

Versão impressa ISSN 1413-0963

Versão eletrônica ISSN 2674-9947

interMeio

NÚMEROS 51 e 52

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Contribuições à pesquisa educativa
desde experiências brasileiras
e venezuelanas**

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni
Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca
Educativa (INDIRE), Torino, Itália – IT

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,
Portugal.

Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands,
Holanda.

Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.

Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario Maria de Guzmán, Madrid, Espanha.

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)
margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição
PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Impressão e Acabamento
Divisão da Editora UFMS

Tiragem
100 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995) .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÊ	
CONTRIBUIÇÕES À PESQUISA EDUCATIVA DESDE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E VENEZUELANAS	
EXCLUSIÓN EDUCATIVA, REALIDAD UNIVERSITARIA DE LA DISCAPACIDAD Milagros Jansen Rodriguez	18
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS CENTRADO EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Elaine Agostino Júlia Almeida Vendramini Sabrina Amorim Cavequia	32
CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ENSINO DE ARTES VISUAIS, PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN, NA EDUCAÇÃO INFANTIL Suzana Lopes Salgado Ribeiro Geisa Aparecida Martins Bizarria Suelene Donola Mendonça	56
MULHERES NEGRAS RUMO À PÓS-GRADUAÇÃO: RELATÓRIO SOBRE ASPECTOS SOCIAIS DE MULHERES NEGRAS MATRICULADAS NO CURSO DE FORMAÇÃO PRÉ-ACADÊMICA, AFIRMAÇÃO NA PÓS UFPR (2017) Tania Aparecida Lopes Lucimar Rosa Dias	81
“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: A FABRICAÇÃO DO TERMO E SEUS SIGNIFICADOS Dayana Brunetto Carlin dos Santos Karina Veiga Mottin	104

SENTIDOS DE QUALIDADE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO OFICIAL AO COTIDIANO ESCOLAR Jean Mac Cole Tavares Santos Elie! Moraes da Silva Simone Maria da Rocha	122
A OBJETIVIDADE DA CIÊNCIA, A GRANDE ARTE E A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR Rafael Rossi Aline Cristina Santana Rossi Mariana de Cássia Assumpção	140
Demanda Contínua	
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE A IDENTIDADE E A FORMAÇÃO Luci Carlos de Andrade	159
O ACESSO DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE E A DIVULGAÇÃO PELA MÍDIA Carlos Lopes Larissa Silva de Lira	187
TEMPO, SABERES E APRENDIZAGEM DO MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Klinger Teodoro Cirfaco Mylene Pereira Aguil!r	219
AUTORIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DISCENTE: ESTABELECENDO RELAÇÕES COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR João Luiz Cavalcante Carreira Marian Ávila de Lima e Dias	253
RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A DEZEMBRO DE 2019	269

O desenvolvimento da pesquisa na área da Educação tem representado nos últimos anos um significativo avanço, sendo evidenciado na quantidade crescente de pesquisadores interessados nos fenômenos educativos; pela quantidade de problemas existentes que, embora tenham uma trajetória de muitos anos, ainda hoje parecem não encontrar resposta condizente a solução, apresentando-se tais assuntos cada vez mais complexos. Mas todo esse interesse e visibilidade da pesquisa educativa também pode dever-se ao interesse de comunidades e grupos de pesquisa em áreas de ciências sociais e humanas, terrenos onde a Educação se vem posicionado como grande área de conexão e organização, embora seja ela um campo independente de saberes, e com tentativas cada vez mais evidentes de recorte de fundos destinados a ela.

Uma política a destacar dentro desse contexto da Educação circunscreve-se a Internacionalização dos Programas de Ensino Superior, com destaque na pós-graduação, na qual Brasil torna-se um dos países mais importantes nas Américas. Nesse sentido, nasce a iniciativa entre dois contextos, o brasileiro e o venezuelano, com o Dossiê *Contribuições à pesquisa educativa desde experiências Brasileiras e Venezuelanas*, que apresenta uma ponte de conexão com a trajetória da Revista InterMeio do Programa de Pós-graduação em Edu-

cação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Brasil e a *Revista Ciencias Sociales e Educativas* da Universidade Nacional Francisco de Miranda da Venezuela.

Neste dossiê se pretende a união da produção nas mais diversas áreas que auxiliam a Educação por pesquisadoras nestes países, e fora deles inclusive. Brasil e Venezuela compartilham fronteiras e mesmo com as diferenças linguísticas, encontrando e assumindo que não só estão unidos pelos mesmos problemas, senão também pela convicção de que unidos, com parcerias e produção conjunta, chegaríamos a respostas mais orientadoras.

