998, p. 212). Emerge um discurso feminino identificado por meio da pressão exercida junto às lideranças sindicais, visando fortalecer os processos e os mecanismos de filiação feminina, abrir espaços na representação sindical, mediante maior participação nas estruturas de poder, e na constituição dos departamentos femininos. Esses últimos se constituíram como os principais polos de articulação, discussão e reflexão a respeito das discriminações sexistas nas relações de trabalho, bem como nas práticas sindicais cotidianas (Cappellin, 1994).

Contudo, o fato de pesquisadoras terem forçado o debate acadêmico a respeito das questões de gênero – observe-se todo o empenho nos anos 1980, por exemplo, de Souza-Lobo (1991), em discutir gênero na sociologia do trabalho –, a despeito dos avanços que isso representa, não implica que, em movimentos, organizações, instituições ou mesmo na academia como um todo, o tema do gênero venha sendo tratado desde uma perspectiva crítica e feminista. No âmbito do debate sobre sindicalismo de docentes e demais categorias da educação, o que se observa é certa invisibilidade do gênero nas análises, o que pode ser reflexo de dois fenômenos. Por um lado, o fato de a organização sindical, considerada como um espaço de exercício da atividade política, ter sido criada para possibilitar a atuação de quem faz política – os homens –, o que conduz a que o masculino seja tomado como o neutro universal (Humphrey, 1983). Por outro, a ausência do debate sobre gênero nos estudos sobre sindicalismo docente também é reflexo das pautas prioritárias definidas pelos sindicatos, ou seja, o viés classista que delimita as lutas sindicais à defesa dos salários e das condições de trabalho da categoria. Esse ponto de vista parte do entendimento da existência de uma unidade e universalidade da classe trabalhadora (Street, 2008).

Não obstante, essas concepções vêm sendo questionadas cada vez mais, seja no âmbito acadêmico, seja na atuação política em diferentes âmbitos. Tomando como exemplo pesquisa realizada com Central Única dos Trabalhadores (CUT), a aproximação entre feminismo e sindicalismo foi importante, também, para que as militantes sindicais superassem a concepção classista como referência exclusiva e suficiente para apreender as relações sociais, despertando nelas

uma nova compreensão, sob a qual as relações de gênero e a dominação masculina/opressão das mulheres deveriam ser integradas à análise da realidade social e à definição de políticas de ação da CUT. As sindicalistas introduziram um novo discurso na Central, que critica e problematiza o discurso da unidade de classe. A ideia de unidade, na cultura sindical, tende a ocultar a heterogeneidade da classe trabalhadora; e ao se ver a opressão das mulheres como contradição secundária, vê-se na organização das trabalhadoras um fator de divisão e fragmentação da luta política. (Delgado, 1998, p. 213-214).

Além disso, segue a autora, ao estreitar os laços com o feminismo, as sindicalistas puderam atribuir outro olhar às relações de gênero internas à CUT, o que se expressou na adoção de cota mínima de participação feminina nas direções, revelando certa disposição para modificar as relações entre homens e mulheres, ao menos nos postos de tomadas de decisão. Passaram

a ter destaque as temáticas: assédio sexual; família e relações conflituosas entre vida profissional, vida pessoal/familiar e militância política; e as diferenças entre a experiência dos homens e das mulheres (Delgado, 1998).

São conhecidas as dificuldades que se colocam à participação feminina. Foram a reflexão e a pesquisa com viés feminista que possibilitaram problematizar os obstáculos, do mesmo modo que fizeram cair por terra o entendimento dominante nas análises sobre o movimento operário e sindical: "a omissão a respeito da presença das mulheres nas lutas políticas ou as interpretações do tipo 'as mulheres não se interessam por política'" (Delgado, 1998, p. 215).

Se transferirmos essas reflexões ao âmbito do ofício e do movimento docente, vemos que a situação não se altera muito. Mas, antes de tudo, cabe considerar que, no campo dos estudos sobre educação e trabalho docente, há décadas, se elabora no País uma considerável produção bibliográfica de alta qualidade. A título de exemplificação, vale mencionar as investigações sobre mulher, gênero e educação (Louro, 1987), feminização da docência (Almeida, 1998), divisão sexual do trabalho nas instituições educacionais (Carvalho, 1999), currículo (Paraíso, 2016), práticas pedagógicas, interações cotidianas (Aquad, 2006), produção de corpos, sujeitos e identidades conforme as normas de gênero (Louro, 1998), enfrentamento ao sexismo e à homofobia nas escolas (Junqueira, 2009), propostas de formação docente e elaboração de material educacional visando à promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (Teixeira; Dumont, 2009; Furlani, 2011; Ribeiro; Magalhães, 2017; Xavier Filha, 2009). Trata-se, de todo modo, de um tema cada vez mais na ordem do dia, que enfrenta reações contrárias por parte de setores conservadores morais e tradicionalistas (Junqueira, 2017; Penna, 2017).

Contudo, do ponto de vista da produção que investiga sindicalismo de trabalhadoras/es da educação, foram encontrados poucos trabalhos que analisam questões de gênero, especialmente em relação à orientação sexual e à identidade de gênero na categoria, como já vimos em outros estudos (Ferreira, 2011). As reflexões existentes quase que invariavelmente analisam a participação da mulher professora (Coronel, 2014), sem maiores aprofundamentos sobre relações de gênero e sem ingressar em questionamentos e problematizações sobre outros mecanismos de opressão, como aqueles resultantes dos preconceitos contra pessoas que transgridem a heteronormatividade.

Para se ter uma ideia do que comentamos quanto à incipiência da produção brasileira, o referido trabalho de Coronel (2014) localizou, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período compreendido entre 1983 e 2011, somente seis dissertações e duas teses cujos resumos apresentavam a palavra-chave "gênero" e expressões relativas a sindicalismo docente. São elas: Sant'ana (1993); Carminati (1993); Dotti (1994); Chillemi (1997); Farias (1998); Vianna (1999); Camargo (2007); Bufalo (2009). Após esse período, conhecemos mais alguns estudos de pós-graduação – por exemplo: Miranda, (2008); Lenarduzzi (2017) – não presentes na base da Capes, pois, ao usarmos o

mesmo artifício da pesquisa de Coronel, não foram encontrados estudos no período entre 2011 e 2017. Pesquisas em periódicos e nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) resultam, também, pouco frutíferas,¹ embora promissores sejam os poucos artigos publicados nos anais das reuniões da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo de Trabalhadores em Educação (Aste),² tendo em conta ser perceptível um maior interesse pelo tema no transcorrer dos anos.

Já do ponto de vista sindical docente, tais reflexões são recentes e não abarcam de maneira uniforme as diferentes organizações. Parece não chamar atenção a distribuição diferencial de poder entre os sexos dentro da categoria, tendo em vista que, para uma base formada por mais de 80% de mulheres (ensino básico), grande parte das direções sindicais é composta por maioria masculina, a exemplo do que ocorre em outras instâncias representativas e instituições, como o Legislativo e o Executivo. Observe-se que, no Brasil, a maior parte do eleitorado é do sexo feminino, contudo, o percentual de representação das mulheres chega a 9,9% na Câmara Federal e 16% no Senado. Esse dado coloca o Brasil na 153ª posição do *ranking* mundial da União Interparlamentar (dados de 1º de março de 2017), sendo o penúltimo país da América Latina em termos de representação feminina no Parlamento, à frente apenas do Haiti (IPU, 2017).

Se nos fixarmos nas questões relativas à orientação sexual e à identidade de gênero, a situação é ainda mais grave. Em um país que alcança índices alarmantes de discriminação, perseguição e violência, tendo em vista a identidade de gênero e a orientação sexual das vítimas³, os sindicatos parecem estar engatinhando quando se referem à defesa de escolares e de docentes.

Dados recentes apresentados em trabalho anterior (Ferreira; Santos; Coronel, 2015) demonstram como estão representadas as mulheres em 25 dos maiores sindicatos filiados à Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), durante o ano de 2015. Embora haja variedade de situações conforme os sindicatos de base e as regiões do País, foi encontrado, em números globais, o mesmo número de homens e de mulheres nas direções sindicais. Contudo, “o que separa definitivamente homens de mulheres é o exercício da presidência, pois neste caso a representação masculina corresponde a mais de 2/3” (Ferreira; Santos; Coronel, 2015, p. 19). Levantamento anterior apresentado por Vanelli (2013), dessa vez tomando em conta as 44 entidades filiadas à CNTE na ocasião, encontrou 20 mulheres na presidência dessas entidades, representando 45%.

É interessante conhecer com qual profundidade a questão da representação vem sendo discutida nas organizações sindicais e de que forma elas têm incorporado as discussões sobre gênero e implementado políticas a respeito. Na tentativa de colaborar com esse debate, este estudo examinou as atribuições e competências das secretarias voltadas a gênero e diversidade sexual em uma amostra de 25 sindicatos filiados à CNTE, identificando se suas/seus dirigentes são do sexo masculino ou do sexo feminino.

¹ Em um período de dez anos (2000/2009), revisando a produção de todos os grupos de trabalho (GTs), foram encontrados seis trabalhos sobre sindicalismo/organização sindical que fizeram (algum) uso da categoria gênero: Vianna, 2001(GT 3); Nunes, 2003 (GT 2); Ferreira, 2004 (GT 23); Silva, 2004 (GT 3); Ferreira, 2005 (GT 3); e Ferreira, 2006 (GT 9).

² Disponível em: <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/portal/site/54a78a26-fe06-45df-af0a-662fa0e8a3fd/page/2ade8bd7-4464-45e8-834e-e57b5980ebd6>.

³ Relatório da Secretaria Especial de Direitos Humanos, com base em dados coletados pelo Grupo Gay da Bahia, afirma que, “apesar da subnotificação, os números apontam para um grave quadro de violências homofóbicas no Brasil: no ano de 2013, foram reportadas 9,31 violações de direitos humanos de caráter homofóbico do total de violações no dia. A cada dia, durante o ano de 2013, 5,22 pessoas foram vítimas de violência homofóbica do total de casos reportados no país” (Brasil. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2016, p. 13). Cabe esclarecer que homofobia é um termo genérico que explica o “preconceito ou discriminação (e demais violências daí decorrentes) contra pessoas em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero presumidas”, incluindo a lesbofobia, a transfobia e a bifobia (Brasil. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2016, p. 5).

Os sindicatos foram selecionados em função do maior número de filiados na razão de um por estado mais o Distrito Federal, sendo que, no estado do Rio de Janeiro, não há nenhum sindicato ligado à CNTE e que não houve contato com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (Sinteac/AC). Todos os sindicatos pertencem às redes municipais e estaduais em educação (básica), mas três deles contemplam também a rede federal. Os dados foram resgatados por meio de consultas nas páginas da internet das organizações e da CNTE, por *e-mail* ou por telefone, entre os meses de maio e agosto de 2015.

Em seguida, apresentaremos brevemente a organização à qual os sindicatos objeto deste estudo estão afiliados.

2. Caracterização da CNTE e sua intervenção no que tange a gênero e diversidade sexual

A CNTE é uma organização que remonta ao ano de 1960, chamada então de Confederação dos Professores Primários do Brasil. Em 1979, teve seu nome alterado para Confederação dos Professores do Brasil, tendo em vista o ingresso de professores secundários em sua base (Vieira, 2010). A atual denominação tem vigência desde 1990. Em seu *site*, lê-se que mais de um milhão de sindicalizadas/os, por meio de 50 entidades a ela filiadas, encontram-se representadas/os. São trabalhadoras/es principalmente das redes estaduais e/ou municipais do ensino básico, por meio de suas afiliadas situadas, como já dito, em 25 estados e no Distrito Federal.

Em sua história recente, a CNTE tem participado ativamente das discussões a respeito dos temas aqui investigados, defendendo que entre suas lutas sejam incorporadas as perspectivas “de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal” (CNTE, 2014a, p. 82). Em termos organizacionais, a entidade conta com secretarias e coletivos específicos ligados ao tema, como o Coletivo de Mulheres e o Coletivo LGBT, dedicados a demandas educacionais e sociais. O início da presença organizacional do gênero na Confederação começa em 1997, com a Secretaria da Mulher Trabalhadora, transformada, em 2002, em Secretaria de Relações de Gênero. A mudança adveio, segundo Juçara Dutra Vieira⁴ (em comunicação pessoal), com a intenção de usar o gênero como uma ferramenta conceptual mais abrangente, que permitiria qualificar as disputas na sociedade, incorporando, por exemplo, as questões LGBT. Cabe acrescentar que a CNTE também busca garantir maior igualdade entre homens e mulheres em sua própria diretoria executiva e nas de seus sindicatos filiados, seguindo as orientações estabelecidas pela CUT (ao menos 30% para um dos sexos). Com a pretensão de avançar nessa perspectiva, a partir de congresso realizado em 2017, estabeleceu-se a composição paritária entre homens e mulheres em sua diretoria executiva.

Consulta a documentos da CNTE revela muitas iniciativas de discussão sobre gênero e diversidades sexuais. Em texto no qual apresenta lutas e bandeiras em relação à educação e diversidade (CNTE, 2013), a entidade é

⁴ Única mulher presidente na história da CNTE. Dirigiu a entidade durante duas gestões (2002/2005 e 2005/2008). Foi também presidente do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato) durante duas gestões (1999/2002 e 2002/2005).

explícita quanto à necessidade de instrumentalizar os sindicatos filiados no sentido de ampliar a participação das mulheres em todos os espaços sociais e lutar contra a violência que elas sofrem. Ademais, indica também a luta contra a violência homofóbica; assinala as pressões realizadas para que o Ministério da Educação (MEC) efetivamente distribua o material "Escola sem Homofobia"; e destaca que seu Coletivo LGBT, criado em 2010,

tem atuado nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, bem como junto a outras instâncias governamentais e do parlamento com o objetivo de assegurar, nos currículos e nas relações escolares, uma cultura de tolerância e respeito entre as diferenças. (CNTE, 2013, p. 544).

Em outro texto, também publicado em sua *Revista Retratos da Escola*, em um dossiê de 2015 dedicado a gênero e sexualidade, é abordada a retração de conquistas obtidas pelos movimentos sociais no que se refere aos temas, por pressão de grupos fundamentalistas que atuaram e têm atuado para modificar o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e os planos estaduais e municipais de educação que vêm sendo implantados por todo o território nacional. Segundo a CNTE, retirar esse debate do ambiente escolar "impede que os estudantes tenham acesso aos conceitos e ao patrimônio histórico comum de lutas por igualdade de gênero e reconhecimento, proteção e promoção dos direitos humanos [...]". (CNTE, 2015, p. 187-188).

Um acompanhamento das notícias da página da CNTE permite encontrar várias menções, no transcorrer do tempo, aos temas objeto deste artigo. Alguns exemplos são: campanha incentivando a denúncia da violência contra a mulher, na qual a entidade endossa campanha promovida pelo governo federal, problematizando a violência contra a mulher junto à comunidade escolar e divulgando o Disque 180 por meio de uma série de atividades (CNTE, 2014b); divulgação do Dia Internacional de Combate à Homofobia, sublinhando entre as/os trabalhadoras/es em educação a inclusão das pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) na escola e o debate de gênero, por meio de jornal mural (CNTE, 2016); programa de rádio intitulado "Reunião do Coletivo LGBT ocorre a pouco mais de um mês do Dia Nacional e Internacional contra a LGBTfobia", cujo objetivo foi reforçar os efeitos das reformas trabalhista, previdenciária e do projeto de terceirização do trabalho, demonstrando como essas reformas atingem os trabalhadores em geral, mas em especial o público LGBT, por ser parcela da população com menos direitos humanos transformados em políticas e menos garantias constitucionais (CNTE, 2017b); nota intitulada "CNTE é reconduzida para a Presidência do Conselho Nacional LGBT", na qual se informa a recondução de Zezinho Prado, secretário de Funcionários da Educação da CNTE, à presidência do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), órgão colegiado que integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (CNTE, 2017a).

Ademais, a Confederação publica, a cada dia 8 de março, desde o ano de 2003, uma revista intitulada *Mátria*, na qual é possível ler matérias sobre vários assuntos ligados a diferenças de gênero e de orientação sexual, escritas por militantes sindicais, acadêmicas e ativistas sociais. Nela também podemos seguir elaborações apresentadas por algumas dirigentes da confederação, que têm tido por objeto discutir as relações entre mulher e poder calcadas no conceito de gênero e estabelecer os sindicatos de trabalhadoras e trabalhadores em educação como agentes de discussão, em todos os espaços sociais e especialmente nas escolas, a favor de um projeto de sociedade que englobe lutas étnico-raciais, de gênero e de afirmação de minorias sexuais. As produções são uniformes e revelam a existência de um rico debate interno que tem buscado alcançar um público maior (Guisoni, 2004; Silva, 2013; Vanelli, 2013; Vieira, 2006).

Também cabe destacar que a CNTE participa ativamente da Rede de Mulheres da Internacional da Educação para a América Latina (IEAL), fundada em 1995 e impulsionada pelo Comitê Regional da IEAL, que visa desenvolver a igualdade de gênero nos sindicatos da região. Está composta por trabalhadoras da educação das regiões Cone Sul e Andina, sendo que seus dois últimos encontros ocorreram em Belo Horizonte (2017) e São Paulo (2016), com plena participação de dirigentes brasileiras.⁵

Não obstante as elaborações e orientações gerais emanadas da Confederação e a participação mais ativa de dirigentes no plano das lutas feministas e LGBT, seus impactos ou suas influências parecem ser muito diferentes conforme cada sindicato de base, se tomarmos em consideração as distintas formas pelas quais cada um deles incluiu, em sua estrutura organizativa, as questões de gênero e diversidade sexual como objeto de luta, tal como veremos a seguir.

3. Configuração das secretarias voltadas a gênero e diversidades sexuais em sindicatos filiados à CNTE

Nesta seção queremos explicitar como se expressa, na estrutura formal dos sindicatos pesquisados, a discussão a respeito do gênero e das diversidades sexuais. Devido à grande quantidade de informações recolhidas (especialmente dos estatutos das organizações), decidimos não as expressar sindicato a sindicato, trazendo, em primeiro lugar, sínteses das regiões geográficas e, em segundo, uma tentativa de classificação das secretarias segundo seus focos ou suas áreas de atuação.

3.1 As secretarias conforme a região geográfica

3.1.1 Região Norte

Entre os sindicatos pesquisados, podemos notar diferenças desde as nomenclaturas das secretarias até as suas atribuições: Secretaria

⁵ Para mais informações, consulte: <<http://www.cnte.org.br/index.php/campanhas/1635-encontro-da-rede-de-mulheres-da-ieal-2016/encontro-da-rede-de-mulheres-da-ieal-2016-noticias/17322-encontro-da-rede-de-mulheres-apresenta-resultado-de-pesquisa-sobre-atuacao-sindical.html>> e <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/19277-educadores-comecam-hoje-em-bh-a-debater-a-educacao-publica-na-america-latina.html>>.

da Mulher Trabalhadora (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas – Sinteam/AM), cujo foco de atuação são mulheres e minorias – sem especificar quais minorias são essas. Diretoria de Políticas Sociais de Gênero (Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá – Sinsepeap/AP), que possui atribuições muito amplas (articulação com movimentos populares/organizações da sociedade civil; elaboração de políticas sociais para os trabalhadores de educação e levantamento de dados sobre a condição de saúde e trabalho da categoria; coordenação dos coletivos de saúde e antirracismo) e, embora o termo gênero apareça em seu nome, nas competências não há especificações quanto a essas questões. Secretaria de Relações de Gênero (Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins – Sinteto/TO), que tem como atribuição promover atividades para a melhoria e o desenvolvimento das relações de gênero em sua base. Secretaria de Gênero e Sexualidade (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – Sintepp/PA), à qual compete desenvolver atividades de promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e da igualdade de direitos – esse é o único dos sindicatos da região que reúne gênero e sexualidade na mesma secretaria. Departamento da Mulher (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima – Sinter/RR), que tem como objetivo organizar eventos e estabelecer contatos com outras entidades que tratam dos interesses da mulher e estimular a participação das mulheres em atividades que envolvam suas reivindicações. Secretaria de Gênero e Etnia (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia – Sintero/RO), com a atribuição de propor, coordenar e desenvolver atividades pertinentes às relações de gênero e etnia, bem como formular campanhas que incentivem a participação das mulheres trabalhadoras em educação. Todas essas secretarias são lideradas por mulheres, sendo que duas delas – a Diretoria de Políticas Sociais de Gênero (Sinsepeap/AP) e o Departamento da Mulher (Sinter/RR) – possuem cargo titular e adjunto. Sublinhe-se também que, no Sintepp/PA, há dois cargos para todas as secretarias, exceto para a Secretaria de Gênero e Sexualidade, na qual há apenas um.