Diante disso, agrega 7 artigos, o primeiro deles intitulado EXCLUSIÓN EDUCATIVA, REALIDAD UNIVERSITARIA DE LA DISCAPACIDAD/EXCLUSÃO EDUCACIONAL, REALIDADE UNIVERSITÁRIA DE DEFICIÊNCIAS, da autoria de Milagros Jansen Rodriguez, presenta comprensivamente a la exclusión educativa como realidad universitaria de estudiantes con discapacidad en Venezuela. Se utilizó el método fenomenológico hermenéutico. Como técnica se usó la entrevista en profundidad. En la categoría Accesibilidad, Atributo barreras físicas/ inadecuada planta física se encontró: la inexistencia de adaptaciones para cada tipo de discapacidad, que favorezcan una efectiva movilidad o libre tránsito en recintos educativos, lo que potencia la inequidad y exclusión. Ainda, no cenário da exclusão e inclusão escolar, O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS CENTRADO EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Elaine Agostino; Júlia Almeida Vendramini e Sabrina Amorim Cavequia. As autoras destacam o trabalho interdisciplinar, apresentando aspectos do trabalho pedagógico por projetos interdisciplinares em sala de instrução Libras (Língua Brasileira de Sinais), abordando questões que permeiam o currículo e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Como conclusão mais ressaltante, os alunos se mostram mais curiosos para aprender, aprendem mais e avançam em habilidades de ler e escrever, enquanto os docentes renovam práticas pedagógicas e se mostram mais motivados com os resultados obtidos.

Na sequência, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Geisa Aparecida M. Bizarria & Suelene Donola Mendonça, apresentam dados de pesquisa sobre a inclusão escolar, na educação infantil, mais especificamente alunos de pré-escola, no prisma das Artes Visuais, para verificar como a prática docente, nas aulas desse eixo curricular, pode favorecer a inclusão escolar de crianças.

Para tanto, a produção de dados foi sistematizada a partir da observação de aulas e realização de entrevistas com quatro professoras em *CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: adaptações curriculares e ensino de artes visuais, para crianças com Síndrome de Down, na educação infantil*. Tania Aparecida Lopes & Lucimar Rosa Dias em *MULHERES NEGRAS RUMO À PÓS-GRADUAÇÃO: relatório sobre aspectos sociais de mulheres negras matriculadas no Curso de Formação Pré-Acadêmica, afirmação na Pós UFPR, registra análises do perfil das alunas negras, matriculadas em Curitiba, no curso preparatório para a pós-graduação promovido pela Universidade Federal do Paraná, em 2017*. Desta proposta se extrai que as mulheres negras são de famílias de baixa renda e articulam a sua formação acadêmica a uma preocupação social e ativismo no movimento negro, o que sem dúvida se constitui em mais outra referência dos aspectos socioculturais presentes na Educação brasileira. Ainda, tratando das questões de gênero, Dayana Brunetto Carlin dos Santos e Karina Veiga Mottin em *“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: A FABRICAÇÃO DO TERMO E SEUS SIGNIFICADOS* analisam chamada “ideologia de gênero” a partir dos significados atribuídos à palavra “ideologia” e à palavra “gênero” dentro dessa expressão, através de narrativas construídas por militantes contra o “gênero”.

Incurtionando pela perspectiva reformista da educação brasileira, encontramos *SENTIDOS DE QUALIDADE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: do discurso oficial ao cotidiano escolar, da autoria de Jean Mac Cole Tavares Santos, que destaca os sentidos de qualidade na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415*. A autora adota como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas, com o qual resolve que a política se constitui mediante a interação entre os diferentes contextos: influência, produção de texto e prática, o que representa um aporte valioso sobre as políticas de educação no Brasil.

Fecha este dossiê, *OBJETIVIDADE DA CIÊNCIA, A GRANDE ARTE E A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR*, da autoria de Rafael Rossi, Aline Cristina Santana Rossi e Mariana de Cássia Assumpção; pelo qual somos colocados diante de uma abordagem da educação escolar desde os interesses humano-genéricos. O autor parte das contribuições de referentes da Pedagogia Histórico-Crítica e analisa, tendo como parâmetros a perspectiva ontológica, a especificidade da ciência, da grande arte e da filosofia enquanto dimensões humanas para si.

A seção demanda contínua, inicia-se com a *DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE A IDENTIDADE E A FORMAÇÃO*, de Luci Carlos de Andrade, centra-se na temática da formação inicial e continuada de professores de educação infantil, partindo do pressuposto de que a identidade acompanha e constitui par e passo com o processo formativo daquele que atua na educação infantil e da própria história da educação destinada à infância. Com a pesquisa, a autora evidencia lacunas teóricas para sustentar a prática pedagógica vivenciada e sinalizam processos formativos em exercício insuficientes e apontam ainda falta de recursos materiais e a necessidade da valorização profissional. Carlos Lopes & Larissa Silva de Lira, identificam os condicionantes mais citados por estudantes de escolas públicas sobre o acesso, pelo Programa de Avaliação Seriada da UnB, aos cursos de graduação de alta seletividade. Faz-se uma reflexão crítica sobre o acesso e a divulgação feita pela mídia, em diálogo com a revisão da literatura e Bourdieu em *O ACESSO DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE E A DIVULGAÇÃO PELA MÍDIA*. Para tanto, destaca que as esperanças subjetivas dos estudantes de escolas públicas estão dialeticamente inscritas em suas trajetórias, nas condições materiais de existência em relação à concorrência pelas vagas em cursos de alta seletividade das universidades públicas. *TEMPO, SABERES E APRENDIZAGEM DO MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA* de Klinger Teodoro Ciríaco & Mylena Pereira Aguilar, tomam como objeto de estudo a experiência profissional no ensino de Matemática de dois professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um aposentado e outra em exercício. O objetivo da pesquisa foi compreender em que medida o tempo, decorrente do magistério, contribui para a aquisição de saberes e aprendizagem da docência em Matemática, bem como quais tendências metodológicas predominam na prática do professor. Finaliza esta seção *AUTORIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DISCENTE*, de João Luiz Cavalcante Carreira & Marian Ávila de Lima e Dias, que analisa e discute as relações entre violência escolar, autoridade docente e autonomia discente à luz da Teoria Crítica da Sociedade e da psicanálise freudiana. De modo a atender este objetivo, foram analisadas as relações entre pares e entre professor/a-alunos/as em quatro escolas da cidade de São Paulo (duas públicas e duas privadas) a partir de um roteiro de observação, entrevistas com a coordenação pedagógica e professores/as, e análise de Livro de Ocorrências e Projeto Político Pedagógico.

Fechando este volume da Revista apresentamos os Resumos das dissertações defendidas neste Programa de Pós-graduação, no período Janeiro a Dezembro de 2019.

Prof. Dr. Linoel Leal Ordóñez (Universidade Nacional Experimental Francisco de Miranda, Santa Ana de Coro-Venezuela; PNPD-UFMS) &
Prof. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

El desarrollo de la investigación en el área de la Educación ha representado un avance significativo en los últimos años, evidenciándose en el creciente número de investigadores interesados en los fenómenos educativos; debido a la cantidad de problemas existentes que, si bien tienen una trayectoria de muchos años, todavía hoy no parecen encontrar una respuesta adecuada a la solución, presentando cuestiones cada vez más complejas. Pero todo este interés y visibilidad de la investigación educativa también puede deberse al interés de comunidades y grupos de investigación en áreas de las ciencias sociales y humanas, áreas donde la Educación se ha posicionado como un gran espacio de conexión y organización, aunque es un campo independiente del conocimiento, y con intentos cada vez más evidentes de recortar fondos para su financiamiento.

Una política para destacar en este contexto de Educación es la Internacionalización de los Programas de Educación Superior, con énfasis en los programas de postgrado, con los cuales Brasil se posiciona como uno de los países más importantes de las Américas. En este sentido, la iniciativa de este dossier nace entre dos contextos, el brasileño y el venezolano, con el **Aportes a la investigación educativa desde experiencias brasileñas y venezolanas**, que presenta un puente de conexión con la trayectoria de la Revista InterMeio del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur en Brasil y la Revista Ciencias Sociales y Educativas de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda en Venezuela.

Este dossier pretende unir la producción en las más diversas áreas que auxilian a la Educación por parte de investigadores de estos países, e incluso

fuera de ellos. Brasil y Venezuela comparten fronteras e incluso con diferencias lingüísticas, encuentran y asumen que no solo están unidos por los mismos problemas, sino también por el convencimiento de que unidos, con alianzas y producción conjunta, llegarían a respuestas más orientadoras.

Por ello, se agregan 7 artículos; el primero se titula EXCLUSIÓN EDUCATIVA, REALIDAD UNIVERSITARIA DE LA DISCAPACIDAD / EXCLUSÃO EDUCACIONAL, REALIDAD UNIVERSITARIA DE DISCAPACIDADES, escrito por Milagros Jansen Rodríguez, presentando de manera integral la exclusión educativa como realidad universitaria de los estudiantes en Venezuela. Se utiliza el método fenomenológico hermenéutico. Como técnica, se utilizó la entrevista en profundidad. En la categoría Accesibilidad, se encuentra el atributo Barreras físicas / planta física inadecuada: la falta de adaptaciones para cada tipo de discapacidad, lo que favorece una circulación efectiva o libre en las instalaciones educativas, lo que potencia la desigualdad y la exclusión. En el mismo escenario de exclusión e inclusión escolar, EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES SORDOS ENFOCADO EN PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS de Cristina Brogla Feitosa de Lacerda; Elaine Agostino; Júlia Almeida Vendramini y Sabrina Amorim Cavequia. Los autores destacan el trabajo interdisciplinario, presentando aspectos del trabajo pedagógico a través de proyectos interdisciplinarios en la sala de instrucción Libras (Lengua de Signos Brasileña), abordando temas que impregnan el currículo y la enseñanza del portugués como segunda lengua (L2). Como conclusión más llamativa, los estudiantes tienen más curiosidad por aprender más y avanzar en las habilidades de lectura y escritura, mientras que los docentes renuevan las prácticas pedagógicas y están más motivados con los resultados obtenidos. A continuación, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Geisa Aparecida M. Bizarria & Suelene Donola Mendonça, presentan datos de investigación sobre la inclusión escolar, en la educación infantil, más específicamente en los estudiantes de preescolar, en el prisma de las Artes Visuales, para verificar cómo la práctica El docente, en las clases de este eje curricular, puede favorecer la inclusión escolar de los niños. Por lo tanto, la producción de datos se sistematizó a partir de la observación de clases y entrevistas a cuatro docentes en CONTRIBUCIONES DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: adaptaciones curriculares y enseñanza de artes visuales, para niños con Síndrome de Down, en educación infantil.