O tema “diversidades sexuais” aparece nas secretarias de três dos sindicatos da região: no Sinteam/AM, na Secretaria de Políticas Sociais e Culturais, que representa o sindicato em fóruns sobre diversidades religiosa, sexual e de raça/etnia e participa, com a CNTE, do programa DST/AIDS; no Sinteto/TO fica a cargo da Secretaria de Políticas Sociais apoiar e coordenar as ações do Coletivo Estadual LGBT, contando com a representação de todas as diretorias regionais; e no Sintepp/PA, além da Secretaria de Gênero e Sexualidade, o tema é mencionado também nas atribuições da Secretaria de Políticas Sociais.

3.1.2 Região Nordeste

As diferenças de nomenclaturas e atribuições aparecem, também, no caso dessa região. Dessa forma, apontamos: Secretaria da Mulher (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas – Sinteal/AL) – entre os seus

objetivos, estão os de coordenar e desenvolver atividades relacionadas às questões da mulher trabalhadora em educação, formular políticas e coordenar campanhas de direitos das mulheres, bem como organizar o coletivo de assuntos da mulher. Secretaria para Assuntos Femininos (Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará – Apeoc/CE), com foco na luta pela não discriminação feminina, na promoção da participação da mulher em movimentos feministas e coletivos, na denúncia da violação dos direitos da mulher, na promoção de políticas públicas de gênero e raça, no combate a crimes de turismo sexual, no tráfico e na exploração de mulheres e meninas, na luta pela inclusão da mulher na representação das entidades sócio-políticas e contra a vulnerabilidade feminina.

Quanto à Secretaria para Assuntos de Gênero (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – Sintepe/PE), entre suas competências estão as de coordenar campanhas que incentivem a participação das mulheres nas atividades da secretaria e publicar informativos com conteúdos que contribuam para a discussão das relações de gênero na prática pedagógica. A Diretoria de Relações de Gênero (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte – Sinte/RN) coordena as atividades pertinentes às questões da mulher trabalhadora em educação e promove campanhas que incentivem a organização e a participação das/dos trabalhadoras/es em educação, além de subsidiar as instâncias regionais e municipais na formulação de políticas.

Entre os objetivos do Departamento de Políticas Sociais e Questões de Gênero, Etnia e Diversidade (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe – Sintese/SE), está o de promover e contribuir na discussão e elaboração de políticas sociais e questões de gênero, etnia e diversidade relacionadas às/aos trabalhadoras/es em educação, bem como coordenar, promover e desenvolver atividades e campanhas relacionadas às relações de gênero e que visem à garantia dos direitos humanos.

A Secretaria da Mulher Trabalhadora (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão – Sinproesemma/MA) tem seu foco na promoção de programas de capacitação, treinamento e formação, tendo por especificidade os direitos da mulher trabalhadora, a luta pela diminuição das desigualdades entre os sexos e contra a discriminação social e econômica da mulher, a promoção de sua inserção no ambiente de trabalho, a luta pela redução da dupla jornada e da diferença de remuneração. O APLB/BA (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia) não possui nenhuma secretaria/diretoria específica que trate dos eixos gênero/mulher/diversidade sexual, porém, entre as atribuições da Diretoria de Políticas Sociais, está a de lutar pela dignidade da mulher trabalhadora. A Secretaria de Relações de Gênero e Etnia (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba – Sintepe/PB) e a Secretaria da Mulher Trabalhadora em Educação (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública

do Piauí – Sinte/PI) não têm a descrição de seus objetivos publicados nas páginas dos sindicatos na internet.

Todos os cargos de todas as secretarias/diretoria supracitadas são ocupados por mulheres, com exceção da Diretoria de Políticas Sociais (APLB/BA), que tem em sua liderança uma pessoa do sexo feminino e duas do sexo masculino como adjuntas.

Outro dado importante diz respeito ao fato de que em nenhuma das diretorias dos nove sindicatos estudados na região Nordeste foi detectada a existência de secretarias que tratem de diversidade sexual e direitos LGBT.

3.1.3 Região Centro-Oeste

Nessa região, à semelhança das demais, as secretarias também possuem diferentes nomes e variadas atribuições. Entre os objetivos da Secretaria de Relações de Gênero e do Departamento da Mulher Trabalhadora (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – Fetems), está o de coordenar e desenvolver atividades e campanhas relacionadas às questões de gênero que incentivem e organizem a participação das mulheres trabalhadoras em educação. Entre as competências da Secretaria de Assuntos e Políticas para Mulheres Educadoras (Sindicato dos Professores no Distrito Federal – Sinpro/DF), estão as de elaborar, coordenar e desenvolver políticas sociais e de gênero que subsidiem as mulheres educadoras no debate e na prática dessas questões, dentro das escolas e nas salas de aula, organizando-as para atuarem no mundo do trabalho e no movimento sindical; acompanhar as ações judiciais que se referem às questões de assédio sexual, moral e aos casos de violência contra a mulher; informar, conscientizar e organizar as educadoras para o combate a todo tipo de discriminação de gênero, no ambiente de trabalho e em suas relações sociais, e garantir o cumprimento da Lei Maria da Penha; subsidiá-las com informações e materiais referentes a denúncias e a providências no sentido de combater qualquer tipo de violência e discriminação em seu ambiente de trabalho; zelar e fazer cumprir a política de cotas em todas as instâncias da entidade; garantir a transversalidade de gênero em todas as políticas do sindicato. Entre as atribuições da Secretaria da Mulher (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – Sintego/GO), estão as de realizar formação continuada sobre violência de gênero; desenvolver programas e projetos temáticos visando à promoção da igualdade de gênero e dos direitos das mulheres; contribuir com políticas de prevenção e enfrentamento à violência contra as mulheres e garantir o direito de atendimento e assistência às mulheres em situação de risco.

Quanto à diversidade sexual, no Sinpro/DF encontramos a Secretaria para Assuntos de Raça e Sexualidade, que objetiva promover estudos relativos aos temas de sua competência; propor políticas que visem à melhoria das condições de vida de pessoas LGBT; propor, promover e incentivar, nas escolas, o estudo de questões ligadas à homossexualidade; propor políticas de combate à homofobia e apoiar suas vítimas.

Todos os cargos das secretarias citadas são ocupados por mulheres. Dos quatro sindicatos estudados na região Centro-Oeste, três possuem secretarias que se remetem aos temas gênero/mulher e apenas um possui uma secretaria que trata da diversidade sexual e dos direitos LGBT. Vale ressaltar que, na configuração da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), não há nenhuma secretaria que tenha como referência os temas mulher/gênero/sexualidades.

3.1.4 Região Sudeste

Nessa região, quanto às nomenclaturas e atribuições das secretarias, temos: Secretaria de Gênero (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo – Sindiupes/ES), que trabalha na promoção de seminários, palestras e ações afirmativas com o objetivo de conscientização das questões que envolvem gênero; assim como na busca da ampliação da luta de gênero por meio da organização de comissões por regiões e municípios e intercâmbio com todas as organizações sindicais ou populares. A Secretaria para Assuntos da Mulher (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp) tem por competência: organizar, coordenar e desenvolver atividades pertinentes às relações de gênero que visem inserir a mulher no mundo da política e do trabalho; combater o preconceito; alcançar a igualdade entre mulheres e homens; aprimorar o atendimento público à mulher vítima de violência; apontar, nas escolas e nos órgãos de trabalho da base, problemas relacionados à questão exclusiva da mulher, inclusive os relacionados com sua saúde, bem como apontar soluções passíveis ao Poder Público, especialmente as relacionadas à trabalhadora gestante e àquela que amamenta. Na estrutura formal do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), os departamentos da diretoria não fazem nenhuma referência às questões de gênero/mulher/diversidade sexual.

Quanto à diversidade sexual, encontramos o Coletivo de Diversidade Sexual do Sindiupes/ES, cujo objetivo é propor discussões para que as pessoas tenham acesso à educação e permaneçam nela, independentemente de orientação sexual e de identidade de gênero. Observa-se também como objetivos combater a lesbo-homo-bi-transfobia a que estão acometidos educadoras/es e estudantes LGBT; exigir formação continuada e qualificação de educadoras/es; apoiar e articular as proposições nas casas legislativas que proíbam a discriminação decorrente de orientação sexual e/ou identidade de gênero; monitorar e acompanhar a Conferência Nacional LGBT, o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Programa Brasil sem Homofobia, a Política Nacional de Saúde Integral LGBT, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como assegurar as garantias de direitos trabalhistas e previdenciários de educadoras/es LGBT; estimular pesquisas que contribuam para o reconhecimento da cidadania LGBT; colaborar com a construção de um currículo inclusivo à população LGBT; respeitar as relações homossexuais; desconstruir a heteronormatividade

e manter parcerias com movimentos sociais que trabalham em defesa dos direitos humanos e da cidadania das pessoas LGBT.

É notável que dois dos três sindicatos estudados nessa região possuem secretarias que tratam da questão gênero/mulher e apenas um deles tem, em sua estrutura formal, um coletivo voltado às questões da diversidade sexual. Além disso, observa-se que, enquanto os três cargos de coordenação do Coletivo Diversidade Sexual (Sindiupes/ES) são ocupados por homens, todas as secretarias pesquisadas são lideradas por mulheres.

3.1.5 Região Sul

Na região Sul, as nomenclaturas também são muitas. Assim, temos a Secretaria de Gênero, Relações Étnico-Raciais e Direitos LGBT (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP/PR), com competências para sistematizar e divulgar os trabalhos que visem à igualdade racial e de gênero; lutar contra todas as formas de discriminação; desenvolver atividades político-pedagógicas que contribuam para a superação de preconceitos étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual; subsidiar as instâncias da entidade na formulação de políticas e coordenar campanhas que visem à organização dos trabalhadores em educação em favor da promoção da igualdade e do reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero e sexual.

Dentre as atribuições da Secretaria de Políticas Sociais e de Gênero do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (Sinte/SC), podemos destacar as de estabelecer e coordenar a relação do próprio sindicato com organizações do movimento popular e da sociedade civil em seu âmbito; promover e contribuir na discussão e na elaboração de políticas sociais que abranjam os trabalhadores em educação; coordenar e desenvolver as atividades pertinentes às questões da mulher trabalhadora em educação no âmbito do sindicato; subsidiar as instâncias do sindicato formulando políticas e coordenando campanhas nacionais e estaduais que visem à organização e à participação das trabalhadoras em educação.

Ao Departamento de Gênero e Diversidade (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS/RS) compete coordenar e desenvolver atividades pertinentes às relações de gênero, bem como subsidiar o conjunto da categoria e dos núcleos com a formulação de políticas que visem ao incentivo à organização e à participação das/dos educadoras/es na luta sindical contra o machismo, o racismo e a homofobia e fortalecer a luta por uma educação não sexista e discriminatória.

Podemos ver que duas entidades – APP/PR e CPERS/RS – explicitam as questões relativas à diversidade sexual na descrição de suas secretarias. Diferentemente das demais regiões, na região Sul, temos uma secretaria liderada por uma mulher (APP/PR), outra por um homem (Sinte/SC) e a última (CPERS/RS) por duas pessoas, uma de cada sexo.

3.1.6 Síntese

É possível verificar, após a análise, grandes variações nos nomes das secretarias, bem como em suas atribuições e competências. Algumas delas tratam especificamente do eixo mulher/gênero, enquanto outras adicionam a esse eixo outras frentes de atuação explicitadas de forma genérica, como políticas sociais, minorias, diversidade, relações étnico-raciais, saúde, condições de trabalho, sexualidade etc. Vale notar que, na região Sul, nenhuma das secretarias pesquisadas trata exclusivamente dos temas mulher/gênero. Em contraposição, a maioria dos sindicatos – e nenhum da região Nordeste – não aborda ou menciona o tema das diversidades sexuais. Com exceção da Secretaria das Políticas Sociais e de Gênero (Sinte/SC), que é dirigida por um homem, e do Departamento de Gênero e Diversidade (CPERS/RS), que é coordenado por uma mulher e um homem, todas as dirigentes (principais) das demais secretarias são do sexo feminino.

3.2 Principais áreas de atuação das secretarias pesquisadas

Além dessa apresentação por região, verificamos a possibilidade de classificar as secretarias e os departamentos em três grandes categorias e/ou áreas de atuação: “políticas sindicais”, “incentivo à participação” e “promoção da igualdade e combate à discriminação”. Tal categorização foi feita separadamente para as instâncias sindicais voltadas para a questão gênero/mulher, diversidades sexuais e direitos LGBT, lembrando que algumas das secretarias analisadas tratam de ambos os temas, ou seja, eles não necessariamente são tratados de forma excludente.

No que tange ao debate sobre gênero/mulher, foi possível verificar que cada uma das categorias propostas para a análise comportaria as ações, por parte dos sindicatos, citadas na sequência.

Políticas sindicais: elaborar políticas para trabalhadores em educação; levantar dados, coordenar coletivos e campanhas sobre os direitos das mulheres; elaborar, coordenar e desenvolver políticas sociais, de gênero e raça; promover discussão e dar subsídio à formulação de políticas; garantir a transversalidade de gênero nas políticas do sindicato; fazer cumprir a política de cotas em todas as instâncias do sindicato; organizar, coordenar e desenvolver atividades que visem aprimorar o atendimento à mulher vítima de violência; apontar problemas e buscar soluções relativas às mulheres trabalhadoras, especialmente as gestantes e aquelas que amamentam; subsidiar a formulação de políticas que visem à luta sindical contra o machismo, o racismo e a homofobia.

Incentivo à participação: organizar campanhas que incentivem a organização e a participação das mulheres trabalhadoras em educação; promover a participação da mulher em movimentos feministas e coletivos; lutar pela representação das mulheres em entidades sócio-políticas;

incentivar a participação nas atividades da secretaria; promover atividades e ações políticas que visem inserir a mulher no mundo da política e do trabalho.

Promoção da igualdade e combate à discriminação: lutar pela dignidade, contra a vulnerabilidade e pela não discriminação social e econômica da mulher; combater a violência, o preconceito, o turismo sexual, o tráfico e a exploração feminina; elaborar programas e materiais relativos à igualdade de direitos e à orientação sexual; denunciar a violação dos direitos; acompanhar ações judiciais relativas ao assédio sexual, moral e à violência contra as mulheres; promover a conscientização e a igualdade de gênero e raça; ampliar a luta de gênero por meio da organização de comissões; coordenar e desenvolver atividades relativas às questões da mulher; fortalecer a luta por uma educação não sexista e discriminatória.

Após realizar essa classificação, comprovamos que as organizações sindicais examinadas têm priorizado atuações no âmbito do que definimos como a categoria “promoção da igualdade e combate à discriminação”. Verificamos que das 20 secretarias e/ou departamentos dos quais foi possível analisar a descrição, 90% (18) manifestam intenção de atuar na área, 45% (9) na elaboração de políticas públicas, e 35% (7) no incentivo à participação.

Vale lembrar, com base nesses dados, que a categoria “promoção da igualdade e combate à discriminação” tem por objetivo, sobretudo, gerar campanhas, panfletos, conscientizar e lutar pelas questões de gênero, enquanto as outras categorias atuavam mais fortemente no combate à desigualdade de gênero por meio de atividades mais incisivas, promovendo ações no sentido de contribuir, por exemplo, com a garantia da representação feminina nos espaços de poder, organizando as mulheres em coletivos e grupos feministas, elaborando políticas sociais a partir dos espaços de atuação do sindicato, entre outros.

Esse não é um fenômeno brasileiro, e sim tem sido a grande frente das centrais sindicais em toda a América Latina, as quais, segundo Rodríguez (2006), têm avançado no sentido de definir como prioridade política de suas agendas a igualdade de gênero no âmbito da sociedade, das relações trabalhistas, sindicais e intersindicais. Essa perspectiva, conforme argumenta o autor, passa por uma série de transformações, entre elas a igualdade de oportunidades, a dimensão da participação e do empoderamento das mulheres na sociedade e no interior das organizações sindicais.

Quanto ao tema “diversidades sexuais e direitos LGBT”, evidenciou-se que apenas as organizações sindicais de seis estados (Amazonas, Tocantins, Pará, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul) e do Distrito Federal fizeram menção à questão em suas secretarias ou seus departamentos, o que representa apenas 28% do total de sindicatos pesquisados. Em uma tentativa de aproximar os assuntos tratados, usamos as mesmas categorias construídas para analisar secretarias e/ou departamentos que debateram

gênero/mulher. Assim, em cada uma dessas categorias, podemos mencionar as ações sindicais indicadas a seguir.

Políticas sindicais: promover estudos relativos às diversidades sexuais e à homossexualidade, promovendo o reconhecimento da cidadania LGBT; propor políticas que visem à melhoria da qualidade de vida de LGBT; combater a homofobia e dar apoio às vítimas; exigir formação continuada e formação dos professores; construir um currículo inclusivo.

Incentivo à participação: representar e participar nos fóruns de diversidade junto à CNTE; acompanhar conferências nacionais e programas sobre o tema.

Promoção da igualdade e combate à discriminação: desconstruir a heteronormatividade e manter parcerias com movimentos que discutam direitos humanos e cidadania LGBT; lutar contra a discriminação; assegurar a garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários de educadores LGBTs; combater a lesbo-homo-bi-transfobia; propor discussão para acesso à escola e permanência nela independentemente da orientação ou da identidade de gênero; apoiar e coordenar ações de coletivos LGBT; desenvolver atividades que promovam o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero; subsidiar políticas e campanhas que visem à promoção da igualdade de orientação sexual e combate à homofobia; lutar por uma educação não sexista e não discriminatória; desenvolver projetos e atividades político-pedagógicas que contribuam para superar preconceitos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero.

Nota-se, com base nessa classificação, que são mais numerosas as ações no sentido de estimular o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e que tenham como finalidade o enfrentamento à discriminação contra a população LGBT, embora não menos importantes sejam as ações voltadas às políticas sindicais e ao incentivo à participação.

4. Considerações finais

A educação é mais um dos campos – e talvez um dos mais importantes – de disputas por projetos de sociedade. Ao longo, ao menos, dos dois últimos séculos, as lutas sociais forçaram paulatinamente a inclusão de grupos até então alijados da escola, sejam eles marcados pela divisão entre classes sociais, por gênero ou por diferenças étnico-raciais. Nesse processo de incorporação, a escola ampliou seus espaços sem que, de maneira significativa, fossem mudadas suas orientações gerais para atender todas e todos – foram os “outros” e as “outras” que tiveram de se adaptar aos formatos escolares e às suas normativas de construção de seres humanos (Enguita, 2000). Em síntese, trata-se de uma escola onde ainda prevalece a supremacia da perspectiva de mundo das classes majoritárias, dos interesses masculinos, da etnia dominante, da heteronormatividade.

No Brasil, especialmente, vivemos um momento bastante impactante, não apenas pelo recrudescimento feroz contra os direitos que os trabalhadores em geral arduamente conquistaram no século passado, já que isso sempre foi uma marca da luta de classes. O mais assustador é que, junto aos esforços para criminalizar e reprimir movimentos sociais dos mais variados tipos, os mais tímidos avanços em termos de direitos humanos de uma parcela significativa da população – mulheres e pessoas LGBT – têm sido alvo de tentativas de extinção, situando-se não apenas no âmbito material, mas no caráter simbólico do direito à vida digna e livre.

Encaminhados para o âmbito da anormalidade pela heterossexualidade compulsória – que justifica toda a violência – ou jogadas no esquecimento pela banalização do feminicídio – mas ainda assim perigosas quando não querem simplesmente servir de receptáculo para as crias patriarcais –, o público LGBT e as mulheres em geral têm recebido uma atenção mais orgânica, isto é, em todas as frentes, de grupos fundamentalistas articulados a elites que não têm pruridos à hora de se manter no poder, esmagando liberdades em sua luta por hegemonia. Esse fenômeno é o que está lançando novas nuances a esse momento da luta de classes em nosso País, motivo pelo qual ele tem que ser alvo de reflexão e enfrentamento mais eficaz por parte de quem não suporta injustiças sociais. E isso vale contundentemente para o caso dos sindicatos em educação, porque é nesse campo onde várias partidas têm sido jogadas. Um dos exemplos mais chamativos disso foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, em 16 de dezembro de 2017, da Base Comum Curricular Nacional para a educação infantil e o ensino fundamental, totalmente sem menção a gênero e orientação sexual.

Se estivermos de acordo, então, sobre a centralidade da cultura e das desigualdades de gênero e de outras minorias políticas no cenário atual, sobre estarmos vivendo uma acirrada guerra cultural, uma guerra para definir quem tem o poder de elaborar representações, nada mais urgente que discutir políticas para diferenças também no âmbito sindical, porque as diferenças só ganham visibilidade em cenários de constituição de desigualdades, ou seja, quando elas se tornam indicadores de privilégios negativos. E, para tanto, os sindicatos da educação têm de estar preparados.