Tania Aparecida Lopes & Lucimar Rosa Dias en MUJERES NEGRAS AL POSTGRADO: informe sobre aspectos sociales de las mujeres negras matriculadas en el Curso de Formación Pre-Académica, afirmación en el Post-UFPR, registros de análisis del perfil de los estudiantes negros, matriculados en Curitiba, en el curso preparatorio para el postgrado - Curso promovido por la Universidad Federal de Paraná, en 2017. De esta propuesta se extrae que las mujeres negras son de familias de bajos ingresos y articulan su formación académica a una inquietud social y activismo en el movimiento negro, que sin duda constituye más otra referencia de los aspectos socioculturales presentes en la Educación brasileña. Aún así, abordando temas de género, Dayana Brunetto Carlin dos Santos y Karina Veiga Mottin en "IDEOLOGÍA DE GÉNERO": LA FABRICACIÓN DEL TÉRMINO Y SUS SIGNIFICADOS analizan la llamada "ideología de género" a partir de los significados atribuidos a la palabra "ideología" y a palabra "género" dentro de esta expresión, a través de narrativas construidas por militantes contra el "género".

Inciendo en la perspectiva reformista de la educación brasileña, encontramos SENTIDOS DE CALIDAD EN LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA: del discurso oficial a la vida escolar cotidiana, escrito por Jean Mac Cole Tavares Santos, que resalta los significados de la calidad en la Reforma de la Escuela Secundaria, instituida por la Ley nº 13.415. La autora adopta el ciclo de políticas como marco teórico-metodológico, con lo cual resuelve que la política se constituye a través de la interacción entre los diferentes contextos: influencia, producción de textos y práctica, lo que representa un valioso aporte a la política de educación en Brasil.

Se cierra este dossier con, OBJETIVIDAD DE LA CIENCIA, GRAN ARTE Y FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR, redactado por Rafael Rossi, Aline Cristina Santana Rossi e Mariana de Cássia Assumpção; por lo que se nos coloca ante un acercamiento a la educación escolar desde los intereses genéricos humanos. El autor parte de los aportes de referentes de la Pedagogía Histórico-Crítica y los análisis, tomando como parámetros la perspectiva ontológica, la especificidad de la ciencia, el gran arte y la filosofía como dimensiones humanas para sí mismo.

La sección de demanda continúa, comienza con ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PREGUNTAS SOBRE IDENTIDAD Y FORMACIÓN, de Luci Carlos de Andrade. Se centra en el tema de la formación

inicial y continua para docentes de educación inicial, partiendo del supuesto de que la identidad acompaña y constituye un paso y paso en el proceso formativo de quienes trabajan en la educación infantil y la propia historia de la educación infantil. Con la investigación, el autor destaca lagunas teóricas para sustentar la práctica pedagógica vivida e indica insuficientes procesos de formación en el ejercicio y también señala la falta de recursos materiales y la necesidad de valoración profesional. Carlos Lopes & Larissa Silva de Lira identificam las condiciones más citadas por los estudiantes de escuelas públicas sobre el acceso, por parte del Programa de Evaluación Serial de la UnB, a cursos de pregrado altamente selectivos. Destaca una reflexión crítica sobre el acceso y difusión realizada por los medios de comunicación, en diálogo con la revisión bibliográfica y Bourdieu en EL ACCESO DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PÚBLICA EN CURSOS DE ALTA SELECTIVIDAD Y LA DIFUSIÓN MEDIÁTICA. Para ello, destaca que las esperanzas subjetivas de los estudiantes de las escuelas públicas están dialécticamente inscritas en sus trayectorias, en las condiciones materiales de existencia en relación con la competencia por plazas en cursos altamente selectivos en las universidades públicas. TIEMPO, CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE DE LA MAGISTERÍA EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA por Klinger Teodoro Ciríaco & Mylena Pereira Aguilar, toman como objeto de estudio la experiencia profesional en la enseñanza de las Matemáticas de dos profesores de los primeros años de la Educación Primaria, uno jubilado y otro en ejercicio. El objetivo de la investigación fue comprender en qué medida el tiempo, derivado de la docencia, contribuye a la adquisición de conocimientos y la enseñanza de la enseñanza en Matemáticas, así como qué tendencias metodológicas predominan en la práctica docente. Finaliza esta sección AUTORIDAD DOCENTE Y AUTONOMÍA DISCENTE, a cargo de João Luiz Cavalcante Carreira & Marian Ávila de Lima e Dias, quien analiza y discute la relación entre violencia escolar, autoridad docente y autonomía estudiantil a la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad y el psicoanálisis freudiano. Para cumplir con este objetivo, se analizaron las relaciones entre pares y entre docentes / alumnos en cuatro escuelas de la ciudad de São Paulo (dos públicas y dos privadas) a partir de un guión de observación, entrevistas con la coordinación pedagógica y docentes, y análisis del Libro de Ocurrencias y Proyecto Político Pedagógico.

Cerrando este volumen de la Revista presentamos los Resúmenes de las disertaciones defendidas en este Programa de Posgrado, en el período janeiro a decembro de 2019.

Prof. Dr. Linoel Leal Ordóñez (Universidade Nacional Experimental Francisco de Miranda, Santa Ana de Coro-Venezuela; PNPD-UFMS) &
Prof. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

Dossiê

Contribuições à pesquisa educativa desde experiências
brasileiras e venezuelanas

Dossier

*Aportes a la investigación educativa desde experiencias
brasileñas y venezolanas*

EXCLUSIÓN EDUCATIVA, REALIDAD UNIVERSITARIA DE LA DISCAPACIDAD

EXCLUSÃO EDUCACIONAL, REALIDADE UNIVERSITÁRIA DE DEFICIÊNCIAS

EDUCATIONAL EXCLUSION, UNIVERSITY REALITY OF DISABILITIES

Milagros Jansen Rodriguez

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) Falcón – Venezuela
milagrosjansen@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La exclusión es un proceso dinámico, social y complejo que supone la negación de derechos fundamentales, accionando con privaciones, entre otras, de derechos económicos, sociales, políticos, educativos, lo que evidencia el carácter multidimensional de la misma. Puede entenderse, además, como un fenómeno que supone la interacción de diversos factores de riesgo encargados de marcar los itinerarios de las personas, es decir, modos o estilos de vida, ya que éstos no son coyunturales. De allí que las causas que llevan a situaciones de exclusión sean estructurales, reafirmandose con ello que la exclusión es el resultado de la dinámica de una determinada estructura social, política, cultural y económica, siendo la propia organización social, directa o indirectamente, la que genera poblaciones sobrantes o excluidas (Witcher, 2013).

En tal sentido, la legislación venezolana, específicamente la Ley de Personas con Discapacidad (2007), prevé en primer lugar la visibilización de esta población y, en segundo lugar, la utilización de tratamiento diferenciado acorde a cada discapacidad, con el fin de asegurarle a esta población el real cumplimiento del ejercicio de todos sus derechos sin menoscabo de diferencias y exclusiones.

El presente artículo evidencia de forma comprensiva realidades narradas por informantes clave que transitaron la escolaridad universitaria con algún

tipo de discapacidad y que dejan ver en sus relatos aspectos acreditables al término exclusión que para su estudio se dimensionó en tres categorías de análisis: Accesibilidad, Valores y Estudiantes con discapacidad.

MÉTODO

Se enmarcó en la tradición metodológica cualitativa, bajo los parámetros epistémicos de la fenomenología como ciencia que estudia, según Heidegger (1976), los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Así mismo, hace énfasis en el fenómeno mismo, que según Wilber (1994) es una ciencia producto del ojo de la mente, donde los objetos propios de la *inteligibilia* –mente- poseen significado, valor e intencionalidad, siendo su estructura original semiótica o simbólica. Se utilizó la hermenéutica de Moustakas (1994), en cinco etapas: Primera: *clarificación de los presupuestos*, la cual implica el desmontaje de valores, actitudes, creencias, conjeturas e hipótesis sobre el interés a investigar. Segunda: refiere la *descripción no prejuiciada de la realidad vivida por cada sujeto*, en la que solo se describe lo narrado por el informante clave, sin el juicio de valor por parte del autor de la investigación, esto asegura la autenticidad en los protocolos de los testimonios narrados.

En la tercera etapa: se realizó el *estudio de los protocolos*, que permitió la delimitación de las categorías, que en este caso emergieron: Accesibilidad, Valores y Estudiantes con discapacidad. La Cuarta: condensó la *interpretación teórica de lo emergido de la data*. Quinta: *discusión de resultados* a través de la aplicación del Q´Análisis, o dinámica poliédrica, que según Atkin (1972), permite describir y discutir cuestiones estructurales, fundamentado en teoría de conjuntos, para estudiar las redes de relaciones que se manifiestan entre categorías que son componentes del sistema en estudio denominado para el caso de la exclusión educativa.