Ao realizar esse levantamento de dados, o intuito foi verificar a existência de secretarias ou departamentos relativos a gênero e diversidade sexual no âmbito organizacional de sindicatos filiados à CNTE, entretanto os resultados não foram muito promissores. Dos 25 sindicatos pesquisados, encontramos menção às questões de gênero em 20 secretarias e/ou departamentos. Já no que se refere ao debate sobre diversidade sexual, apenas sete sindicatos reservaram parte de sua estrutura administrativa para tratar especificamente desse assunto.

Essas informações nos mostram que, mesmo no interior das organizações sindicais, há a permanência e reprodução de desigualdades (Rodríguez, 2006). Em termos da estrutura organizativa dos sindicatos, parece haver uma aceitação maior da institucionalização das questões relativas a gênero/mulher quando comparado com o debate sobre diversidade sexual, indicando nova clivagem e invisibilidade e/ou desconsideração das

diferenças em termos de orientação sexual e identidade de gênero. Assim, torna-se tarefa sindical realizar esses debates e promover ações no sentido de desconstruir/reconstruir as relações sociais levando em consideração essas dimensões não apenas no ambiente sindical, mas igualmente no ambiente escolar e nos demais espaços sociais.

Outro aspecto que chama a atenção é o enfoque dos sindicatos às secretarias e aos departamentos de gênero/mulher/diversidade sexual. De modo geral, observamos que o foco prioritário tem sido a promoção da igualdade e o combate à discriminação, seguido da elaboração de políticas e intenções que estimulam maior participação, promovendo, por exemplo, campanhas, adotando políticas e decisões institucionais.

Tais medidas não são opostas, mas complementares quando o interesse é atingir a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Esse parece ser o esforço que alguns sindicatos têm feito pelo País, mas é preciso ampliar e diversificar tais ações, bem como produzir programas de formação que permitam a dirigentes, ativistas e base sindical compreender melhor as questões de gênero e intervir adequadamente em situações em que os valores humanos estejam sendo desprezados, atendendo ao primeiro princípio de Yogyakarta:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Os seres humanos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero têm o direito de desfrutar plenamente de todos os direitos humanos. (Princípios..., 2006, p. 12).

Por outra parte, em termos de alternativas de investigação, caberia ainda multiplicar o estudo de ações que foram ou estão sendo desenvolvidas e seus efeitos em termos do empoderamento de seus filiados e filiadas e de enfrentamento aos preconceitos nas escolas. É preciso, igualmente, conhecer o estado das relações cotidianas nos sindicatos, buscando torná-las mais respeitadas. Na condição de *habitus*, o gênero só pode ser modificado por meio de uma reeducação individual e coletiva.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. *Relatório de violência homofóbica no Brasil: ano 2013*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>>.

BUFALO, J. M. P. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)*. 2009. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMARGO, K. P. C. *Relações sociais de gênero entre mulheres/ professoras na regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CAPPELLIN, P. Viver o sindicalismo no feminino. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, número especial, p. 271-290, 1994.

CARMINATI, F. L. L. *Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve*. 1993. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã; FAPESP, 1999.

CHILLEMI, M. M. *Produção de subjetividade, militância e gênero*. 1997. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Educação e diversidade: lutas e bandeiras da CNTE. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 529-534, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/323/493>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Caderno de resoluções do 32º Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: educação, desenvolvimento e inclusão social*. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2014/caderno_de_resolucoes_2014.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Violência contra a mulher: a educação liga*. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/noticias/13736-violencia-contra-a-mulher-a-educacao-liga>>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Gênero e diversidade sexual na escola: a CNTE apóia os

movimentos sociais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 187-194, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.cnte.org.br/ebooks/retratosdaescola/volume09_numero16/index.html. Acesso em: 22 maio 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Dia internacional de combate à homofobia*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/campanhas/16445-dia-internacional-de-combate-a-homofobia-2016.html>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *CNTE é reconduzida para a presidência do conselho nacional LGBT*. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1736-cnte-informa-800-06-de-setembro-de-2017/18984-cnte-e-reconduzida-para-a-presidencia-do-conselho-nacional-lgbt.html>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Programa 584: reunião do Coletivo LGBT ocorre a pouco mais de um mês do Dia Nacional e Internacional contra a LGBTfobia*. Brasília, 2017b. Arquivo de áudio. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/a-radio-pela-educacao/18240-programa-584-coletivo-lgbt-ocorre-a-menos-de-um-mes-do-dia-internacional-contr-a-lgbtfobia.html>.

CORONEL, M. C. V. K. *Gênero e sindicalismo docente: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação*. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

COSTA, A. A. A. As mulheres no sindicato. *Revista Feminismos*, Salvador, v. 2, n. 2, p.40-52, maio/ago. 2014.

DELGADO, M. B. Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, Â.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Orgs.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 209-224.

DOTTI, C. M. *Representações de mulheres professoras: incursões nos espaços público e privado*. 1994. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

ENGUITA, M. F. Os resultados desiguais das políticas igualitárias; classe, gênero e etnia na educação. In: FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, A. A. (Orgs.). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 209-239.

FARIAS, M. L. M. *Nem rosa, nem azul: relações de gênero na família, na escola e no sindicato*. 1998. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERREIRA, M. O. V. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas do CPERS/SINDICATO. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 1-17. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t239.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERREIRA, M. O. V. Trajetórias escolares e profissionais de professoras e professores militantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. p. 1-16. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT03/GT03-265--Int.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERREIRA, M. O. V. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA – Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-16. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-1685--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERREIRA, M. O. V. Pesquisando gênero e sindicalismo docente: à procura de um referencial para uma temática transdisciplinar. In: DAL ROSSO, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15/CAPES, 2011. p. 29-46.

FERREIRA, M. O. V.; SANTOS, L. P.; CORONEL, M. C. V. K. Gênero e diversidade sexual em sindicatos filiados à CNTE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ASTE – ASOCIATIVISMO Y SINDICALISMO DE TRABAJADORES EN EDUCACIÓN, 5., 2015, Rosario. *Anales...* Rosario: IRICE, 2015. p. 483-517.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUISONI, R. F. *O movimento sindical e a questão de gênero*. Matria, Brasília, n. 2, p. 5-6, mar. 2004.

HUMPHREY, J. Sindicato: um mundo masculino. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-52, abr. 1983.

INTER-PARLIAMENTARY UNION (IPU). *Les femmes dans les parlements nationaux*. 2017. Disponível em: <<http://archive.ipu.org/wmn-f/classif.htm>>.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. FURG, 2017. p. 25-52.

LENARDUZZI, Z. V. *Generaciones de profesoras sindicalistas argentinas: fragmentos de historia (1984-2016)*. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LOURO, G. L. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1987.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIRANDA, S. A. *Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero*. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NUNES, M. T. Consentimento ao poder masculino: a resistência possível das professoras primárias mineiras na greve de 1959. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., 2003, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. p. 1-15. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/mariatherezinhanunes.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender*. Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf_102. Acesso em: 14 dez. 2017.

PENNA, F. "Escola sem Partido" como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, A. R. A.; TOLEDO, M. R. A. (Orgs.). *Golpes na*

história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017. p. 247-260.

PRINCÍPIOS sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero: princípios de Yogyakarta. 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 16 dez. de 2017.

RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.* Rio Grande: Ed. FURG, 2017.

RODRÍGUEZ, E. Igualdad de género y movimiento sindical. In: ABRAMO, L. (Ed.). *Trabajo decente y equidad de género en América Latina.* Santiago: Oficina Internacional del Trabajo, 2006. p. 289-324.

SANT'ANA, R. B. *Professores de 1.º e 2.º graus: representação social e mobilização coletiva.* 1993. 186 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SILVA, F. *Sindicatos de educação da América Latina.* *Mátria*, Brasília, n. 11, p. 43-44, mar. 2013.

SILVA, I. O. Ação coletiva e identidade social: um estudo sobre profissionais da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t038.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUZA-LOBO, E. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.* São Paulo: Brasiliense, 1991.

STREET, S. El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. In: GALVÁN LAFARGA, L. E.; LÓPEZ PÉREZ, O. (Coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras.* Ciudad de México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008. p. 395-420.

TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (Orgs.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

VANELLI, M. A mulher brasileira e sua participação nos cargos de decisão sindicais. *Mátria*, Brasília, n. 11, p. 50-51, mar. 2013. Disponível

em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/revistas/revista_materia_2013.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

VIANNA, C. Os nós do "nós": ação coletiva docente no ensino estadual paulista (1990/1997). 1999. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

VIANNA, C. Professores e professoras: identidades e ações coletivas em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. p. 1-16. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/te9.doc>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VIEIRA, J. D. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (Orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VIEIRA, J. D. Meninas más vão à luta. *Mátria*, Brasília, n. 4, p. 13, mar. 2006.

XAVIER FILHA, C. (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

Recebido em 06 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 19 de janeiro de 2018.

Aprovado em 29 de janeiro de 2018.

Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica

Débora Cristina de Araujo^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3577>

Resumo

Este artigo apresenta um conjunto de atividades desenvolvidas em turmas de 6º ano do ensino fundamental durante as aulas de língua portuguesa, com a proposta de promover rupturas epistemológicas na compreensão das crianças sobre cultura, estética e história africanas. Para tanto, utiliza como referenciais analíticos as produções das crianças, além de uma revisão teórica do campo das práticas pedagógicas e dos marcos legais que fundamentam a educação das relações étnico-raciais no Brasil. As modificações curriculares (ainda em curso) demandadas pela aprovação de um conjunto de leis, resoluções e diretrizes que fomentam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira têm sido produzidas em campos de tensões, negociações e muitas vezes rupturas epistêmicas. Soma-se a forte tendência de conteúdos e práticas pedagógicas eurocêntricos, influenciados por um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, a colonialidade. O que as práticas

^I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <debbora.a@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8442-3366>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

aqui descritas revelaram é que os limites ainda são muitos diante da força da colonialidade. O desafio que se apresenta à escola é, portanto, pensar outras possibilidades pedagógicas para subverter tal colonialidade e avançar na construção de um ensino fundamentado no reconhecimento de que a produção intelectual, política, cultural e social africana e afro-brasileira é necessária à formação escolar da população brasileira.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira; colonialismo; práticas educativas.

Abstract

Searching for an African historical initiative: possibilities and limitations of the pedagogical practices in basic education

This paper presents a series of activities carried in sixth-grade Portuguese classes, aimed to facilitate epistemological ruptures in the children's understanding of the African culture, aesthetics, and history. To do so, the study uses as analytical references the children's productions, a theoretical review in the field of teaching practices, and the legal milestones that underpin the ethnic-racial relations education in Brazil. The (still ongoing) curricular amendments, required through the passing of a set laws, resolutions, and guidelines that promote the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the Brazilian education system, have been brought up amidst tensions, negotiations and often epistemic ruptures. The strong trend towards Eurocentric pedagogical content and practices are gathered, influenced by a power pattern that emerged out of modern colonialism, the coloniality. Furthermore, the practices herein uncover the fact that there are still too many limitations when compared to the power of coloniality. Therefore, the school faces the challenge of imagining new pedagogical outcomes to subvert the aforementioned coloniality and push towards the development an education grounded on the acknowledgment that the African and Afro-Brazilian intellectual, political, cultural and social production is fundamental to the education of the Brazilian population.

Keywords: Afro-Brazilian culture; colonialism; educational practices.

Introdução

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...]

A única história cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

Chimamanda Adichie (2009)

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi, sobretudo durante o século 20, uma das mais importantes demandas do movimento negro no Brasil. A mobilização em torno da agenda educacional como forma de enfrentamento ao racismo conseguiu impulsionar – a despeito dos limites, conforme serão discutidos adiante – importantes pautas nas políticas educacionais no País. Essas e outras pautas têm produzido uma série de debates e análises críticas sobre epistemologias, formação docente e, sobretudo, currículo. São novas configurações que, produzidas sob a égide da luta por direitos, passam a questionar as vozes hegemônicas que se manifestam no currículo e que corporificam, conforme aponta Silva (1995, p. 195), “noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais”.

À medida que a tensão aumenta, importantes transformações ocorrem, pois, concordando com Gomes (2012a, p. 99), o conflito passa a ocupar “o centro de toda experiência pedagógica emancipatória”, tornando vulnerável e desestabilizando “os modelos epistemológicos dominantes”. Assim, as demandas propostas pelo conjunto de documentos que fundamentam os princípios da educação das relações raciais (Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei nº 11.645/2008, e outros) têm, mesmo que aquém do almejado, mobilizado transformações na educação. E, por sua vez, as transformações em curso têm acionado novas reflexões sobre os alcances de uma legislação tão pujante e, ao mesmo tempo, ainda em processo de implementação, demonstrando que, como é inerente à dinâmica da sociedade, nenhuma política educacional atua de modo similar e, muito menos, repercute em resultados homogêneos, ainda mais se embrenhada de resistências e, principalmente, do racismo institucionalizado.

Assim, este artigo propõe, em um período relativa e suficientemente posterior às primeiras mudanças na legislação educacional brasileira (que ocorreram em 2003 e 2004), apresentar as potencialidades e os limites das práticas pedagógicas que buscam promover reflexões e compreensões críticas acerca da cultura, estética e história africanas. Antes, no entanto, a legislação que fundamenta a educação das relações étnico-raciais (ERER)¹ será brevemente revisada com vistas à avaliação de seu alcance na contemporaneidade. Em seguida, será proposta uma reflexão particular sobre a colonialidade e o eurocentrismo que marcam a educação brasileira e atuam de modo a enfraquecer as iniciativas de retomada de um protagonismo dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros na educação nacional. Posteriormente a tal contextualização, serão apresentados os

¹ A partir daqui, no decorrer deste texto, será utilizada a sigla ERER para se referir à educação das relações étnico-raciais.

resultados de uma série de atividades desenvolvidas em aulas de língua portuguesa de turmas de 6º ano, no período de um ano letivo.

O que se pretende com este texto é refletir sobre os passos seguintes a serem trilhados para que a educação das relações étnico-raciais não seja mais um acumulado de leis que rememoram, no ambiente escolar, o mero cumprimento legal “no papel”, e passe a representar ações e práticas pedagógicas fundamentadas em bases teóricas emancipatórias e críticas, no tocante à história e cultura de povos historicamente inferiorizados ou invisibilizados na dimensão dos conhecimentos escolares.

Reflexões sobre a atuação do racismo institucional nos marcos legais da educação das relações étnico-raciais

Com o passar dos anos e com a difusão de debates no interior das escolas – por força de lei; por iniciativas individuais ou de coletivos de professoras e professores; ou pela atuação de entidades do movimento negro –, é bastante comum o entendimento de que as modificações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 26A e 79B, por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, devem estimular mudanças nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares. Mas nem todo o sistema educacional brasileiro compreendeu ainda qual a importância de modificações que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Acrescenta-se o fato do quase total desconhecimento de outros documentos produzidos no âmbito educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, ambas aprovadas por pareceres do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Parecer CNE/CEB nº 13/2012). Reiteram-se, ainda, outras dificuldades:

- a ênfase da Lei nº 10.639/2003 nas três áreas do conhecimento, gerando, mais em períodos próximos a sua aprovação e menos atualmente, o entendimento equivocado de que apenas as disciplinas lá citadas (“Educação Artística, Literatura e História”) deveriam sofrer modificações;
- a aprovação da Lei nº 11.645/2008, que incluiu na LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas e foi aprovada sem o embasamento teórico necessário, classificando em sua redação a população negra e a população indígena brasileira como “dois grupos étnicos”; além disso, evidenciou-se a pouca influência e participação de movimentos indígenas na elaboração de tal documento.

Somados a tais fatores, os poucos investimentos financeiros e humanos na produção de políticas públicas em âmbitos locais e nacionais que

promovam cursos de formação docente em nível inicial e complementar, bem como a pouca acessibilidade a materiais teórico-metodológicos e, sobretudo, o baixo investimento simbólico no combate ao racismo atribuem ao contexto a ideia de oscilação entre implementação e implantação. Gomes (2012b, p. 26) analisa que tal situação ocorre principalmente pela impossibilidade de uma “passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação” que, embora seja inerente a toda política pública, intensifica-se no caso da EREER devido a manifestações de resistências e refutação das novas propostas educacionais (chamadas posteriormente neste texto como marcas do racismo institucional). Assim, os estágios de implementação e implantação ocorrem concomitantemente na educação brasileira e à “medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados” (Gomes, 2012b, p. 27).

E quais são os fatores que inviabilizam a passagem de modo mais eficiente da implantação (correspondente à fase inicial de construção de uma política) à implementação ou internalização dos princípios que regem a política? Deve-se, sobretudo, ao fato de que, apesar da demarcação legal, o racismo institucional tem impedido o reconhecimento de que a produção intelectual, cultural e social africana exerceu/exerce forte impacto na sociedade brasileira e em suas formas de organização.

O conceito de racismo institucional ganhou força no Brasil a partir da “Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, organizada por entidades do movimento negro, que levou a Brasília milhares de pessoas de todo o País. Por meio de tal evento, realizado em 20 de novembro de 1995, entidades representativas entregaram um documento ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, indicando as reivindicações na luta de combate ao racismo e superação das desigualdades raciais. Mas foi nos anos 2000 que se consolidou a discussão entre entidades do movimento negro e o governo brasileiro, sobretudo a partir da 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Intensificaram-se as reivindicações de efetivação dos compromissos firmados pelo Brasil nessa conferência por ter se mobilizado um debate público sobre a questão racial e atuação do poder público ao mesmo tempo, o que proporcionou trocas de experiências desenvolvidas em outros países.

Em decorrência desse momento histórico, em 2005 foi implementado pelo governo brasileiro o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), com foco no combate ao racismo na área da saúde. É o estudo de Laura Cecilia López que nos apresenta tal definição, considerando a dificuldade de acessar tal documento em sua versão original:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do

trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância.

Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p. 22 *apud* López, 2012, p. 128).

Evidencia-se que o racismo institucional é potencializado se comparado com manifestações de racismo produzidas individualmente ou por pequenos grupos, já que ele se configura em práticas institucionalizadas de poder. Assim, o racismo exercitado por instituições pode ter consequências amplas para um contingente maior de pessoas do que o racismo exercido no plano individual. Teun Van Dijk, ao discutir sobre o racismo contemporâneo, incluindo o discurso racista, ressalta a importância de considerarmos a influência das elites nesse contexto, já que elites “políticas, burocráticas, corporativas, jornalísticas, educacionais e acadêmicas controlam as mais cruciais dimensões e decisões da vida cotidiana de imigrantes e minorias: entrada, residência, trabalho, [...] conhecimento, informação e cultura” (Van Dijk, 2008, p. 133). A produção dos discursos por parte desses grupos pode representar “uma importante forma de racismo da elite” (Van Dijk, 2008, p. 134). Renísia Filice, em investigação do processo de implementação do artigo 26A da LDB (Lei nº 10.639/2003), identificou a estratégia de “desarticulação aparente entre políticas econômicas e políticas sociais”, em que “as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais um papel secundário” (Filice, 2010, p. vi). Além disso, por meio das visões de mundo e das convicções de gestoras e gestores investigados, emergiram “práticas racistas imbricadas no imaginário coletivo [...], pondo-nos frente a frente com o lado atroz da cultura nacional, a cultura do racismo, que atravessa a sociabilidade brasileira” (Filice, 2010, p. vi).

É válida, portanto, a interpretação de que o racismo institucional se renova e se revela multifacetado, sendo responsável pela corrosão de políticas públicas e pela desmotivação de transformações na sociedade por se constituir de supostos equívocos e desorganizações no repasse de informações, ou apenas silêncio. No ambiente escolar, aliados a tal institucionalidade estão os princípios eurocêntricos, consolidados na estrutura da escola, dos currículos e das práticas pedagógicas.

A influência da colonialidade e do eurocentrismo nas práticas pedagógicas

Ao enfatizar a força do racismo institucionalizado, não cabe somente caracterizá-lo, mas também vinculá-lo às suas bases. E, na interpretação aqui proposta, o racismo institucionalizado nada mais é do que uma das consequências da colonialidade, um padrão de poder emergente do colonialismo moderno, mas que, como argumenta Nelson Maldonado

Torres, adquiriu maior influência e poder por ter superado o colonialismo. Colonialidade relaciona-se “à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado Torres, 2007, p. 131).

Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado Torres, 2007, p. 131).

Antes da definição de colonialidade, outro conceito permeava os estudos sobre o racismo e suas consequências a partir da colonização: trata-se do eurocentrismo, que é relevante ainda nas interpretações contemporâneas da educação por evidenciar que, além de colonizado, o currículo é também eurocêntrico.