El estudio se desarrolló en Instituciones universitarias del Sistema Educativo venezolano del estado Falcón, Venezuela, tales como: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Politécnica Territorial de Falcón

Alonso Gamero (UPTAG), específicamente con docentes, estudiantes y egresados, en el lapso correspondiente a Marzo 2017 – Enero 2019.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para Moustakas (1994) utilizando como interlocutor a Martínez (2006) y a Leal (2001), el objetivo metodológico de la discusión de resultados es relacionar los resultados obtenidos, con las conclusiones de otros investigadores para compararlos, contrastarlos, entender mejor y enriquecer el cuerpo de conocimientos del área estudiada. Es por ello que esta discusión fue realizada tomando en cuenta los estudios reseñados como antecedentes de la investigación, los cuales refieren que en el campo educativo se observa que, pese a los avances de los últimos años en materia declarativa y normativa, todavía prevalecen las superadas concepciones de la educación especial, con la cual se mantienen a las personas con discapacidad en instituciones separadas de las del resto de la población.

Si bien esto ocurre en el Subsistema Educación Básica en sus diferentes niveles educativos, en el universitario, aunque no existen instituciones especiales, prevalecen otros mecanismos de exclusión, como lo refieren las vivencias derivadas de la práctica docente en contexto con matrícula integrada. Igualmente, los maestros refieren desconocimiento teórico para la atención de esta población, lo que evidencia la inexistencia de competencias en los profesionales de la docencia para su abordaje educativo.

Siendo evidente la larga historia de marginación social de las personas con discapacidad en el país y la corta trayectoria de tratamientos y apoyos generales y específicos que se han puesto a disposición de estas personas, se hace preciso enfatizar que los resultados de esta investigación, reflejan que la formación docente procurada en el país ha potenciado de manera natural la exclusión y la segregación como formas de atención educativa, materializadas en las modalidades educativas diferenciada para el universo estudiantil impuestas por la Ley Orgánica de Educación (1980) y ratificada en la misma Ley con fecha de promulgación 2009, es decir, la atención en ambientes diferentes para necesidades específicas de aprendizaje.

Antecedentes mencionados en los referentes teóricos de este estudio, reflejan que esta evidencia existe en el mundo entero, como lo señala el

Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2010), al hacer mención sobre la discapacidad como una de las formas de marginación mundial. De igual manera, Porras (2008) advierte que la formación docente como insuficiente y las ofertas de capacitación sobre atención de personas con discapacidad en el sistema formal son escasas.

Por su parte, el Instituto de Educación Superior para la América Latina (IESAL) (2005), en el I Seminario Regional sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad a la Educación Universitaria en América Latina y el Caribe, refirió la inexistencia de pensión de estudio con unidades curriculares sobre derechos humanos, diversidad, discapacidad e inclusión. De igual manera reseñó la escasa supervisión en el diseño y uso de metodologías, adecuaciones curriculares y procedimientos para la evaluación para este tipo de estudiantes. Finalmente, Marcano (2004) en su propuesta “Modelo de Educación Tridimensional para la Formación de un docente holista”, concluye que la formación docente en Venezuela reproduce un modelo de educación tradicional que fomenta la memorización y la repetición de contenidos carentes de pertinencia social, lo cual privilegia el fomento de valores individuales y competitivos, con prácticas punitivas y la resistencia al cambio.

Las realidades anteriormente mencionadas con fundamento en los antecedentes y los resultados de esta investigación, describen una constante invisibilidad sobre cómo abordar estos estudiantes en una escuela común, como área de atención prioritaria por parte de los estados acogidos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde 1948. Sin embargo, en Venezuela desde la década de los 90, con la entrada en vigencia de la Resolución 2005, se establecen las Normas para la Integración Escolar de la Población con Discapacidad, comenzándose de esta manera a asumir la atención educativa de estos estudiantes en términos de equidad. No obstante, esta resolución es amplia sobre su cobertura, ya que no especifica cómo será la atención en la escuela común por tipo de discapacidad, por lo tanto, se infiere que toda la población estudiantil con alguna discapacidad pudiese como forma de atención educativa, por la integración escolar, vale decir, cursar estudios en la escuela regular.

Al respecto, es importante señalar que los modelos de atención educativa implementados en el país han favorecido la atención segregacionista de la población con discapacidad y, a su vez, han potenciado una educación exclu-

yente plagada de signos evidentes de inequidad, como es el caso del primer modelo procurado, denominado asistencial, cuyo propósito fue la atención médica solamente. En el mismo, se evidencia la concepción de supervivencia de estas personas, limitada solo al aspecto médico, impidiéndose así el desarrollo personal social y, por ende, el menoscabo de su personalidad.