O etnocentrismo é uma característica presente em qualquer grupo humano, por relacionar-se diretamente com o desejo de valorização e autoproteção dos atributos de uma sociedade, o qual não pode ser identificado no eurocentrismo, uma forma particular de etnocentrismo que ignora a capacidade de autopreservação da imagem de outros grupos humanos, restringindo e reduzindo qualquer produção de saber, conhecimento e de humanidade à Europa (mesmo que todo esse continente não fosse diretamente associado a tal ideia, mas sobretudo à Europa Ocidental). Consequentemente, outros conceitos caros à contemporaneidade, como a ideia de modernidade e racionalidade, foram imaginados, conforme argumenta Quijano (2005, p. 122), “como experiências e produtos exclusivamente europeus”. Disso derivaram categorias responsáveis por explicar a estruturação do resto do mundo diante da Europa: “Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno” (Quijano, 2005, p. 122).

Conduzindo esse contexto interpretativo para o ambiente escolar, é possível caracterizar que uma das mais dilacerantes consequências do eurocentrismo é, portanto, o desenvolvimento de uma falsa consciência de superioridade ou de inferioridade intelectual e cultural, corporificada na escola por meio da distribuição desigual de conteúdos relacionados à produção de conhecimentos do “resto do mundo” e da Europa. Por efeito, o reforço de preconceitos e estereótipos negativos se naturaliza como prática de esvaziamento de diferentes perspectivas e paradigmas produzidos pelos “outros”. A ideia de raça soma-se ao eurocentrismo, legitimando, sobretudo no contexto das Américas, as relações de dominação impostas pela conquista. Assim, raça converteu-se em um importante e pioneiro critério de classificação dos povos do mundo em “níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p. 118).

Em pesquisa em escola pública no início da década de 1990, Gomes (1996) identificou características pelas quais o eurocentrismo e a colonialidade operavam. Tais características foram, no presente artigo, transformadas em categorias, as quais serão analisadas a seguir tomando outros breves exemplos de pesquisas acadêmicas que, mesmo posteriormente ao período pesquisado por Gomes, captaram as mesmas práticas.

Incapacidade intelectual do negro

Para Gomes (1996), a recorrência de práticas que subestimam a capacidade intelectual de estudantes negros (em detrimento de capacidades físicas) remonta a interpretações do racismo científico. E, embora tal perspectiva tenha sido fortemente combatida a partir do holocausto europeu, no senso comum, no ambiente escolar e na interpretação sobre avaliação e desempenho escolar/acadêmico, está ainda presente.

Um exemplo foi captado por Denise Ziviani em uma escola pública localizada em um aglomerado de favelas em Belo Horizonte. Em sua investigação com professoras alfabetizadoras, a autora identificou que, entre os processos de desqualificação da escola e dos sujeitos por ela formados, estava a classificação de estudantes entre “fracos” e aqueles “que são mais fracos ainda”. É o que argumentou uma das professoras: “[...] então a Rafaela do oi azul [...] ela tem *mais* facilidade... *tem muito conhecimento* assim... em relação... *muito maior*... bem mais desenvolvido que os outros... mas aí... *cê sabe né? [...]*” (Ziviani, 2012, p. 104).

Outra pesquisa, de Leticia Passos de Melo Sarzedas, analisou depoimentos de crianças e professoras acerca da “visão que se tem da criança negra no espaço escolar” (Sarzedas, 2007, p. v). Em determinado depoimento, uma das professoras da escola, ao justificar as diferenças entre estudantes negros e não negros, nega que seja de ordem racial, mas seu discurso releva o contrário:

Por mais que seja correto falar que todo mundo é igual, eu acho que não é bem assim, não. Eu vejo que meus alunos negros são mais agitados, mais sem-educação. Acho que isso é de família. Não sei por que isso acontece. Acho que vem de casa, sabe. [...] Eu preciso ver que eles são diferentes, senão vou ficar fingindo. Não que eu ache que seja pela cor, não. Mas que eles são diferentes, eles são. Só não consigo entender o porquê [...]. (Ana Luisa). (Sarzedas, 2007, p. 112).

Para Gomes (1996), em manifestações que evidenciam, com base no critério racial, uma baixa expectativa em relação ao desempenho intelectual de um estudante negro ou, de outro lado, quando se mostram altamente admirados pelo bom desempenho, reificam-se as teorias do racismo científico do século 19.

Ideologia do branqueamento

Outra categoria presente no ambiente escolar identificada por Gomes se refere à tentativa de suavizar o pertencimento racial dos estudantes “apelando para as nuances de cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo em expressões como ‘clarear a raça’” (Gomes, 1996, p. 70-71).

Eliane Cavalleiro desenvolveu, no final da década de 1990, em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo, “o acompanhamento do indivíduo no convívio social, em suas relações multiétnicas, como as pensa e as elabora”. (Cavalleiro, 2006, p. 12). Embora a passagem seguinte revele um exemplo vivenciado pela própria autora no contexto de pesquisa, demonstra essa constante tendência de suavização da cor e dos traços negros: “No final de uma entrevista com uma professora negra, ela comentou: ‘Você é muito bonita. Não seria discriminada. Hoje o negro está mais bonito. Você passa por branca. Ninguém te discrimina’” (Cavalleiro, 2006, p. 41).

Sarzedas (2007) apresenta outro exemplo que ratifica o quanto a ideologia do branqueamento impacta agressivamente na formação identitária das crianças e dos adolescentes, sobretudo negros:

As crianças estão divididas em grupos. Em um dos grupos estão Débora, Marina, João e Patrícia. As crianças estão colorindo suas figuras enquanto conversavam:

- Que cor eu pinto a menina, tia? Pergunta Patrícia.
- De cor da pele, ué!? Responde Paula [a professora].
- Então eu vou pintar meu menino de marrom.
- Credo... parece sujeira! Comenta Débora.

João pergunta:

- E você é de que cor, menina?
- Suja. Responde Débora.

Todas as crianças do grupo riem do comentário.

As crianças continuam pintando, enquanto Débora relata:

- Eu ganhei uma boneca preta da minha tia.

João comenta:

- Credo... que feio!

Débora completa:

- Eu queria jogar no lixo, mas minha mãe falou que vai tentar lavar com QBoa pra ver se ela fica branca. Eu vou pintar minha boneca bem linda... loira.

A professora, Paula, acompanha a conversa sem nenhum comentário. (Sarzedas, 2007, p. 111).

Também na pesquisa de Ziviani (2012), interpretações de professoras apresentam limites sobre a importante e necessária discussão a respeito do fortalecimento da identidade de crianças negras:

Professora Isabel: O que eu não entendo é por que eles, os alunos, têm preconceito com o negro, se eles são negros?

Professora Helena: Isso é uma forma de resistência. Você tinha que ver os meninos da manhã, da sala-projeto. Quando eu perguntei quem era negro, ninguém levantou a mão... são *morenos*. Fazem isso pra se proteger, porque já são muito discriminados. (Ziviani, 2012, p. 203).

Embora tal interpretação seja uma parte do problema, ela não corresponde à totalidade por não investigar os motivos que levam à negativa dos meninos em se assumirem negros. Nesse caso, a ideologia do branqueamento já foi internalizada e incorporada às suas identidades.

Para Gomes (1996), essa teoria imiscuída no ambiente escolar é, também, herança de teorias científicas que pretendiam embranquecer o Brasil como forma de superação da sua influência africana expressa visivelmente entre a população do País.

Primitividade da cultura negra

Outra estratégia recorrente da manifestação do racismo no ambiente escolar se atrela diretamente à força do eurocentrismo no currículo. Ao não ter estruturados e sistematizados os conhecimentos sobre a produção e a história africanas, as tentativas de inserção de tais práticas muitas vezes recaem em estereótipos altamente negativos.

Ainda assistimos às festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore, números em que os/as alunos/as representam a contribuição das “três raças formadoras”, enfatizando a cultura europeia como a matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas “contribuições” nos costumes, no vestuário, nas crenças. Nega-se, portanto, a riqueza de processos sócio-culturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira. (Gomes, 1996, p. 71).

Nas pesquisas aqui citadas, tais práticas se mostraram recorrentes. Cavalleiro relata um caso muito próximo do exemplo de Gomes:

Engraçado que sempre vem essa história de cor. E agosto é uma ótima época para se falar disso porque a gente tem o saci-pererê, a gente tem mula-sem-cabeça, tem índio. E é a época do folclore, e é uma festa. Você aproveita uma data que é muito mágica e transforma isso. Você meio que desbanca a molecada. (Idalina). (Cavalleiro, 2006, p. 71).

De modo semelhante, Sarzedas (2007) captou um diálogo entre professoras: “A gente pode aproveitar as comemorações, usar o folclore, o Zumbi. Assim eles teriam uma boa imagem da África e dos negros. (Rebeca)” (Sarzedas, 2007, p. 105).

Democracia racial

Além da ideia de que as “três raças” constituem a nação brasileira, qualquer prática discriminatória, ou consequências/sequelas de discriminação, é atribuída à questão de ordem econômica, o que nega o racismo estruturado em nossa sociedade. A pesquisa de Sarzedas apresenta os exemplos mais “incisivos” de interpretações de professoras:

A Lei Áurea foi assinada. O negro já é livre e, portanto, somos todos iguais, com oportunidades iguais. Se o negro ainda se encontra pobre, é por outros motivos que não a escravidão e o racismo. (Paula)

[...]

Tudo agora é racismo. Muitos negros estão desse jeito por causa de seu próprio preconceito. É fácil dizer que a culpa é dos brancos. Eles (os negros) não veem que estão na pobreza porque assim quiseram. [...] Não é por culpa do racismo, não. Eles que não querem mudar. (Anita)

[...]

Eu concordo. O negro no Brasil sempre foi bem tratado. Até na época da escravidão! Ele não passava fome, pois era caro. Depois ficou melhor ainda. Aqui todo mundo tem as mesmas oportunidades. Se existe preconceito e diferença de oportunidades é entre quem é rico e quem é pobre. Independente de ser preto ou branco. [...] Aqui preto casa com branco, tem filho mulato... Isso é discriminação? (Paula). (Sarzedas, 2007, p. 101-102).

Com tais categorias e os exemplos de pesquisas brevemente apresentados, ratifica-se a compreensão de que teorias racistas, baseadas em pressupostos eurocêntricos balizados pela colonialidade, são diariamente reproduzidas no ambiente escolar. No entanto, algumas estratégias de subversão têm sido estimuladas e desenvolvidas no contexto educacional. Um desses exemplos será explorado na seção seguinte.

Rupturas epistemológicas e retomada da iniciativa histórica: um desafio necessário

Um primeiro elemento a ser considerado no sentido de enfrentar e enfraquecer práticas pedagógicas reificadoras de subalternidade da cultura, da história e dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros é fomentar o conflito, na perspectiva pedagógica. Nas palavras de Boaventura Sousa Santos, a ideia de conflito é mobilizada na chave da educação, “pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções” (Santos, 1996, p. 17). Ao acionar, na prática pedagógica e, por extensão, nos estudantes, a capacidade de questionamento de verdades antes absolutas e agora refutáveis, antes hegemônicas e agora deslegitimadas, dá-se o primeiro passo no sentido de desestabilizar as bases do eurocentrismo na educação.

Gomes (2012a) propõe que esse processo pode ocorrer por intermédio de rupturas epistemológicas e curriculares, responsáveis por deslocar conteúdos, conceitos e conhecimentos à margem da educação para o centro e intensificar o ato de tornar “público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana” (Gomes, 2012a, p. 105). Com base em tal perspectiva, serão exemplificadas a seguir práticas pedagógicas que buscaram essa tensão por meio de rupturas epistemológicas.

Em duas turmas de 6º ano de um colégio público da região metropolitana de Curitiba, foi possível realizar um trabalho de conflito para a ruptura. Ao longo do ano letivo de 2015, as ações desenvolvidas fomentaram coletivamente intensas reflexões acerca de diversos conteúdos marginalizados no currículo e não somente relacionados à educação das relações étnico-raciais. Foram desenvolvidas, por exemplo, a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes, sobretudo com base em relatos de assédios de meninos da escola contra algumas meninas; houve reflexões sobre a representação dos modelos de família convencional e as novas configurações de família (articuladas, obviamente, ao tema da homofobia, transfobia, lesbofobia e misoginia); foram debatidas as compreensões equivocadas a respeito das religiões de matrizes africanas e a espiritualidade indígena e estereótipos que rodeiam o imaginário das crianças acerca dos povos indígenas. Mas é no que se refere à cultura e história afro-brasileira e africana que neste texto serão apresentados mais detalhadamente os resultados.

O grande desafio apresentado à estratégia do conflito é o que repor no "lugar ausente", o que inserir no lugar daquele conhecimento escolar e social adquirido que estabelecia como verdade a ideia de superioridade racial, intelectual e cultural europeia. O caminho se revelou mais complexo do que se supunha durante as práticas pedagógicas, pois era necessário propor a mudança de olhar para que o "exótico" e o "estranho" passassem a ser vistos como representações do desconhecido ao limitado olhar ocidental. Afinal, como bem caracterizou Césaire (2011, p. 269): "A colonização é esse fenômeno que inclui, entre outras consequências psicológicas, a seguinte: fazer vacilar os conceitos sobre os quais os colonizados poderiam construir ou reconstruir o mundo".

Depois de investigar as interpretações recorrentes das turmas sobre a África e sua população,² o passo seguinte foi apresentar elementos do continente africano e seus povos, com exemplos acerca da produção tecnológica, intelectual, artística, estética, entre outras. Mas ainda prevalecia pouca adesão àquelas informações, para muitas crianças inéditas até então. Acrescia-se o fato de que, ao ser exposta às turmas uma variedade de fotografias de pessoas africanas, ou africanas da diáspora, com base em catálogos de moda,³ e apresentadas com vestimentas e adornos diversos e heterogêneos entre si, nas reações das crianças ainda prevalecia a comparação com o modelo humano branco e o rechaço daquelas imagens que viam, sobretudo em relação à combinação cor de pele e cabelo. Essas manifestações foram temas de amplos debates nas turmas quando indagados sobre os motivos de alguns terem declarado "feio", "horrrível", "ridículo", enquanto outros estudantes contra-argumentavam.

Com os debates, as reflexões se enveredaram para a interpretação de que talvez aquelas representações fossem estranhas aos nossos olhos ocidentais porque fomos acostumados a reconhecer como belo somente o que é branco (a exemplo da televisão, da literatura etc.). Assim, com algumas dúvidas sobre as verdades antes absolutas, foi estimulada outra reflexão: as histórias individuais. Com base em interpretações diversas acerca da obra

² Devido às dimensões deste texto, esse procedimento não será detalhado. Em síntese, a proposta versava sobre uma série de ideias e conceitos que as crianças nutriam acerca do continente africano. E as respostas, ainda que com ressalvas significativas, foram as "convencionais": miséria, aids, animais selvagens, dança, entre outros.

³ É preciso ressaltar que a escolha das imagens levou em conta aspectos muitas vezes ignorados pelos padrões ocidentais de beleza, como faixa etária (desde crianças a idosos); tipo físico (pessoas magras e gordas); variedade de vestimentas (tradicional e contemporâneas); diversidade de estilos; variedade de tonalidades de pele e de cabelo.

literária *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias (2012), a proposta foi buscar, na história e na cultura de cada estudante, elementos que corroboravam a ideia de que a presença africana demarcava suas trajetórias individuais e familiares. Para tanto, foi disponibilizado, em sala de aula, um espelho grande (de 90 x 30 cm) para que cada criança pudesse olhar para si e buscar alguma(s) característica(s) física(s) ou histórica(s) – pois o olhar no espelho implicava também olhar para a história de seus antepassados conhecidos e desconhecidos – relacionada(s) a sua ancestralidade africana, considerando que naquele momento já haviam compreendido que todo ser humano originou-se do continente africano e, nos continentes europeu e americano, a presença africana se demarcava pelo próprio sequestro de parte de sua população, via escravização.

Assim, com a frase “A minha ancestralidade africana está...”, a professora foi a primeira a realizar a atividade posicionando-se em frente ao espelho. Após alguns instantes de reflexão silenciosa, começou a explicar como via a sua ancestralidade africana presente em si (na cor de sua pele, nos seus cabelos e olhos, nos seus familiares, entre outros aspectos). Em seguida, em um canto reservado da sala, solicitou que cada criança fizesse o mesmo e que, ao terminar, sentasse em silêncio para pensar sobre si e então desenhasse sua imagem, descrevendo em poucas palavras sobre sua ancestralidade africana.

Alguns cuidados foram tomados nessa atividade para não recair em lógicas distorcidas, como o mito da democracia racial ou a ideia esvaziada de igualdade, que atua muito mais para dirimir a ideia do racismo operante em nossa sociedade do que para combatê-lo. Assim, por mais que a todos tenha sido solicitada a busca de sua ancestralidade africana, foi demarcado coletivamente que os espaços de subalternidade ou de superioridade simbólica (com base na raça) estão para além de tais reconhecimentos e que, portanto, o racismo à brasileira é dilacerante para a população que acumula não só na alma ou na história a ancestralidade africana, mas também na cor da pele, na textura dos cabelos e nos traços físicos. Então, o exercício implicava um triplo movimento para algumas crianças: descobrir parte de sua história, perceber que desfruta de privilégios por não “estampar” tal história e recolocar essa história (que passa a ser, então, coletiva de um país) em posição tão privilegiada quanto outras, como a da sua ancestralidade europeia.

Entre as produções das crianças, algumas foram mais ou menos detalhadas, algumas com maior reconhecimento (independentemente da cor da pele) e outras com menor. É possível dividir as produções em duas categorias: aquelas que identificaram traços físicos presentes em si e/ou em seus familiares (por exemplo: “Minha ancestralidade africana é meus olhos, minha cor e minha, família”,⁴ “Minha ancestralidade africana está... Eu acho o meu cabelo e os olhos”) e aquelas que associaram, além dos traços físicos, características culturais africanas às suas, como em: “Minha ancestralidade africana está... minhas roupas coloridas, meus colares, minha boca, meu nariz, minha mãe é negra. Sou morena”.

⁴ A divulgação de todos os textos e ilustrações foi autorizada pelas crianças participantes.

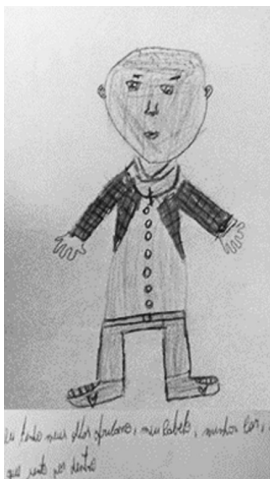


Figura 1: Autorretrato⁵

Fonte: Ilustração do aluno V.

Tais atividades, de modo geral, foram bastante significativas por produzirem, além de uma primeira ruptura epistemológica estimulada pelo conflito, um pequeno avanço na produção de novas interpretações acerca da cultura e da história africanas para aquelas turmas. É possível considerar, assim, que o “alfabetismo da diáspora” é uma prática necessária para solidificar a “retomada da iniciativa histórica”. O alfabetismo da diáspora, proposto por Joice Elaine King, tem como objetivo recuperar a história e a cultura africanas como forma de resgatar a humanidade negra. Tal alfabetismo “possibilita que o povo negro re-possua ‘nossa história’, incluindo nossa identidade cultural como ‘filhos e filhas da África’” (King, 1996, p. 82). Todo processo desenvolvido nesse princípio teórico se aproxima do objetivo de retomar a iniciativa histórica, meio pelo qual os povos colonizados retomarão para a “audácia histórica, a confiança em si” (Césaire, 2011, p. 269). Embora tal proposta seja inicialmente pensada para as sociedades africanas, Césaire reitera que todas aquelas que foram vítimas da colonização vivenciam características semelhantes e podem desenvolver caminhos para a retomada da iniciativa histórica:

Creio que as nossas culturas albergam dentro de si forças, vitalidade, capacidade de regeneração suficientes para se adaptarem às condições do mundo moderno, quando as condições objetivas que lhes impuseram forem modificadas; creio que elas poderão fornecer, para todos os problemas – sejam eles quais forem, políticos, sociais, econômicos, culturais –, soluções válidas e originais, *válidas porque originais*. (Césaire, 2011, p. 271-272, grifos do autor).

Considerando a pujante presença, influência e produção de conhecimentos originários da África, obviamente a iniciativa histórica no Brasil, responsável por produzir relativos impactos na representação hegemônica europeia e revisão de sua história, perpassa pelo reconhecimento

⁵ A legenda da Figura 1 diz: “eu tenho meus olhos africanos, meu cabelo, minha cor e o que sinto por dentro”.

da sua estreita relação com aquele continente, assim como pela assunção de que a influência e a presença indígenas não se restringem meramente a algumas etnias e à herança vocabular e alimentar, e sim se relacionam diretamente com a forma como se construiu o Brasil, seu povo e sua cultura. Apenas quando essas histórias passarem a fazer parte do rol daquelas a serem contadas sobre este País, serão conquistadas autonomia e consciência humana condizentes com o que se classifica como “nação plural”.

A educação formal é uma das principais instituições nesse processo por atuar cotidiana e diretamente na aquisição de conhecimentos. Se os conhecimentos por ela desenvolvidos e apresentados são “mono-históricos” e fundamentados sob a ótica do colonizador, inevitavelmente o processo de retomada da iniciativa histórica perde a validade. É preciso, portanto, descolonizar o currículo, os conhecimentos e as mentes.

No entanto, as práticas pedagógicas neste artigo relatadas produziram também rupturas negativas ou, pelo menos, expuseram feridas em falso processo de cicatrização. Apresentar tais situações é necessário também para ratificar que o processo de alfabetismo da diáspora é lento, gradativo e constituído de avanços e retrocessos. Houve certa dificuldade por parte de um grupo de estudantes na atividade que consistia em se olhar no espelho. Em especial, duas crianças negras, um menino e uma menina de turmas diferentes evitaram essa atividade. O menino, aqui apresentado com a inicial de seu nome, B, após a professora conversar sobre a importância daquela atividade para o coletivo da turma e sobretudo para negros e negras como ela, ainda com resistências (dizendo que não conseguia), posicionou-se em frente ao espelho, mas sem conseguir se olhar. Posicionada atrás dele, a professora fez um suave movimento de erguer seu queixo para que visse o ser humano refletido naquela imagem.

Enquanto a turma conversava, pintava ou desenhava suas ilustrações, não foi possível ouvir integralmente o diálogo de ambos, no qual a professora se referia à importância de sua história, de sua ancestralidade e de sua nobreza, que estava tanto externa como visivelmente expressa. Alguns minutos depois, ele conseguiu olhar para a imagem refletida no espelho e, também contendo as lágrimas tal como a professora, sorriu. Depois de permanecer mais alguns minutos sozinho se olhando, ele fez a atividade com a seguinte legenda: “Minha ancestralidade africana está no meu cabelo, no meu sangue porque minha mãe é negra e o pai da minha mãe também”.

Já na outra turma, a aluna C demonstrou maior dificuldade e, apesar da insistência, dos pedidos e, embora utilizando os mesmos argumentos mencionados com o outro aluno, ela não conseguiu se olhar, dizendo que não gostava. Ainda assim, atendendo ao pedido de tentar desenvolver a atividade escrita, ela produziu seu desenho com a legenda: “Eu não sei o que tenho de Africano” (Figura 2).



Figura 2 – Autorretrato

Fonte: Ilustração da aluna C.

Por meio das atividades, foi possível concluir que a maioria das crianças foi positivamente impactada, sobretudo por se tratar de um trabalho desenvolvido após muita reflexão, debates e mudanças de olhar. No entanto, apesar de se tratar de uma abordagem pedagógica atraente às turmas, considerando a afinidade e os laços estabelecidos pela convivência entre a professora e as crianças, esse sentimento não foi para todos. A baixa autoestima e a dor que marcavam aqueles pequenos corpos (e que foi bem demonstrada pela ilustração de C) eram maiores do que qualquer bom relacionamento que mantinham professora e aluna, incluindo a admiração, de modo generalizante, “dos cabelos da professora” ou o fato de a professora ser “legal”. Não foram suficientes as cinco aulas por semana de convivência, durante quase um ano letivo, as trocas de experiências promovidas pelo princípio da dialogicidade, o posicionamento crítico e o enfrentamento das bases da gramática normativa, da literatura canônica e da produção textual convencional; da mesma forma, não foi suficiente a identificação pessoal com a professora (dadas as semelhanças entre seus pertencimentos étnico-raciais).

Assim, mais explicitamente é possível verificar a necessidade de incidências, de recorrências e, sobretudo, de incorporação curricular de práticas, conhecimentos, conteúdos e modos de se produzir saber com base em outras óticas que não somente as do colonizador. Tomando novamente as palavras de Césaire (2011), seu exemplo ilustra bem como e quando tal quadro negativo aqui exemplificado será superado: quando o povo conservar “a iniciativa histórica; dito de outro modo, quando este povo é livre, o que é incompatível com o colonialismo” (Césaire, 2011, p. 269). O problema é que o colonizador sabe disso e “é precisamente isto que, desde o primeiro dia, [...] tenta retirar, por todos os meios aos colonizados” (Césaire, 2011, p. 269).

Além disso, reitera-se o quanto ações coletivas impactam de modo mais incisivo em transformações sociais. Certamente as dificuldades se

impuseram de tal forma por não se assemelhar a práticas adotadas pelo coletivo de docentes daquele ano letivo e dos anos anteriores. Isso retoma novamente aspectos sobre o racismo institucional, cuja força atua para minar iniciativas, ratificar o preconceito e inviabilizar ações ao impedir ou dificultar a promoção de condições adequadas para a formação continuada.

Considerações finais

Se concordarmos com a epígrafe deste artigo (Adichie, 2009), segundo a qual o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que são incompletos e, por isso, cristalizam uma e única história, ao ampliarmos essa reflexão para a educação brasileira, surge um grande desafio pela frente, pois ainda não nos libertamos das amarras da “obrigatoriedade” da lei para uma efetiva incorporação de uma consciência crítica. Estamos em estágio muito inicial de um alfabetismo da diáspora rumo à retomada da iniciativa histórica; enfrentamos cotidianamente a força do racismo institucional, que bate portas, ignora, omite, retira, restringe ou nega o acesso ao conhecimento de outras histórias.

Assim, propondo uma revisão dos marcos legais sobre a EREER e investigando mecanismos pelos quais o racismo institucional e o eurocentrismo operam como manifestações da colonialidade nos tempos atuais, este artigo também se propôs a contar uma história, ainda que repleta de estereótipos e alguns retrocessos, mas também com avanços e conquistas. Se o processo de alfabetismo rumo à leitura proficiente é gradativo e com oscilações, o alfabetismo da diáspora não tem sido diferente, sobretudo porque há, em nossos percursos de aprendizes, muitos obstáculos impostos pelo racismo. Entretanto, é possível almejar mudanças com a crença na efetividade do que Munanga (2008, p. 16) chama de “uma sociedade plural e de identidades múltiplas”, com a reunião de esforços mobilizados pelas resistências no ambiente escolar, em que seja possível promover a iniciativa histórica e, assim, outras e tantas narrativas sejam possíveis para a educação brasileira.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Erika Rodrigues. out. 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Palestra dada na Conferência TED Global. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena». *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CÉSAIRE, A. Cultura e colonização. In: SANCHES, M. R. *As malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais.* Lisboa: Ed. 70, 2011. p. 253-272.

DIAS, L. R. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

FILICE, R. C. G. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira.* 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GOMES, N. L. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.* Cadernos Pagu, Campinas, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012a.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012b. p. 19-33.

KING, J. E. A Passagem Média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: SILVA, L. E. (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 75-101.

LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan/mar. 2012.

MALDONADO TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. E.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SARZEDAS, L. P. M. *Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola*. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados.
In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes,
1995. p. 190-207.

VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

ZIVIANI, D. *A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras entre
o estigma e a transformação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

Recebido em 25 de outubro de 2017.

Aprovado em 16 de março de 2018.

Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano*

Wilter Freitas Ibiapina^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3484>

Resumo

Este artigo descreve os resultados de um estudo cujo objetivo foi a aplicação de uma alternativa didática com base no uso do ábaco romano para o ensino de multiplicação, desenvolvido com alunos do 2º ano do ensino fundamental. Foi utilizada como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, visto que o objeto analisado se ajusta aos objetivos dessa modalidade de pesquisa. Quanto aos procedimentos, a investigação pode ser tratada como uma pesquisa-ação, desenvolvida no próprio ambiente escolar. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação, diário de bordo, questionários, entrevista e análise documental. Assim, com base nos resultados, pode-se indicar o uso pedagógico do ábaco romano para o ensino do algoritmo de multiplicação.

Palavras-chave: ábaco romano; ensino de matemática; multiplicação, algoritmo.

* O trabalho guarda singularidades que justificam o ineditismo em relação aos já publicados Ibiapina (2015) e Ibiapina (2017).

^I Universidade Federal do Cariri (UFCA). Brejo Santo, Ceará, Brasil. *E-mail:* <wilteribiapina@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1050-7150>>.

^{II} Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Abstract

The teaching of the multiplication algorithm through the use of the roman abacus

This paper presents the results of a study on the implementation of an alternative approach to teaching multiplication, based on the use of the roman abacus, carried with 2nd-year-elementary school students. The chosen methodological approach is the qualitative research, justified by the suitability of the analyzed object to the goals of this research mode. Furthermore, regarding the procedures, the investigation can be understood as a action-research, which is developed within the school environment. The instruments used to collect data were: observation, logbook, questionnaires, interviews and document analysis. Thus, based on the results, the pedagogical use of the roman abacus can be proposed for the teaching of the multiplication algorithm.

Keywords: roman abacus; mathematics teaching; multiplication.

Introdução

Na história da matemática, sabe-se que houve um período em que o homem não sabia contar. Entretanto, ele conseguia estabelecer diferenças entre quantidades e também compará-las sem recorrer à contagem abstrata. Ele conseguia reconhecer vários números sem ter que contar e também sem conhecer as quantidades envolvidas. Dessa forma, a mão do homem é o instrumento mais antigo de contagem e de cálculo. Contudo, ao longo do tempo, ele precisou fazer contagens e cálculos cada vez mais complicados. Diante dessa necessidade, foi então criado o ábaco.

Esse instrumento teve grande importância no comércio e é o antecessor das máquinas de calcular e dos computadores. Atualmente, apesar de todos os benefícios que o uso desse instrumento pode trazer para o ensino de matemática, principalmente nos anos iniciais, existem professores que o ignoram. Outro fator problemático é que, entre os que optam por utilizá-lo, alguns o fazem não pelo que o instrumento pode proporcionar ao aluno, mas apenas como demonstração.

Em relação ao conhecimento matemático ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se que existe grande defasagem entre o ideal e o real, sobretudo pelo fato de que, nessa fase do ensino, os conteúdos trabalhados relacionam, e muitas vezes limitam, "as quatro operações elementares de adição, subtração, multiplicação e divisão com o desenvolvimento correto de algoritmos que simplesmente resolvem o problema proposto". (Fetzer, 2011, p. 2).

Uma das dificuldades geradas por esse tipo de procedimento pode ser percebida no ensino do algoritmo de multiplicação para as crianças do ensino

fundamental. As multiplicações desenvolvidas por elas se caracterizam pela ideia de que multiplicar implica fazer uma correspondência entre essa operação e a adição de parcelas iguais. Diante disso, apesar de muitas delas estabelecerem a referida assimilação, na maioria dos casos, as crianças não conseguem antecipar o resultado.

Outros fatores que também podem ser apontados como práticas pedagógicas insatisfatórias são a transmissão oral de conceitos matemáticos, a aplicação de exercícios rotineiros como único meio para que o aluno possa exercitar o que foi transmitido e o fato de muitos professores não permitirem que o aluno efetue multiplicações com dois algarismos, iniciando da esquerda para a direita.

O ábaco romano era um tipo de ábaco de mesa com fichas soltas e várias colunas verticais, o qual era construído, na maioria das vezes, em um pano. Cada coluna, nesse instrumento, representava um agrupamento, geralmente, em potências de base dez. A colocação das fichas é arbitrária. Além disso, não há necessidade de uma maneira especial para a representação do zero, pois a ausência de fichas em uma coluna faz o papel de zero na notação posicional.

O ábaco romano foi escolhido para o desenvolvimento desse trabalho por ser um instrumento de fácil manuseio e que permite rapidez nos cálculos matemáticos. Além disso, sua manipulação é semelhante ao algoritmo ensinado atualmente. O instrumento funciona como uma ferramenta de contagem, que faz o sujeito acompanhar e entender todos os processos realizados. Por meio desse instrumento, desenvolve-se a memória, o cálculo mental e o raciocínio matemático.

A escolha da turma foi realizada com base em dois argumentos: primeiro, os alunos ainda não tinham sido ensinados a multiplicar; segundo, a turma estava vinculada a um projeto de pesquisa, do qual o pesquisador fazia parte. Portanto, visando a facilitação do processo de ensino-aprendizagem de matemática, este trabalho pretende mostrar um recorte da pesquisa que faz uso da história da matemática em atividades com a manipulação do ábaco romano pelo aluno, cujo objetivo foi construir uma alternativa didática para o ensino de multiplicação.

História da matemática

A perspectiva histórica se apresenta como uma tendência metodológica que permite mostrar a matemática como construção humana e também como conjunto de conhecimentos que está em evolução. Essa perspectiva, como recurso didático em sala de aula, é importante, pois, além de motivar as aulas, dando-lhes mais emoção, pode justificar para os alunos o motivo de certos assuntos serem estudados.

Para Mendes (2006, p. 99), pode-se recorrer ao uso de fontes originais na sala de aula por duas razões: "para aproximar os estudantes da

experiência de construção Matemática (conhecimento histórico e cotidiano) e para iniciá-los de modo prazeroso no mundo da Matemática como ciência (conhecimento escolar e científico)”.

Segundo Fossa (2001), uma das formas de se trabalhar com a história da matemática em sala de aula é aquela em que são utilizados materiais concretos. Conforme o autor, esses materiais têm usos importantes na educação matemática, dentre os quais se destaca a possibilidade de apresentar ao aluno várias entidades matemáticas cuja forma analítica é relativamente complexa. Assim:

a História da Matemática, porém, é uma fonte rica em matéria-prima para o desenvolvimento destes tipos de atividades. E estas podem ser destinadas tanto às aulas conduzidas usando o método de redescoberta quanto à elaboração de exercícios de fixação não rotineiros. (Fossa, 2001, p. 56).

Mendes (2006, p. 87) corrobora esse entendimento ao pontuar que:

somos da opinião de que os estudantes podem vivenciar experiências manipulativas resgatadas das informações históricas, com vistas a desenvolver o seu espírito investigativo, sua curiosidade científica e suas habilidades Matemáticas, de modo a alcançar sua autonomia intelectual, principalmente por percebermos que atualmente a escola está deixando cada vez mais de lado esses aspectos indispensáveis para uma educação integral e formadora de cidadãos pensantes.

Desse modo, desde que se desenvolva em forma de atividades para o aluno, a história da matemática pode ser uma grande parceira para a geração da matemática escolar, podendo ser usada de forma investigativa, de modo a ser um agente de estímulo ao ato de aquisição do conhecimento matemático em sala de aula. A base fundamental para que as atividades históricas se constituam em um processo ativo-reflexivo vem da teoria construtivista.

O ábaco

O ábaco foi um dos instrumentos de cálculo mais usados pela humanidade até o aparecimento dos algarismos hindu-arábicos. O número era registrado no ábaco em notação posicional, o que facilitava as operações aritméticas. A representação não era cifrada como no sistema hindu-arábico, mas, sim, iterada, como no sistema babilônico.

As operações no ábaco são equivalentes às realizadas em sistemas de agrupamentos simples. Segundo Fossa (2010), isso traz como vantagens o fato de que as operações são:

- familiares ao operador pelo seu conhecimento de um sistema numérico de agrupamento simples;
- mecanizadas por meio da manipulação de materiais concretos (as fichas).

A desvantagem é que o operador não desfruta das propriedades do sistema posicional e, assim, perde em eficiência. Em virtude disso, novos procedimentos foram inventados e aproximaram a computação com o ábaco de algoritmos apropriados a sistemas posicionais.

Segundo Smith (1958 *apud* Fossa, 2010), existem três formas básicas de ábaco: uma mesa coberta de pó; uma mesa com fichas soltas; e uma tábua com contas presas em fileiras de arame ou outro material semelhante. O primeiro tipo nada mais era do que uma mesa coberta com pó ou areia, na qual as marcas eram feitas com o dedo. Na realidade, a mesa de pó foi um simples instrumento para registrar um escrito ou uma figura, enquanto o ábaco é um instrumento de cálculo.

Em relação ao ábaco de mesa com fichas soltas, Fossa (2010) informa que são os primeiros ábacos verdadeiros, frequentemente denominados de tabuleiros de contagem ou *countingboards*. Esse objeto é constituído basicamente por uma mesa ou prancha de madeira com várias colunas verticais, nas quais cada uma representa um agrupamento que geralmente está em potências de base dez. Para a representação do zero, não há uma maneira especial, basta deixar a coluna vazia, pois a ausência de fichas em uma coluna faz o papel do zero na notação posicional.

Segundo Fossa (2010), os ábacos romanos, geralmente, apresentavam estrutura semelhante à representada na Figura 1, porém com os numerais do sistema de numeração romano. Inicialmente, as fichas eram feitas de pedra, vidro ou metal, sem nenhuma imagem estampada nelas. Mais tarde, já no século 13, na França, as fichas começaram a ser estampadas com várias imagens.

Devido ao problema de visualização de unidades grandes, poucos ábacos tinham a estrutura conforme a Figura 1. Para simplificar sua forma, muitos utilizavam uma sub-base, como mostra a Figura 2. Vale destacar que cada ficha nas colunas da parte de baixo do ábaco, apresentado na Figura 2, representa uma unidade, enquanto as fichas na coluna acima dos números representam cinco unidades.

10^5	10^4	10^3	10^2	10^1	10^0			●		●	●
●	●	●●	●	●●	●	10^5	10^4	10^3	10^2	10^1	10^0
●	●	●●	●	●●	●	●	●	●	●	●	
●	●	●●		●●	●	●	●		●	●	
	●	●		●●	●	●	●			●	
				●	●		●			●	

Figura 1
Modelo A do ábaco romano

Fonte: Acervo do autor.

Figura 2
Modelo B do ábaco romano

Fonte: Acervo do autor.

Os romanos tiveram ábacos portáteis construídos em pequenas pranchas de metal, geralmente de bronze com segmentos paralelos, por onde deslizavam pequenas esferas. Esses segmentos estão divididos em duas partes, inferior e superior.

Segundo Fossa (2010), durante a Idade Média, Gerbert d'Aurillac (c. 950-1003), que mais tarde se tornou o Papa Silvestre II (999-1003), inventou um ábaco com fichas marcadas com símbolos numéricos. Gerbert, em vez de colocar traços ou marcas em cada coluna, construiu fichas com a numeração hindu-arábica que trouxera da Espanha.

O terceiro tipo de ábaco era o de fichas presas, em que as fichas corriam sobre um fio vertical, dividido em duas partes por um pedaço de madeira, onde as contas eram realizadas movimentando as fichas de um lado para o outro, dependendo do número.

Os ábacos foram instrumentos concretos que necessitavam de manipulação para a representação e a realização de qualquer operação. A percepção dos números se fazia por meio de sua disposição no material. O seu uso é uma técnica concreta de representação de números.

A representação no ábaco romano

Para representar o número 695 no ábaco romano, é preciso observar o valor numérico de cada algarismo e colocar a quantidade de fichas que corresponde ao valor de cada algarismo. Não há uma ordem para o início da representação dos números no ábaco, entretanto, para exemplificação neste trabalho, a ordem será da direita para a esquerda. Na primeira coluna, no sentido descrito anteriormente, colocam-se cinco fichas, como mostra a Figura 3; na segunda coluna do mesmo sentido, colocam-se nove fichas e, na terceira, seis fichas.

M	C	X	I
	• •	• •	• •
	• •	• •	• •
	• •	• •	•
		• •	
		•	

Figura 3 – Representação do número 695

Fonte: Acervo do autor.

Dependendo da quantidade de colunas, pode-se representar no ábaco qualquer número natural. Vale ressaltar que não há necessidade de representar o zero, pois a ausência de fichas em uma coluna faz o papel do zero na notação posicional.

A multiplicação

O método de multiplicação, utilizado nesta pesquisa, é conhecido como método das ordens numéricas mais altas, o qual é semelhante ao que se

usa hoje em dia com o algoritmo, porém se começa pelas ordens numéricas mais altas. Nele, as fichas em cada parte de uma coluna de um fator são multiplicadas pelas fichas em cada parte de cada coluna do outro fator.

Pelo fato de se iniciar a multiplicação pelas ordens mais altas, Fossa (2010) afirma que é preciso uma regra que determine onde colocar os produtos parciais. Segundo essa regra, "sejam as fichas em coluna m 'multiplicadas' pelas fichas em coluna n , então as unidades do produto são colocadas na coluna $m + n - 1$, onde as colunas são numeradas começando com as das unidades" (Fossa, 2010, p. 302). Ou seja, iniciava-se multiplicando a coluna de ordem maior do fator superior pela ordem maior do fator inferior. Para determinar onde colocar os produtos parciais, utilizava-se a regra: $m + n - 1$, em que m e n representam as colunas. Elas eram numeradas começando das unidades.

Exemplo: multiplique 58 por 32:

1º passo: os fatores são registrados no ábaco, conforme Figura 4.