La aparición del segundo modelo, llamado psicológico, enfatizó en la utilización del test, como la fórmula para la categorización y clasificación de las personas con discapacidad, es decir, se contó con un instrumento médico que permitía determinar la condición de *diferente*; con este instrumento y la tipificación de la Modalidad Educación Especial en la Ley Orgánica Educación tanto de 1980, como la actual, se favoreció la escuela diferenciada para los estudiantes clasificados bajo los parámetros impuestos por las pruebas que determinan el coeficiente intelectual.

Esta práctica pedagógica clasificatoria, que etiqueta a los estudiantes en normales y con discapacidad, es contraria a la teoría del aprendizaje propuesta por Bandura (1987), quien enfatiza en el aprendizaje por imitación, en el cual destaca la posibilidad de aprender conductas siguiendo los modelos vistos en otras personas con las que se identifican, sin necesidad de práctica. Es esa falta de necesidad de practicar para aprender, la que constituye una quiebra con el paradigma skinneriano, para el cual las conductas se establecen por refuerzo exclusivamente.

El tercer modelo, es el denominado psicopedagógico, nace en la década de los 90 y posterior al movimiento de integración educativa. El modelo, consistía en brindar al estudiante con discapacidad integrado, el apoyo tanto interno como externo de servicios requeridos para el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios. Esta última forma de atención educativa, brinda a los estudiantes con discapacidad que ya están preparados para dejar la Modalidad Educación Especial, la posibilidad de integrarse al sistema regular, sin embargo, es de hacer notar, que la realidad evidencia trabas administrativas dadas por los requisitos exigidos por las instituciones educativas del sistema regular que dificultan el proceso.

Al analizar los relatos de la data, se evidencia, que los estudiantes con discapacidad siguen encontrando barreras actitudinales y físicas que les impide participar en igualdad de condiciones con las demás personas en contex-

tos educativos, negándoseles la oportunidad para disfrutar de sus derechos. Un dato realmente importante que aparece en las historias de estos jóvenes es que la escolarización en contextos educativos es vivida como un proceso doloroso y segregador, ya que no cuentan con una adecuada planta física y espacios con condiciones de accesibilidad.

Los protocolos analizados, evidencian tres categorías en el estudio de la exclusión, la primera referida a la Accesibilidad, y en ella atributos con aspectos de singular significación, tal es el caso del referido a las condiciones de la infraestructura de los recintos educativos que, siguiendo lo determinado por la Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN) (2004), establece principios generales como: accesibilidad arquitectónica y urbana para el diseño, proyecto, construcción, remodelación y adecuación de edificaciones en el ámbito nacional, con el objeto de evitar barreras físicas y asegurar accesibilidad a través de espacios que sean completamente viables y transitables con autonomía, comodidad y seguridad por todos los usuarios.

Al contrastar la norma COVENIN citada en el párrafo anterior con la evidencia, se observó incumplimiento de las referidas normas en los espacios educativos utilizados por estudiantes con discapacidad en el sector universitario, debido a que como lo refiere uno de los informantes clave, le correspondía escuchar clase en el segundo piso, lo que impedía el acceso por su discapacidad que es motora y teniendo como medio de desplazamiento a la silla de ruedas. Ante esta realidad compañeros optaron por subirla cargada en la silla de ruedas por las escaleras, ya que la infraestructura no cuenta con rampas de acceso en estos espacios.

Esta realidad se traduce en una violación de derechos estipulados tanto en la legislación nacional, específicamente en la Ley de Personas con Discapacidad (2007) como en la reglamentación internacional, a través de la Convención sobre los derechos de personas con discapacidad auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas (2003), la cual señala en el Artículo 3º, literal f) la accesibilidad como derecho, que asegure, vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. De igual manera Covenin (2004) en providencia 2733, especifica que la accesibilidad, es la condición de las edificaciones y su entorno urbano que garantiza y/o facilita a las personas su ingreso, recorrido, utilización y regreso de las mismas en forma segura, autónoma y cómoda.

Al respecto es significativo traslucir que, los estudiantes consultados refieren incomodidad para subir escaleras ya que las mismas carecen de pasamanos y justamente son estos el punto de apoyo para su tránsito pues se desplazan en muletas por las instalaciones educativas, debido a la discapacidad motora que presentan. Las vivencias relatadas para este artículo señalan realidades como inexistencia de adaptaciones y adecuación de la planta física para cada tipo de discapacidad, que lejos de favorecer una efectiva movilidad o libre tránsito en los recintos educativos, potencian la inequidad y exclusión en el proceso educativo.

La segunda categoría en el estudio de la exclusión se denomina Valores. Al respecto, la Ley Orgánica de Educación (2009) Art 15, numeral 4, especifica la transversalización de la formación educativa venezolana en valores como tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación. Esta afirmación consigue punto de encuentro con los atributos propios que afloran de la data, la cual especifica: perseverancia, fe, solidaridad y compasión como valores presentes en el proceso de integración educativa de personas con discapacidad.