M	C	X	I	
		• •	• •	Multiplicador (u)
		• •	• •	
		•	• •	Multiplicando (m)
		• •	• •	
		• •	• •	Produto (p)

Figura 4 – 1º passo

Fonte: Acervo do autor.

Observe que os produtos parciais serão registrados na parte inferior do ábaco.

2º passo: começa-se com as cinco fichas da coluna das dezenas do multiplicador e três da coluna das dezenas do multiplicando. Então: $5 \times 3 = 15$, e coloca-se na coluna $2 + 2 - 1 = 3$, que é a coluna das centenas, ou seja, colocam-se cinco fichas na coluna das centenas e uma na coluna das unidades de milhar.

Continuando, tem-se:

- $5 \times 2 = 10$ em coluna $2 + 1 - 1 = 2$. Portanto, deixa-se a coluna das dezenas vazia e se acrescenta uma ficha na coluna das centenas.

M	C	X	I	
		• • • • •	• • • • • • • •	Multiplicador (u)
		• • •	• •	Multiplicando (m)
•	• • • • • •			Produto (p)

Figura 5 – 2º passo

Fonte: Acervo do autor.

3º passo: faz-se o mesmo procedimento com as oito fichas da coluna das unidades do multiplicador.

- $8 \times 3 = 24$ em coluna $1 + 2 - 1 = 2$. Acrescentam-se quatro fichas da coluna das dezenas do produto e em seguida acrescentam-se duas fichas na coluna das centenas do produto.
- $8 \times 2 = 16$ em coluna $1 + 1 - 1 = 1$. Colocam-se seis fichas na coluna das unidades e uma na coluna das dezenas.

M	C	X	I	
		• • • • •	• • • • • • • •	Multiplicador (u)
		• • •	• •	Multiplicando (m)
	• • • • • • • •	• • •	• • • • • •	Produto (p)

Figura 6 – 3º passo

Fonte: Acervo do autor.

Segundo Fossa (2010), o que é notável em relação a essa maneira de multiplicar é que se afasta da estrutura interativa do ábaco e se aproxima da estrutura posicional implícita no instrumento. Para isso, há um aumento nos cálculos mentais, pois, nesse método, necessita-se aprender a tabuada de multiplicação em vez de contar as fichas.

Além disso, o procedimento é bastante parecido com o método atual de multiplicação, baseado na notação posicional. Entretanto, a operação inicia com as ordens numéricas mais altas e isso faz com que seja necessário o uso de uma regra para determinar a coluna em que as fichas devem ser colocadas.

Desenvolvimento metodológico: caminhos percorridos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, cuja data de fundação é entre 1959 e 1960. A clientela da escola é formada por crianças, jovens e adultos de famílias com perfis bem diversificados, incluindo aqueles que residem no bairro em que a escola está localizada, bem como em outros bairros, além de filhos de pessoas que trabalham próximo à escola.

A turma pesquisada era formada por 20 alunos, sendo 12 meninos e 8 meninas, com a faixa etária variando de 7 a 9 anos. A maioria era de filhos de comerciários, mecânicos e domésticas; um era filho de professora de uma escola privada da região, outro era filho de vigilante. Entretanto, dois eram criados pelos avós: um deles porque os pais ou se encontravam presos ou eram usuários de drogas; já o outro porque a mãe havia se casado com outra pessoa e deixara o filho aos cuidados dos avós.

No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola funcionava no turno matutino para o público de educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, com um total de 215 alunos; no turno vespertino, para o público de ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, com 259 alunos; e, por fim, no noturno, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um total de 190 alunos.

Os alunos da turma investigada já sabiam somar e subtrair números com apenas um algarismo, assim como realizavam algumas das adições e subtrações sem o auxílio de materiais; em outras, eles ainda usavam os dedos para chegar ao resultado, mas quase todos sabiam somar ou subtrair números com apenas um algarismo, porém, não sabiam efetuar operações com números com mais de dois algarismos. Além disso, não sabiam efetuar multiplicações porque era um conteúdo que ainda não lhes fora ensinado.

Este estudo utiliza como abordagem metodológica a investigação qualitativa. De acordo com o que elenca Godoy (1996 *apud* Oliveira, 2012) e Bogdan e Biklen (1994), esta pesquisa pode ser qualitativa, pois apresenta as características que, segundo os autores, configuram esse tipo de estudo: ambiente natural como fonte direta de dados e pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; e enfoque indutivo.

Além disso, esta pesquisa comunga com a abordagem qualitativa por utilizar-se de alguns instrumentos inerentes a essa abordagem metodológica, como as entrevistas (que ocorreram por meio do diálogo entre o professor-pesquisador e os alunos), as observações, o diário de bordo, os questionários, a análise documental e o estudo de caso.

Entre as modalidades da pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa-ação, devido ao fato de que o pesquisador se introduz “no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas, sobretudo, para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes” (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p. 112).

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a observação. Para Vianna (2003, p. 12), esse método consiste em “uma das importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”, uma vez que se trata de técnica de coleta de dados que ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos que quer alcançar, pois ele terá um contato mais direto com a realidade. Entre as modalidades de observação, optou-se pela observação participante: “Uma das vantagens da observação participante é a de que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam” (Vianna, 2003, p. 50).

Quanto ao questionário, esse instrumento foi utilizado a fim de caracterizar e descrever os sujeitos do estudo, destacando algumas variáveis como idade, sexo, entre outros aspectos. Esse método foi escolhido também devido à facilidade de aplicação a um grande número de sujeitos. Segundo Oliveira (2012, p. 83), de modo geral, “os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. Entre as modalidades de questionário, optou-se pela aberta. Essa modalidade não apresenta alternativas para as respostas.

Para o registro das observações, foi utilizado um diário de campo. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), esse é um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações durante o trabalho de campo, pois é nele que o pesquisador registra observações de fenômenos, faz descrições de pessoas e cenários, registra episódios ou retrata diálogos.

Neste estudo, os diários assumiram dupla perspectiva: uma descritiva, na qual se prenderam à descrição de atividades e afetividades, diálogos, gestos, procedimentos didáticos, ambiente e dinâmica da prática do próprio comportamento do observador; e outra interpretativa, que, por sua vez, apontou o olhar para a escola e a sala de aula como espaços socioculturais produzidos por seres humanos, isto é, “por sujeitos que participam da trama social com seus sentimentos, ideias, sonhos, decepções, intuições, experiências, reflexões e relações interpessoais” (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p. 119).

A entrevista foi utilizada para aprofundar e esclarecer alguns elementos que permeiam a presente pesquisa. De modo geral, esse instrumento foi utilizado como avaliação final dos alunos. O método, nesse sentido, permite uma obtenção mais direta e imediata dos dados. Segundo Oliveira (2012, p. 86), a entrevista “é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Na pesquisa aqui relatada, adotou-se especificamente uma entrevista semiestruturada, pois nessa modalidade o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre várias questões específicas, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a conversa e, de acordo com o seu desenvolvimento, poderá alterar a ordem desses pontos ou, até mesmo, formular questões não previstas inicialmente.

Para a análise documental, foram utilizados os principais documentos relacionados à pesquisa, mais especificamente, as observações da

pesquisa-ação, os questionários, as notas de campo, as atividades desenvolvidas durante as aulas e as avaliações. Todos esses documentos foram utilizados a fim de contextualizar o objeto, aprofundar o estudo e completar as informações coletadas por meio de outras fontes.

A experiência educacional: o desenvolvimento em relação à proposta pedagógica

A investigação foi desenvolvida entre os meses de abril e setembro do ano de 2013, tendo um recesso no mês de julho devido às férias escolares. O pesquisador frequentou a escola, em média, duas vezes por semana, participando das aulas, cuja duração era de duas horas.

Foram desenvolvidas atividades de construção do ábaco pelos próprios alunos, seguidas da representação e da multiplicação utilizando o ábaco romano. Além disso, no final de todo o trabalho de pesquisa, foi realizada uma avaliação final.

Durante o desenvolvimento das atividades de construção e representação, a turma foi dividida em duplas. A composição dessas duplas, no que se refere à escolha de seus membros, ficava a critério dos alunos. Na oportunidade, eles se agrupavam obedecendo a critérios, sobretudo, relativos à afinidade.

O primeiro momento teve como objetivo a construção do ábaco realizada pelos próprios alunos; para tanto, eles utilizaram régua, pincel e cartolina. No início da confecção do aparelho, foi-lhes apresentado o modelo a partir do qual construiriam os próprios ábacos. Menciona-se aqui que as fichas foram construídas anteriormente pelo pesquisador e que foram confeccionadas em um papel do tipo cartão e depois plastificadas. Esses materiais foram utilizados pelo fato de serem de fácil acesso e de baixo custo, o que torna viável a utilização deles durante as aulas.

Inicialmente, foi perguntado aos alunos como construiriam as colunas do ábaco. Muitos sinalizaram com os dedos, fazendo o desenho do instrumento. Desse modo, eles ficaram à vontade para fazer o aparelho como acreditavam que fosse.

Na sequência, passou-se à atividade de representação no ábaco, cujos objetivos eram que os alunos representassem as quantidades no instrumento; identificassem as características do material e pudessem manipulá-lo; verificassem as quantidades representadas no ábaco, associando as peças aos valores numéricos; reconhecessem e utilizassem o valor posicional como característica do Sistema de Numeração Decimal; e, por fim, que reconhecessem a importância do zero no valor posicional.

Em seguida, foi-lhes perguntado como representariam o número quatro no ábaco. Eles responderam que colocariam quatro fichas no aparelho. Quanto à coluna em que deveriam colocar as fichas, as respostas dos alunos foram conflituosas. Todas as casas chegaram a ser mencionadas.

Com a percepção das divergências, os alunos foram confrontados com os números que estavam na parte superior do aparelho. Foi-lhes perguntado

o que significavam aqueles números. Apenas um dos estudantes soube dizer que aquele numeral “um”, na coluna das unidades, significava que, a cada ficha colocada na coluna, uma unidade seria representada, ou seja, que o dez na coluna das dezenas significava que cada ficha representava dez unidades e assim por diante.

Os alunos, inicialmente, representaram o número dez no ábaco colocando dez fichas na coluna das unidades. Essa resposta foi comum entre todos os alunos. Convém lembrar que a resposta não está errada, mas, de acordo com a estrutura do ábaco, quando uma coluna possui dez fichas, as fichas devem ser trocadas por uma na casa subsequente.

Logo foi perguntado quanto valia cada ficha nas unidades. Um aluno X (os nomes serão substituídos por letras para que o aluno não seja identificado) disse que valia “um” e justificou explicitando que esse era o valor de cada ficha porque era o número que estava na parte superior da coluna. Depois disso, perguntou-se qual número estava na coluna seguinte, e o aluno X disse que era “dez”. Assim, foi perguntado o que significava aquele dez na coluna seguinte. Ele disse, então, que cada ficha naquela coluna representava dez unidades. Depois foi questionado aos demais alunos como fariam para representar o dez. Naquele momento, eles não responderam, apenas representaram o número corretamente no aparelho.

Em seguida, os alunos foram orientados a representar o número 25 no ábaco e a proposição foi desenvolvida sem dificuldades. Na oportunidade, pediu-se que fosse observada a forma como o número era representado no ábaco e a sua representação simbólica e, depois, as semelhanças existentes entre as duas representações foram discutidas com eles.

Os alunos conseguiram notar que o numeral dois significava que eram duas fichas na coluna das dezenas e que valia 20 unidades. Perceberam, também, que o numeral cinco era equivalente a cinco fichas na coluna das unidades.

A atividade seguinte referiu-se à multiplicação. Inicialmente, perguntou-se aos alunos se eles já haviam ouvido falar em multiplicação. Todos os alunos disseram não, exceto Y, que disse sim. Então, foi perguntado ao aluno como ele fazia para multiplicar. Ele afirmou que “somava os números bem grandes”. A ideia de somar números grandes significava para ele a adição de parcelas, em que um dos fatores apresenta valor absoluto alto. Foi-lhe perguntado quais eram esses números, como era feita essa soma e, em seguida, qual era a multiplicação de dois por quatro, mas ele não soube responder.

A primeira pergunta relacionada à atividade foi a seguinte: “Se uma pessoa tem dois olhos, então quantos olhos têm três pessoas?”. Após esse questionamento, vários alunos começaram a separar os dedos, de dois em dois, até chegar a seis. Eles separaram três grupos, e cada grupo tinha dois dedos, que estavam relacionados aos dois olhos.

A segunda pergunta foi: “Se uma pessoa tem dois braços, quantos braços têm cinco pessoas?”. Alguns alunos resolveram separando de dois em dois dedos, seguindo o mesmo procedimento anterior. Entretanto, o aluno M apontava para seus amigos da classe e contava os braços de cada um.

Por fim, foi perguntado: "Se uma mão tem cinco dedos, então quantos dedos têm cinco mãos?". Todos os alunos, exceto J, contaram os seus dedos se atentando para quantas mãos seriam contadas. Após a contagem, eles deram o resultado sinalizando para 25 dedos. Logo após, perguntou-se aos alunos se eles sabiam qual era o símbolo da multiplicação; eles responderam que não. Assim, foi apresentado a eles o símbolo "×", que representa a multiplicação. Depois, foi perguntado quanto era cinco vezes dois. Como esperado, os alunos não souberam dizer qual o resultado dessa multiplicação.

Então, foi repetida a pergunta: "Se uma pessoa tem dois braços, quantos braços têm cinco pessoas?". Em seguida, perguntou-se qual procedimento eles utilizaram para solucionar. Todos procuraram responder, e a ideia que transmitiram foi a seguinte: "pegamos dois, depois somamos mais dois, depois mais dois...".

Com isso, questionou-se aos alunos quantas vezes eles somaram o número dois. Eles disseram que "foram cinco vezes". Então, foi colocado no quadro $5 \times 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$.

A primeira questão da atividade escrita era semelhante aos primeiros itens da atividade oral. Um dos problemas propostos foi o seguinte: "Um ferreiro precisa colocar ferraduras em 6 cavalos. Sabendo que cada cavalo possui 4 patas, quantas ferraduras serão colocadas?". Os alunos responderam desenhando no espaço da resposta os cachorros, os cavalos, as bolinhas e as petecas. Outros fizeram conforme o algoritmo; representaram a operação e depois colocaram o resultado.

Já na segunda questão, era proposto que os alunos resolvessem as multiplicações cujo multiplicador era um ou dois. Quando o multiplicador era dois, os alunos, antes de colocar o resultado, representavam em forma de adições repetidas. Já para o multiplicador igual a um, eles apenas colocavam o resultado. Isso pressupõe que eles colocaram o resultado direto devido a ser apenas uma parcela. Alguns chegaram até a expressar oralmente, por exemplo: "um vezes nove é igual a nove, porque é o nove uma vez".

A terceira questão tinha como proposta que os alunos resolvessem as multiplicações com diferentes multiplicadores. Muitos estudantes responderam usando a adição de parcelas repetidas. Outros usaram os dedos ou as próprias fichas do ábaco para contar e colocaram apenas os resultados. A ideia dessas duas primeiras atividades era apenas que os alunos soubessem como realizar a operação da multiplicação, que eles se familiarizassem com ela, já que nunca haviam ouvido falar.

A primeira questão da segunda atividade escrita abordou a multiplicação de dois números naturais, em que um deles era constituído de apenas um algarismo, enquanto o outro possuía dois ou três algarismos, ou seja, os três primeiros subitens abordaram a multiplicação de dois números naturais, dos quais um dos números possuía um algarismo, enquanto o outro, dois algarismos. Nessa questão, não era necessário fazer a conversão de dez unidades em dezenas.

As multiplicações foram realizadas com base na manipulação do ábaco. Os alunos representaram os dois números no aparelho e, em seguida, cinco

alunos juntaram as fichas e deram o resultado; e outros multiplicaram as unidades e colocaram as mesmas fichas das dezenas no resultado, como se tivessem somado. Por exemplo, se a proposta era multiplicar 12 por 3, eles representavam os números 12 e 3 no aparelho; em seguida, apenas juntavam as fichas, totalizando 15. Outros representavam os dois números no aparelho e, em seguida, multiplicavam 2 por 3, colocavam o resultado na parte de baixo e, na coluna das dezenas, colocavam uma ficha. Os demais realizaram a soma de parcelas repetidas, como fizeram na multiplicação de dois números com apenas um algarismo.

Como os alunos não responderam conforme o esperado, foi feita uma intervenção. Aos alunos que fizeram com adição de parcelas iguais, foi dito que o modo como eles responderam estava certo, mas que o objetivo da atividade era responder de outra forma, que poderia ser, inclusive, mais fácil para eles.

Foi colocado no quadro o modo como a maioria fez; no caso, era o modo que já estava sendo trabalhado. Como o objetivo era multiplicar 12 por 3, foi colocado que $3 \times 12 = 12 + 12 + 12$. Com isso, foi perguntado quantas vezes o número 2 aparecia. Alguns disseram que três vezes, outros ficaram calados. Então, indagou-se: "Já que o 2 está sendo somado 3 vezes, pode-se dizer que isso é 3×2 , ou seja, 3×2 é igual a $2 + 2 + 2$, que é igual a 6?"

Depois, foi perguntado quantas vezes o "um" estava sendo somado. Todos disseram três vezes. Então, foi perguntado se aquilo era o mesmo que 3×1 . Após algum tempo pensando, um aluno disse que sim, outros três confirmaram. Em seguida, foi perguntado se eles observavam alguma relação na multiplicação que haviam feito. O aluno Y disse que "era como se multiplicasse o 1 e o 3". Logo, foi dito que estava certo e explicado aos demais o raciocínio do aluno e como eles deveriam resolver a multiplicação. Assim, todos foram estimulados a solucionar as demais multiplicações.

Durante a resolução, os alunos resolveram de três modos diferentes: um com base na multiplicação de ordens altas; outro considerando a multiplicação de ordens baixas; além disso, um aluno ainda resolveu um dos subitens por meio da adição de somas repetidas. As figuras 7, 8 e 9 mostram como os alunos X, J e L responderam a multiplicação de 21 por 4.



Figura 7
Multiplicação da aluna A

Fonte: Pesquisa do autor.



Figura 8
Multiplicação do aluno X

Fonte: Pesquisa do autor.



Figura 9
Multiplicação do aluno L

Fonte: Pesquisa do autor.

Na Figura 7, pode-se perceber que a aluna A começou a multiplicação nas ordens mais altas, enquanto a Figura 8 mostra o aluno X resolvendo pela adição de parcelas iguais. A Figura 9 mostra o aluno L colocando as fichas relacionadas à multiplicação de 4 por 20. Como se pode observar, multiplicou primeiro as unidades e depois multiplicou unidade por dezena.

Quanto aos três últimos subitens da primeira questão, as dificuldades apresentadas pelos alunos relacionavam-se à leitura do número, pois eles não sabiam ler números com mais de três algarismos. Por exemplo, na letra "e", pedia-se para multiplicar 223 por 3. Um dos alunos, ao encontrar o resultado, perguntou: "Eu coloco 66 e depois o 9, né?". Entretanto, em relação à multiplicação, eles não apresentaram dificuldades.

Quanto à segunda questão dessa atividade, a única dificuldade apresentada pelos alunos foi em falar o resultado quando envolvia centenas. Eles efetuaram as multiplicações conforme o item anterior; entretanto, nesse item, eles tiveram que fazer as conversões de unidades em dezenas. Apesar disso, não apresentaram dificuldades, pois já haviam desenvolvido atividades semelhantes anteriormente.

Na terceira atividade escrita, as multiplicações dos três primeiros subitens eram semelhantes às atividades anteriores. Essas multiplicações foram utilizadas para reforçar o que já havia sido trabalhado a fim de facilitar as multiplicações dos subitens seguintes. Os alunos não tiveram dificuldades em resolvê-las; todos resolveram conforme o que já havia sido trabalhado.

Quanto aos subitens seguintes, eles abordavam multiplicações de números com dois algarismos. Os alunos iniciaram as operações normalmente, por exemplo, na multiplicação entre os números 12 e 23, eles representaram os dois números no ábaco e iniciaram multiplicando as unidades do multiplicador pelas unidades do multiplicando; depois multiplicaram as unidades do multiplicador pelas dezenas do multiplicando. Quando multiplicaram as dezenas do multiplicador, todos efetuaram as multiplicações. Os alunos colocaram os resultados abaixo do anterior, seguindo o mesmo raciocínio da multiplicação das unidades do multiplicador, sem considerar o valor posicional de cada algarismo.

Com isso, foi necessário realizar uma intervenção. Foi mostrado a eles que a parte inicial da multiplicação estava correta. Quanto à segunda parte, foi dito que não estava certa por causa da disposição das fichas. Para chamar a atenção dos alunos, foi perguntado a eles qual número faltava ser multiplicado. Todos disseram que era o número 2. Questionou-se, também, qual multiplicação estava sendo proposta. Eles disseram que era "12 por 23". Então, foi perguntado a eles se a segunda parte da multiplicação era 12 por 20 ou 12 por 2. Ficaram em silêncio e depois um aluno disse que era por 20.

Dessa forma, foi pedido que eles multiplicassem 12 por 20. Eles multiplicaram 2 por 20 efetuando a adição de duas parcelas de 20. Em relação ao número 10, eles somaram o número 20 dez vezes. Logo após realizarem essas multiplicações, foi pedido que eles juntassem com a multiplicação das três unidades do multiplicador, pois a ideia era multiplicar 12 por 23, e o numeral 23 é formado por $20 + 3$.

A primeira questão da atividade seguinte era semelhante à atividade anterior. O objetivo era enfatizar a multiplicação com dois algarismos. Os alunos ficaram à vontade para multiplicar. Eles não apresentaram dificuldades nessa parte. Como sempre, iniciaram multiplicando unidades por unidades, em seguida unidades por dezenas. Depois, dezenas por unidades e, por fim, dezenas por dezenas. Sempre que necessário, faziam as conversões e colocavam as fichas conforme os valores de cada ordem.

A segunda questão abordava a multiplicação das dezenas. Apesar de os alunos terem efetuado multiplicações semelhantes antes, nessa etapa eles chegaram ao resultado com base na adição de parcelas iguais. Entretanto, somente a partir do terceiro subitem e depois de serem confrontados sobre a relação da quantidade de zeros com a quantidade de casas vazias, alguns alunos perceberam a relação.

Para finalizar o ciclo de aplicação das atividades, foi realizada uma atividade avaliativa sem o auxílio do ábaco. As intervenções foram feitas lembrando aos alunos como realizaram as operações com o ábaco. Pode-se perceber que eles não apresentaram dificuldades e não demoraram a terminar a tarefa.

The image shows four handwritten multiplication problems on a piece of paper:

- 32×12 : The student has written 32 above 12 , with a horizontal line. Below the line, they have written 364 and 320 with a plus sign between them, and a final result of 384 .
- 42×32 : The student has written 42 above 32 , with a horizontal line. Below the line, they have written 182 and 1230 with a plus sign between them, and a final result of 1322 .
- 15×64 : The student has written 15 above 64 , with a horizontal line. Below the line, they have written 20 , 40 , 300 , and 600 with plus signs between them, and a final result of 960 .
- 47×82 : The student has written 47 above 82 , with a horizontal line. Below the line, they have written 47 , 140 , 800 , and a final result of 982 .

Figura 10 – Resposta de um dos alunos durante a avaliação

Fonte: Pesquisa do autor.

Por fim, a Figura 10 mostra uma das respostas apresentadas pelos alunos durante a avaliação. Como se percebe, o aluno fez todos os cálculos, exceto durante a multiplicação de 20 por 40, pois muitos deles perceberam a relação entre os zeros dos fatores e o do produto. Não só esse aluno, mas a maioria deles não colocou o sinal da adição no final. Pode-se perceber também que, na multiplicação de 15 por 64, o aluno, inicialmente, multiplicou 5 por 4 e, em vez de colocar o zero abaixo do 4 e, em seguida, colocar o número 2 em cima do 1 para somar com o resultado da multiplicação de 1 por 4, preferiu registrar o resultado normalmente e depois efetuar as adições necessárias. O interessante disso é a experiência desenvolvida pelo aluno, o fato de ele vivenciar essas experiências lhe proporciona a organização do próprio conhecimento.

Apresentação de dados mensuráveis

Foram desenvolvidas oito questões respondidas individualmente pelos alunos. A primeira questão abordou problemas de multiplicação cuja finalidade era introduzir as ideias de multiplicação, pois os alunos ainda não haviam sido ensinados a multiplicar. Nessa questão, o erro foi, sobretudo, na contagem das parcelas, pois, como eles desenvolveram por meio da soma de parcelas iguais, faltava uma parcela para completar ou faltava uma unidade para chegar ao resultado. O desempenho dos alunos nessa questão pode ser observado no Gráfico 1:

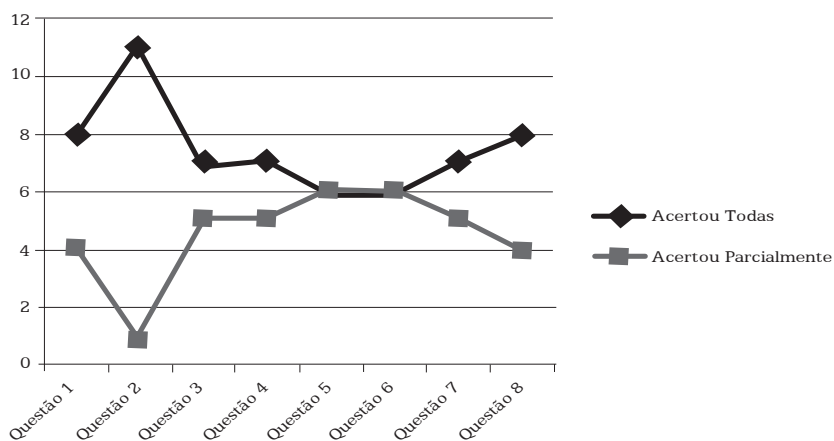


Gráfico 1 – Quantidade de alunos que acertaram todos os itens e parcialmente a atividade de multiplicação

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda questão, os alunos efetuaram multiplicações por 1 e por 2. O aluno X errou um dos itens, pois deveria ter multiplicado o número 2 por 1 e ele apenas colocou 1 como resultado. Seguindo o desenvolvimento dos itens anteriores, o aluno adicionaria um a um e encontraria o resultado da multiplicação. Entretanto, colocou apenas uma parcela.

Na terceira questão, o aluno J disse que eram muitos números e que estava com preguiça de fazer. O aluno Z errou pelo fato de ter colocado como resposta um dos fatores. O aluno Y errou, pois colocou também como resposta um dos fatores. O aluno M errou ao somar as parcelas de um dos itens e também por deixar outros itens em branco. Por fim, a aluna P errou, pois colocou como resposta um dos fatores. Ressalta-se que ela não chegou a efetuar a operação, apenas colocou o fator como resposta.

Na quarta questão, o aluno M errou um item e deixou outros em branco. A justificativa para ter deixado em branco foi que não estava interessado em fazer as atividades. Já o erro ocorreu porque, ao multiplicar 4 por 21, ele colocou como resultado 80 e, ao multiplicar 122 por 4, colocou como

resultado 422. Mesmo com as intervenções e com as conversas, ele disse que não queria fazer e que estava com sono, pois havia dormido tarde.

Já em relação à aluna O, não se conseguiu reconhecer o resultado colocado por ela. Foi-lhe perguntado que número era aquele apresentado como resposta e ela não soube responder. Em outro item, ela errou ao apontar o resultado.

Em relação à quinta questão, pode-se perceber que o erro dos alunos X, M, N e O foi pelo fato de eles terem se esquecido de acrescentar uma ficha na coluna das dezenas ao realizar a conversão das unidades em dezena, enquanto o erro de outros dois (Y e K) ocorreu porque repetiram os fatores.

Na sexta questão, por mais que se buscasse extrair algo do aluno M ou incentivá-lo a participar, ele não dava muita atenção ao que era falado. Quando não abaixava a cabeça dizendo que estava com sono e queria dormir, ele queria brincar. Os alunos B e A erraram por falta de atenção ao representar o resultado.

Em relação à sétima questão, os alunos K e P erraram a multiplicação de 36 por 13, pois colocaram como resultado 428. A aluna A errou, pois colocou como resposta 345, que é a resposta da multiplicação seguinte. Os alunos X e O erraram, pois colocaram como respostas os primeiros fatores de cada multiplicação. Esses alunos não chegaram a efetuar as multiplicações, apenas colocaram como resposta os primeiros fatores.

Os alunos X, Y, R e T erraram a oitava questão, pois apenas repetiram um dos fatores. Depois da intervenção, todos eles conseguiram responder corretamente os itens seguintes. Nessa questão, os alunos observaram a semelhança entre a quantidade de “zeros” dos fatores e a do resultado e, a partir do terceiro e do quarto itens, eles não usavam mais o ábaco, pois passaram a realizar cálculos mentais de algumas multiplicações, acrescentando os zeros.

Pelo Gráfico 1, pode-se perceber que, nas questões quatro e cinco, a quantidade de alunos que acertaram todas e que também acertaram parcialmente foi a mesma. Entretanto, pode ser visto que a quantidade de alunos que acertaram todas sempre foi superior à quantidade de alunos que acertaram parcialmente.

Considerações finais

Com base no que foi exposto, pode-se perceber que o ábaco apresentou-se como um instrumento capaz de auxiliar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança sobre o sistema de numeração hindu-arábico.

Durante as atividades de representação, os alunos puderam conhecer algumas características do sistema de numeração decimal, entre elas a de que cada algarismo representa uma determinada quantidade de acordo com a posição que ele ocupa na representação do numeral. Por meio das atividades, eles aprenderam a multiplicar. Para introduzir essa operação, abordou-se inicialmente a adição sucessiva para o conceito de multiplicação,

incluindo a antecipação do produto de dois números com um algarismo. Entretanto, devido às sequências das atividades, os alunos abandonaram progressivamente a ideia de adição sucessiva e foram direto ao resultado.

É interessante desenvolver atividades nesse sentido, pois os alunos constroem gradativamente as ideias iniciais de multiplicação. Além disso, aos poucos, aprendem a tabuada e progridem em cada etapa da atividade, deixando de lado a adição sucessiva e passando para o raciocínio multiplicativo.

Já as multiplicações iniciais de um número de um algarismo por um número de dois algarismos, com ou sem conversões, permitiram aos alunos adquirir agilidade e conhecer a estrutura multiplicativa. Puderam decompor um deles em dezenas e unidades e utilizar a propriedade distributiva para efetuar as multiplicações. Assim, conheceram, com base no concreto, a estrutura do algoritmo de multiplicação. Deixar os alunos multiplicarem da esquerda para direita ou da direita para a esquerda permitiu que eles pudessem comparar os resultados e verificar que são os mesmos; com isso, ganharam independência quanto à escolha do método.

A multiplicação de um número de dois algarismos por outro número de dois algarismos, com ou sem conversões, permitiu que os alunos pudessem compreender o algoritmo de multiplicação. Além disso, as atividades permitiram que eles alcançassem agilidade nos cálculos, domínio do cálculo mental e visualização da relação entre a multiplicação e a adição dos resultados parciais.

O aprendizado do algoritmo da multiplicação com base na manipulação do ábaco é interessante, pois o aluno, ao manipular o instrumento, pode visualizar toda a estrutura matemática contida na operação, o que é importante porque a criança ainda necessita do contato com o concreto, necessita entender todo o processo a partir da visualização e do manuseio. Ir direto ao algoritmo é muito vago e, sempre que a criança não entender, o professor deve procurar estabelecer relação com o concreto.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed., 1994. p. 15-80.

FETZER, F. As quatro operações aritméticas: ensino e aprendizagem numa perspectiva conceitual. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2011, Recife. *Anais...* Recife: CIAEM, 2011.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOSSA, J. A. Papéis avulsos. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 6, n. 7, p. 85-89, 1991.

FOSSA, J. A. *Ensaio sobre a educação matemática*. Belém: Ed. UEPA, 2001.

FOSSA, J. A. *Os primórdios da teoria dos números*. Natal: Ed. UFRN, 2010.

IBIAPINA, W. F. O ábaco romano no ensino do algoritmo de multiplicação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 11., 2015, Natal. *Anais...* Natal: Ed. UFRN, 2015.

IBIAPINA, W. F. *Ábaco romano: ensino, possibilidades e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2017.

MENDES, I. A. A investigação histórica como agente da cognição matemática na sala de aula. In: FOSSA, J. A.; MENDES, I. A.; VALDÉS, J. E. N. *A História como um agente de cognição na educação matemática*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 79-136.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. (Pesquisa em Educação).

Recebido em 16 de agosto de 2017.

Solicitação de correções em 19 de janeiro de 2018.

Aprovado em 5 de fevereiro de 2018.

A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia

Inês Ferreira de Souza Bragança^{I, II}
Diego Leandro Marin Ossa^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3584>

Resumo

Diálogo entre os autores sobre os modos como vivem-pesquisam-formam no contexto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj) e da Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), Colômbia. Trata-se de um desdobramento de programa desenvolvido, em dezembro de 2016, sobre o tema “Diálogos biográfico-narrativos em processos de transformação social, política e cultural”, com o objetivo de partilhar concepções-ações que expressam a potência do encontro e da narrativa nos movimentos de formação humana e docente, especialmente por meio de narrativas orais, escritas e videográficas. Os referenciais teórico-metodológicos se fundamentam na pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, e o diálogo entre Brasil e Colômbia partilha princípios teórico-epistemológicos e compromissos éticos, estéticos e políticos, reafirmando a força das vozes e histórias dos jovens estudantes em processos de formação.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; pesquisa-formação (auto)biográfica; vídeos (auto)biográficos.

^I Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <inesbraganca@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4782-1167>>.

^{II} Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Évora, Portugal.

^{III} Universidade Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia. *E-mail*: leandro73@utp.edu.co; <http://orcid.org/0000-0003-0971-9196>

^{IV} Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia.

Resumen

A dos voces, todas las voces: encuentros biográfico-narrativos en formación entre Brasil y Colombia

El presente texto es el resultado del diálogo entre los autores sobre modos como viven-investigan-forman, en el contexto de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (FFP/UERJ) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia, consistiendo en desdoblamiento del programa desarrollado, en diciembre de 2016, sobre el tema "Diálogos biográfico-narrativos en procesos de transformación social, política y cultural". El objetivo consiste en compartir concepciones-acciones que expresan la potencia del encuentro y de la narrativa en los movimientos de formación humana y docente, especialmente por medio de narrativas orales, escritas y videográficas. Los referenciales teórico-metodológicos toman como fundamentación el abordaje de investigación-formación narrativa (auto)biográfica. En ese sentido, la conversación entre Brasil y Colombia, que aquí socializamos y que continúa, comparte principios teórico-epistemológicos y también compromisos éticos, estéticos y políticos, implicando en reafirmar la potencia de voces e historias de los jóvenes estudiantes en procesos de formación.

Palabras clave: investigación narrativa; investigación-formación (auto) biográfica; videos(auto) biográficos.

Abstract

In two voices, all voices: narrative-biographical conferences about teacher-training in Brazil and Colombia

This article presents the dialogue between its authors regarding the living, teaching and researching arrangements in the context of the Teacher Training Program of the Rio de Janeiro State University (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ) and the Technological University of Pereira (Universidad Tecnológica de Pereira – UTP), Colombia. It evaluates the unfoldments of a program developed, in December 2016, themed: "Biographical-narrative dialogues in social, political and cultural transformative processes", which aims to share conceptions and actions that portray the power existent in the gathering and in the narrative of the movements of teacher and human formation, specially through oral, written and videographic narratives. The theoretical and methodological benchmarks are based in the self-biographical narrative research/formation, and the dialogue between Brazil and Colombia shares theoretical and methodological values and ethical, esthetical, and political commitments, reaffirming the strength in the voices and stories of youngsters still developing.

Keywords: narrative research; research/training (auto) biography; (auto) biographical videos.

Introdução

O presente relato de experiência, escrito em formato de diálogo, em duas línguas, português e espanhol, sem uso de tradução, assume em sua *forma-conteúdo* a conversa como possibilidade de escrita acadêmica, uma escrita que aponta para a potência do encontro e da narrativa nos movimentos de formação humana e docente. O diálogo aqui apresentado é fruto do encontro dos autores em Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (2014 e 2016) e em atividades acadêmicas conjuntas realizadas em uma universidade pública brasileira, em dezembro de 2016. Cada um dos autores apresenta momentos de suas trajetórias e dos modos como *vivem-pesquisam-formam* nos contextos brasileiro e colombiano, nas instituições onde atuam, por meio de narrativas orais, escritas e videográficas, bem como os referenciais teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica que fundamentam as práticas desenvolvidas.

O texto é, assim, a expressão de diálogos que ultrapassam fronteiras e que manifestam as possibilidades de significação e de sentido que nos proporcionam a linguagem e as línguas, cujo testemunho se traduz nessa conversa a *duas vozes*, com o desejo de que *todas as vozes* entrem nesse diálogo fraterno.

Sobre encontros

Diego Leandro: Hola, apreciada profesora. La vida como una trama compleja, rica en posibilidades y diálogos, polifónica en la inmensidad de las diferencias nos acerca entre seres humanos, y nos conduce a encuentros y conversaciones en las que los educadores nos vemos envueltos.

Gracias a que nuestra labor no se limita a un espacio físico de la actividad formativa, en el día tras día de la vida cotidiana, nuestro oficio de maestros trasciende las fronteras espaciales, y adquiere una dimensión simbólica y perenne más allá del tiempo. Eso de alguna manera nos hace más vitales y ocupa una parte sensible e importante en la vida de nuestros estudiantes.

Eso es posible gracias al intercambio, al reconocimiento de las alteridades, al diálogo como forma y expresión de una democracia, en la que es natural que se den encuentros y desencuentros.

Sin embargo, la cercanía en las búsquedas y en los principios que rigen nuestra vida en su totalidad, y no solo en lo académico, es importante para articular dinámicas que permitan crecer entre colegas.

Una parte de esa afinidad que existe entre nosotros se da en episodios acontecidos todos los días en las instituciones educativas, por medio de documentos compartidos y de lecturas en la actividad de difusión, debate y reflexión de los congresos, en el acontecer de la vida cuyos movimientos como las olas del mar nos llevan a orillas de pensamiento similares a las nuestras o desconocidas por nosotros.

Todo eso se lo agradezco al *Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* (Cipa) (Congreso Internacional de Investigación (Auto) Biográfica), me alegra que nos encontremos a cada dos años porque, en el intermedio, podemos hacer trabajos conjuntos como el que hicimos en diciembre del 2016 en São Gonçalo, Río de Janeiro, Brasil.

Inês: É muito especial pensar na vida como uma tessitura complexa que envolve pessoas, experiências, *espaços-tempos* que produzem encontros com nós mesmos, com os outros, com o Cosmo. Desses encontros, novos saberes e ciclos existenciais são gestados, colocando-nos diante do desafio ontológico do humano – dar sentido à vida.

Rompendo com a linearidade do tempo e do espaço, as leituras que fazemos, as amizades construídas, os cafés que tomamos, os pensamentos-ações de pesquisa e formação nos aproximam de um olhar sobre o mundo que perspectiva o humano em sua multidimensionalidade político-social, cultural, gnosiológica e afetiva.

Um conjunto de pesquisadores das ciências humanas e sociais vem, há tempos, abrindo espaços de diálogo em torno do desejo de uma *pesquisa outra* (Callai; Ribetto, 2016). Nóvoa (1992) nos fala de um contexto de viragem em que os sujeitos assumem o centro da investigação educativa e o olhar se volta para as microinterações sociopolíticas do cotidiano, dando relevo aos espaços formativos como campos férteis de construção do conhecimento pedagógico e da formação.

Nossa experiência como estudantes e, logo depois, como professores universitários, nos anos 1990 e 2000, no Brasil e na Colômbia, nos colocou no turbilhão da crise paradigmática e nela buscamos aprender a fazer ciência, uma ciência outra. Nesse movimento, nos unimos e nos fortalecemos na construção partilhada com tantos professores-pesquisadores que têm, no círculo virtuoso da narrativa e da escuta, a fonte de pesquisa e de *trans-formação*.

Tomadas como metodologia de pesquisa no campo das ciências humanas, segundo Nóvoa e Finger (2010), as narrativas entraram no campo educacional pela formação de adultos e encontraram desdobramentos nas discussões teóricas e práticas do campo da formação de professores, incluindo diferentes caminhos para a partilha oral, escrita, imagética e videográfica das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos.

Desde 2004, os Cipas têm se constituído importante *espaço-tempo* de diálogo entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros, com crescente presença dos países latino-americanos. A partir desses encontros, contamos

com significativa produção bibliográfica, parcerias interinstitucionais, propostas de pesquisa e formação partilhadas, mas, especialmente, com amizades e fortalecimento de nossas lutas.

Entre as muitas experiências que o Cipa tem me proporcionado, foi uma felicidade recebê-lo na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj), *gracias!*

O Grupo de Pesquisa-Formação Polifonia¹ trabalhou com entusiasmo no planejamento e no desenvolvimento da programação que intitulamos de *Diálogos biográfico-narrativos em processos de transformação social, política e cultural*. Nossos objetivos – a) favorecer o diálogo sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica em processos de transformação social, política e cultural e b) implementar práticas fundamentadas na abordagem (auto)biográfica, no contexto da formação de professores-pesquisadores – foram materializados por meio de aulas-conversas, das mesas de diálogo e da bela exposição *Yo Veo*.²

Bem, estamos nós, aqui, dando continuidade ao diálogo, dizendo dos nossos modos de *viver-narrar-pesquisar-formar*.

Trajatórias de formação em diálogo

Inês: Vou te falar, então, um pouco das trilhas que tenho percorrido. Ainda muito novinha, escolhi a docência como profissão. Fiz o Curso Normal no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho e, aos 18 anos, eu estava na sala de aula como professora de uma turma de alfabetização. Ao mesmo tempo em que vivi a intensa experiência com minha primeira turma, ingressei como aluna no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nessa instituição, passei belos anos da minha vida, fiz pesquisas com a companhia e orientação da querida professora Célia Linhares, com quem aprendi e aprendo a potência da memória e da narração na construção de saberes e de práticas docentes instituintes, do encontro coletivo, dos atravessamentos entre macro e micropolíticas e da experiência partilhada.

Em março de 2000, cheguei a Paraíso, bairro do município de São Gonçalo onde se localiza a FFP. Nesse *tempo-lugar*, vivi experiências significativas e fui me constituindo a cada dia como professora-pesquisadora, convivendo com estudantes, orientandos, colegas do Departamento de Educação e do Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação.

As experiências docentes se entrelaçaram com movimentos de pesquisa e foram levantando questionamentos que me encaminharam ao doutoramento, realizado no período de 2004 a 2009. A tese problematiza a formação de professores, buscando sentidos de um movimento instituinte, que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Ainda em processo de doutoramento, no ano de 2006, participei do II Cipa, realizado em Salvador, BA. Nesse congresso, conheci pessoalmente muitas das minhas

¹ Para informações sobre o grupo, consulte: <https://grupopolifonia.wordpress.com>.

² La muestra se hizo por primera vez en el año de 2010 en la ciudad de Pereira, Colombia, como parte de un proyecto de investigación y creación dirigido por Diego Leandro Marín Ossa. Se llamó Yo Veo, la fiesta de la palabra y de la imagen en primera persona. En ella se expusieron videos autobiográficos, cartas, diarios, epitafios, poesía autobiográfica y autorretratos en fotografía, caricatura y plastilina. Contó con el apoyo de entidades públicas y privadas, además de personas del mundo cultural, artístico y académico del país. En el año 2012, se hizo la segunda muestra con trabajos de Argentina, Guatemala y Colombia. La tercera muestra se hizo en São Gonçalo, Río de Janeiro, Brasil.

referências bibliográficas, estabeleci diálogos e parcerias, fiz amizades que acompanham minha trajetória de professora-pesquisadora.

Na esteira desse caminho, realizei estágio de estudo com os queridos professores Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e Guilherme do Val Toledo Prado, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi um tempo especial de aprendizagens com eles e com seus grupos de pesquisa, tempo em que tematizei a produção (auto)biográfica dirigida à formação de professores. Continuo trabalhando nessa perspectiva de pesquisa, juntamente com o grupo Polifonia, que reúne professores da FFP, professores da educação básica, estudantes de graduação e de pós-graduação.

Como a vida é um itinerário não previsível, continuo ligada à FFP, atualmente como professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec), ampliando o diálogo sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Diego Leandro: Si tú me preguntas por la institución en la que trabajo como educador y por los procesos que llevo allí, te puedo decir que mi formación es como comunicador social-periodista.

Yo llegué a la docencia como profesor asistente de lenguaje oral y corporal cuando estaba en la mitad de mis estudios profesionales, y me enamoré de la educación.

Luego de graduarme, llegué a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) a enseñar semiótica y teorías de la imagen, y ahora hago parte del área de medios y educación de la Escuela de español y comunicación audiovisual, donde oriento asignaturas de medios de comunicación, entre ellas el curso de video para la formación de docentes en TIC y educadores.

En la UTP, dirijo el grupo y el semillero de investigación Edumedia-3 (mediadores, medios y mediaciones) Una de las líneas de investigación que estoy desarrollando es: autobiografías, imágenes y pantallas en el contexto de la educación mediatizada (Marín Ossa, 2015).

Mi tesis de maestría en Comunicación Educativa se titula *Videoexpresión. Una invención de sí mismo* y fue publicada en Colombia con un número reducido de ejemplares (Marín Ossa, 2010). Ese mismo año, le di inicio a *Yo Veo*, la fiesta internacional de la palabra y la imagen en primera persona.

Conocí a Elizeu y a María da Conceição en Medellín, durante un simposio organizado por Gabriel Murillo, y ellos me invitaron al Cipa del año 2014, en Río de Janeiro, donde me encontré con muchos investigadores y te conocí.

Desde ese momento, he publicado nuevos artículos y ponencias. Ahora estoy en el proceso de tesis doctoral, en la que indago el relato autobiográfico como método para el desarrollo de habilidades de la competencia mediática, a partir de diversos textos, entre ellos los escritos publicados en el Cipa y en diversas revistas científicas por Elizeu Clementino de Souza (2011), María da Conceição Passeggi (2011), Christine Delory-Momberger (2015), José González Monteagudo (2010) y Antonio Bolívar Botía (2012).

En la UTP, he dirigido un trabajo de grado en el que Arias Carmona (2015) indaga la manera de desarrollar autonomía en madres desplazadas, por medio del video autobiográfico, y en este momento, allí mismo, se están realizando varias investigaciones con el mismo tema.

Inês: Nossas trajetórias de formação, em diferentes espaços-tempos, se aproximam – a docência como acontecimento biográfico, a tematização da formação humana e o trabalho de pesquisa-formação com narrativas (auto)biográficas. Gostaria de conhecer mais sobre o trabalho que você desenvolve nessa linha em sua universidade.

Uma *mirada* académica sobre práticas de *pesquisa-formação* (auto) biográfica

Diego Leandro: Mira, Inês, es importante que yo comente, de manera breve, el contexto en el que se da nuestro trabajo en la UTP.

Nosotros formamos docentes en comunicación e informática educativa, educadores que van a laborar en el área de tecnología de las instituciones educativas, en organizaciones de la sociedad civil, en las ONGs y en medios de comunicación educativa y cultural. De allí que una de las asignaturas de medios y educación sea video, a la cual dedicamos cinco horas semanales.

Uno de los trabajos que hacemos con los estudiantes, desde el año 2006, es el video autobiográfico como una metodología educadora de autoetnografía, en la que exploramos las posibilidades expresivas y crítico-reflexivas de los docentes en formación.

Entonces, como tenemos cerca de tres semanas para abordar este proyecto de aula, con un enfoque de investigación-producción, lo realizamos en tres pasos:

1. La idea videográfica;
2. La realización videográfica;
3. La reflexión videográfica.

La idea videográfica se redactará en términos audiovisuales como si desde ya estuviésemos viendo el proyecto (qué y cómo se ve y qué y cómo se oye lo que está elaborado en el video). No habrá que seguir un formato de guion preestablecido, a menos que sea necesario acudir a los cánones del guion literario o del técnico.

Luego, la realización videográfica requiere conocer las posibilidades técnicas de la cámara y los recursos para la edición con los que se cuenta, de manera que se realice una serie de ejercicios previos para la exploración de los equipos, los inconvenientes que se pueden presentar y las limitaciones y posibilidades expresivas que se pueden conseguir en el momento del registro.

La realización requiere un modelo de plan de trabajo de rodaje y, para cada proyecto, un apoyo de parte de otros estudiantes, de familiares o

amigos, lo que suscitará un aprendizaje adicional con respecto al trabajo en equipo.

Para la reflexión videográfica, es preciso que se hayan desarrollado contenidos, analizado lecturas y ejercicios de manera que se cuente con categorías conceptuales para alimentar el debate y aplicar la evaluación de manera más provechosa, pues es el momento revelador en el que se muestran todos los videos al grupo de estudiantes, es ahí que se hace visible la teoría y las técnicas apropiadas en el curso hasta ese momento (Marín Ossa, 2016).

Cada paso tiene condiciones a fin de que se conserve el carácter experimental del proyecto, pero que a la vez se pueda evaluar y dar continuidad a otros procesos de aprendizaje. Para ello, requerimos de unos criterios que tendremos en cuenta:

1. Elementos técnico-expresivos propios del lenguaje videográfico;
2. Requisitos conceptuales definidos a partir del estudio de la teoría y de la práctica audiovisual;
3. Propósitos educativos establecidos al comienzo de la experiencia y los logros obtenidos.

El diseño de tales indicadores queda al criterio y experiencia del docente, pero también debe adecuarse al contexto del plan de estudios de la institución educativa y al perfil formativo de los futuros egresados. Y es aquí que se debe subrayar el poder educativo del medio como dispositivo cultural, a través del cual se desarrolla el pensamiento videográfico, más aún cuando por medio de este se dimensiona el sujeto más allá de sus posibilidades expresivas, por eso que la autobiografía sirve para desarrollar la capacidad de autoexpresión y de paso la autoconciencia, que es lo que pretendemos con este proyecto.

Inês: Então, muito interessante e potente você tomar o vídeo como um dispositivo de expressão (auto)biográfica! Em minha trajetória docente, percorrida na FFP, fui articulando as experiências vividas com estudantes e orientandos da graduação e da pós-graduação em contexto de formação inicial, bem como com professores da escola básica, especialmente do município de São Gonçalo, com enfoque na formação continuada, nos estudos no âmbito da pesquisa narrativa. Vou contar algumas dessas experiências.

Tendo como influência os Seminários de Pesquisa Formação desenvolvidos por Josso (2002), tenho trabalhado nas turmas de graduação com propostas de reflexão (auto)biográfica, envolvendo narrativas orais e escritas. Ao longo do semestre, vou entrelaçando as discussões teóricas das disciplinas a momentos em que os estudantes, em pequenos grupos, narram experiências formadoras marcantes de suas trajetórias de vida. Essas narrativas orais são, posteriormente, escritas e novamente partilhadas em grupo. O enfoque não se dá sobre a globalidade da história de vida, mas sobre os recortes focados nas experiências formadoras significativas.

Outro dispositivo são os diários de itinerância, com inspiração em Barbier (2002). Durante vários semestres, tive a alegria de partilhar a disciplina "O educador na contemporaneidade: processos formativos e identitários", do curso de pós-graduação em Gestão Escolar, com minha querida amiga Vânia Gasparello. Desenvolvemos com as turmas a proposta de diários como escritos

... que possibilitam a reflexão subjetiva e transdisciplinar sobre os temas mais significativos abordados nas aulas e nos textos lidos, priorizando uma escrita em diálogo com o saber acumulado pelos estudantes, a literatura, a poesia, a cultura imagética, etc. O diário também busca incorporar lampejos da história de vida do aluno, destacando especialmente as experiências polifônicas, a trajetória escolar/acadêmica e profissional. A proposta é de um texto singular e profundo. (Gasparello; Bragança, 2012).

Com os orientandos, em processo de pesquisa para a produção de monografias de graduação e especialização, e também com mestrandos, tenho trabalhado com memoriais de formação como parte constitutiva do movimento de pesquisa. O memorial de formação consiste no registro reflexivo da trajetória de vida, com enfoque nas experiências formadoras. A temporalidade proposta para o memorial é alargada, ou seja, envolve a infância, a juventude e a vida adulta, mediadas pelo sentido de tempo de agora (Benjamin, 1993), em que a intensidade do presente nos leva a construir uma experiência com o passado, nos encaminhando ao encontro de projetos de futuro em um tríplice presente. Nessa perspectiva, entendo que as narrativas (auto)biográficas são constituídas pela dialética entre lembrança e esquecimento, não trazem a totalidade da vida nem apresentam compromisso com a linearidade, mas consistem apenas em lampejos tecidos em um enredo para a construção de uma história que possa ser seguida e recriada pelo leitor (Ricoeur, 1994).

É desafiador trabalhar com narrativas (auto)biográficas em contexto de formação humana. O que sinto, Diego, é que, ao longo desse caminho com cada estudante, com cada turma, com meus companheiros do Núcleo de Vozes da Educação, vou me *trans-formando*... Sou atravessada por esses muitos outros. A escuta e a leitura das narrativas me aproximam da complexidade do humano, do perigo, da imprevisibilidade da vida, mas também fortalecem sonhos e projetos coletivos.

Caminhos a percorrer

Inês: Retomando nossa conversa até aqui, fico pensando nas concepções-ações que nos inspiram e também na continuidade do diálogo e de projetos futuros. Pelo que já li do seu trabalho, por suas falas durante nosso evento em dezembro de 2016 e, agora, nesta conversa, percebo pontos que nos aproximam e nos unem a tantos outros professores-pesquisadores. Podemos falar, assim, de um movimento que ultrapassa os

espaços-tempos, que traz afinidades e diferenças, potencializando nossas partilhas.

A abordagem narrativa (auto)biográfica que nos une valoriza o círculo virtuoso entre palavra e escuta sensível de múltiplas vozes, memórias e histórias. Ao narrar, construímos versões de nós mesmos, uma tessitura de intrigas, enredos que vão gerando sentidos e projetos de futuro sobre a vida e a docência. A reflexão entra como componente fundamental desse processo. Parar o curso acelerado do tempo, permitir-se retomar as experiências formadoras e traduzir essas experiências por meio de narrativas orais, escritas, videográficas favorece um movimento de voltar sobre nós mesmos, fundamental à formação.

Diego Leandro: Por mi parte, aún reflexiono entre tantas ideas que nos quedaron del encuentro estas cuestiones: ¿Qué ocurre en el proceso narrativo desde que se conciben ideas en la mente, pasando por oralizar y escribir la autobiografía y luego al llevarla a la pantalla de video? ¿Será que los autobiógrafos se hacen dueños de su historia a partir de la construcción de su autobiografía? ¿Relatar su vida les permite dialogar con otros para construir democracia? Además, pienso en la necesidad de abordar algunos problemas ontológicos y epistemológicos de las narrativas autobiográficas en formación, que surgieron con estas cuestiones, como posibilidades de investigación binacional (Brasil-Colombia) entre los grupos de pesquisa-formação: Polifonia, Vozes da Educação y Edumedia-3, teniendo en cuenta:

1. Las diversas formas expresivas y los lenguajes autobiográficos (oral, escrito, visual, audiovisual, digital, etc.);
2. Las distinciones entre relatar, narrar y contar la autobiografía.

Eso lo podemos implementar a partir de los seminarios y talleres que ya hemos hecho.

Nuestros encuentros y este artículo son la expresión de los diálogos que traspasan fronteras definidas por las historias de las naciones, son la manifestación latente y patente de las posibilidades de significación y de sentido que nos proporciona el lenguaje y las lenguas en la democracia lingüística de nuestras realidades tan diversas y ricas, cuyo testimonio queda en este ensayo hecho a *duas vozes*, con la ilusión de que *todas as vozes* entren a este diálogo fraterno.

Contribuições da abordagem (auto)biográfica em processos de formação docente

A conversa entre os autores apresenta o relato de experiências vividas com a formação inicial de professores no Brasil e na Colômbia. Nas práticas partilhadas, encontramos uma epistemologia que incluiu intersubjetividade,

círculo virtuoso entre narrativa e escuta e uma relação horizontal de construção de saberes potentes de projetos de futuro.

Ao partilharem oralmente, escreverem memoriais e diários, ao produzirem vídeos autobiográficos, os estudantes retomam suas trajetórias de vida, a escolha da docência como profissão, as experiências da formação acadêmica e as expectativas dirigidas à profissão.

A abordagem (auto)biográfica se inscreve, assim, na perspectiva do tríplice presente – pela memória, o passado; pela visão, o presente; e pelo projeto, o futuro –, dimensões vividas pelo sujeito que rememora, perspectiva e projeta a vida (Ricoeur, 1994). Uma temporalidade alargada, para além do *espaço-tempo* escolar e universitário, mas que toma a vida em sua complexidade como territorialidade. Na partilha oral, escrita e videográfica, as experiências, inscritas na memória, são recriadas pela narrativa em um movimento reflexivo, potencialmente formador para narradores e ouvintes.

Nossas salas de aula favorecem, assim, a circularidade de vozes entre os estudantes e professores, pois partilhamos nossas histórias coletivamente, por meio dos relatos orais, da leitura das narrativas e dos vídeos autobiográficos produzidos. Essas práticas contribuem para a aproximação das turmas, na relação entre os estudantes e dos estudantes com os professores, (a) trazendo uma dimensão humana e dialógica para a formação inicial; (b) quebrando barreiras entre os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e existenciais que já não se dizem em suas especificidades, mas em tessitura complexa de saberes; (c) empoderando o grupo e valorizando suas histórias e contextos socioculturais.

Nesse sentido, o diálogo entre Brasil e Colômbia, que aqui socializamos e que continua, partilha princípios teórico-epistemológicos e compromissos éticos e políticos, implicando reafirmar a potência das vozes e histórias dos jovens estudantes em processos de formação vividos em partilha.

Referências bibliográficas

ARIAS CARMONA, J. A. *Metodología edu-comunicativa para la realización de los videos autobiográficos de las madres de familia de la comunidad Las Colonias en la ciudad de Pereira (participantes de los procesos formativos de la Corporación Crisol) para contribuir a la construcción de identidad*. 2015. 163 f. Trabajo de Grado (Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa) – Escuela de Español y Comunicación Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2015.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOLÍVAR BOTÍA, A. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHAO, M. H. M. B. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Salvador: Ed. Uneb, 2012. p. 79-109.

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj; Faperj, 2012.

CALLAI, C.; RIBETTO, A. *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2015.

GASPARELLO, V.; BRAGANÇA, I. *O educador na contemporaneidade: processos formativos e identitários*. São Gonçalo: FFP, 2012.

GONZALEZ MONTEAGUDO, J. La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Eds.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

MARÍN OSSA, D. L. *Videoexpresión: una invención de sí mismo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2010.

MARÍN OSSA, D. L. La educación mediatizada, distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 41-53, jul./dez. 2015.

MARÍN OSSA, D. L. Autobiografía, imágenes y pantallas: el aprendizaje del autoconocimiento por experiencia mediatizada. In: MORAES, D. Z.; CORDEIRO, V. M. R.; OLIVEIRA, O. V. *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-48.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 25-40, set./dez. 2011.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, E. C. Acompanhamento, mediação biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 41-56, set./dez. 2011.

Recebido em 27 de outubro de 2017.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2018.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
 - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados;
 - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

- *Relatos de Experiência* – artigos teórica e metodologicamente fundamentados, contextualizados historicamente, oriundos de projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de Educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados.
- *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ter entre 28.000 e 50.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da Editoria Científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir a imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são:

- Questões gerais referentes à forma (sequência lógica, coerência interna, clareza na argumentação, qualidade do resumo, adequação de citações e referências).
- Questões referentes ao conteúdo (importância do tema abordado, definição da questão principal, contribuição para o campo de estudo, definição de método/amostra se for o caso, estrutura, desenvolvimento e conclusão do trabalho).

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas gerais para a apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e de apresentação dos textos.

Diretrizes para autores

1 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site <http://www.rbep.inep.gov.br>.

2 – Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. É preciso também remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades, no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis em Processo de Avaliação pelos Pares.

2.2.3 Todos os autores do artigo devem ser identificados no ato da submissão. Em NENHUMA hipótese serão acrescentados nomes após o início da avaliação.

2.2.4 Será respeitado o prazo de 12 meses para a publicação de outro artigo do mesmo autor.

- 2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 50.000 caracteres, incluindo os espaços. A extensão do artigo inclui título, resumo e palavras-chave, nos dois idiomas. Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
- 2.3.1 O nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis; e
 - d) Resultados – descreve sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado – Thesaurus Brasileiro de Educação, disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus – e devem vir traduzidas para o inglês.
- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):
- 2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
- 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
- 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
- 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e de referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da ABNT – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, faz-se necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.

- 2.12 Siglas: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

3 – Normas para submissão de resenhas:

- 3.1 – Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:
- a) devem apresentar título em português e inglês;
 - b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
 - c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 – Importante

- 4.1 - A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 - O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 - Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

EDITORIAL

ESTUDOS

As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar

Mariangela Lima Almeida
Maria José Carvalho Bento
Nazareth Vidal da Silva

As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações

Mariana Luzia Corrêa Thesing
Fabiane Adela Tonetto Costas

A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Jarbas Dametto

Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais

Tânia do Carmo
Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior
Neide Maria Michellan Kiouranis
Felipe da Silva Triani

A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica

Verônica Gomes dos Santos
Sandra Estefânia de Almeida
Marcelo Zanotello

A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola

Simone Pozebon
Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica

Karina Augusta Limonta Vieira

Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação

Alexandre Simão Freitas

Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Márcia Ondina Vieira Ferreira
Andréia Orsato
Luciano Pereira dos Santos
Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica

Débora Cristina de Araujo

Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano

Wilter Freitas Ibiapina

A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia

Inês Ferreira de Souza Bragança
Diego Leandro Marin Ossa

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA

(CC) BY

ISSN 0034718-3