El valor solidaridad, está enmarcado en la concepción de la Educación Bolivariana (2007), como un proceso histórico – social, integral y permanente, sustentado a su vez en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela/CRBV (1999), que especifica la formación de ciudadanos con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración que garanticen la dignidad y el bienestar tanto individual como colectivo. Así, es necesario apuntar que tanto la Educación Bolivariana, como la CRBV, se inspiran a su vez en lo previsto en el Informe de Delors (1996) que esboza los cuatro pilares de la Educación para Siglo XXI: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender Ser y Aprender a Vivir Juntos, siendo éste último el que permite la comprensión del otro – que no es más que ponerse en el lugar del otro- y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz global.

Buzan (2003), expresa que la compasión implica expresar comprensión e interés por uno mismo y por los demás en pensamiento y acción, es decir, involucra formas de trato con amor y respeto. Define el término valores, como códigos de conducta interna, principios sobre los cuales fundamen-

tamos nuestras vidas y decisiones; consideradas reglas esenciales de supervivencia personal y social, es decir, una persona espiritualmente compasiva estará comprometida con los demás y se responsabilizará de ayudarlos. Por esta razón la compasión es el arte de transformar el dolor y sufrimiento en bienestar, en felicidad y júbilo.

Las interpretaciones permiten aseverar la necesidad de comprensión solicitada de manera especial a los profesores de estos estudiantes, como lo reflejan sus relatos. Obliga esta solicitud a reflexionar sobre el modelo de formación docente que ha prevalecido en el país, el cual es considerado por Gallegos (1999) como mecanicista y reduccionista. Con este modelo se ha potenciado la práctica pedagógica punitiva, normativa y disciplinaria; generándose de esta manera la necesidad de replantearse el modelo de formación docente para la atención de población educativa con discapacidad.

La filosofía de Gallegos nos posiciona sobre el tránsito de la modernidad a la transmodernidad, lo cual exige un nuevo paradigma educativo que ya no esté basado en la fragmentación del saber, el cientifismo (ve objetos y no sujetos) y el énfasis en la externalidad o dimensión superficial de lo que se aprende; por el contrario, impera la necesidad de una visión integral de la educación, que sea: profunda, trascendente y basada en la espiritualidad ya que son la esencia de la condición humana. Por esta razón, establece en la filosofía perenne, la triple visión de la naturaleza humana: cuerpo–mente–espíritu; en otras palabras: somos: sensaciones- ideas- valores. En este contexto la educación holista propuesta por Gallegos puede considerarse como una alternativa viable para la atención educativa a la discapacidad, en el hecho entendido de que a través del valor compasión, los docentes podamos colocarnos en el lugar del otro y así logremos comprender sus necesidades.

La tercera categoría en el estudio de la exclusión que surge se denominó Estudiantes con discapacidad. Al respecto, se hace necesario definirla y tomaremos las palabras que justamente dijera Loza (2009), quien representó a México como vocera de la UNICEF para los derechos de los niños ante la Organización de las Naciones Unidas: tener una discapacidad es tener una condición distinta, pero no significa tener una forma de vivir distinta, eres igual, sientes igual, tienes las mismas necesidades, tienes la necesidad de vivir con las demás personas, de que te acepten como eres.

Esta definición permite afirmar la necesidad de educar a nuestros semejantes en el tema de los valores, donde la solidaridad y la compasión juegan un papel determinante ya que sólo colocándonos en el lugar del otro y a través del apoyo se podrán caminar los verdaderos senderos de la inclusión, por tanto, se hace necesario conocer, para luego aceptar la diversidad de estudiantes que hoy solicitan insertarse como ciudadanos a su proceso de formación.

Esta categoría, evidencia dos aspectos de la dinámica diaria de los informantes clave en su proceso de integración educativa, el primero, referido a las relaciones que ahí se generan, emergiendo entonces las de tipo familiar, así como las fomentadas entre compañeros, que se captura en sus comportamientos antes las distintas situaciones vividas en el proceso universitario. En este orden de ideas se resalta que la presencia de un hijo con discapacidad en el núcleo familiar definitivamente modifica la dinámica familiar en función de sus requerimientos. Particularmente, Ajuriaguerra (1980) sostiene que las familias experimentan lazos familiares fuertes, como la unión y la sobreprotección con características muy estrechas de reciprocidad y dependencia. Además, en cuanto a las relaciones entre compañeros, la data refirió actitudes positivas hacia ellos, estando prestos a colaborarles en todo momento.

Las experiencias vividas por los informantes clave en contextos educativos integradores, no han supuesto entonces, oportunidades en los términos de equidad, sino que en muchos casos han sorteado obstáculos tales como barreras físicas, inadecuada planta física, dificultad para encontrar residencias adecuadas según su discapacidad, trasgresión a las normas de accesibilidad previstas para recintos educativos, entre otras. Esto pone de manifiesto el incumplimiento en los espacios educativos de normas elaboradas por la Comisión Venezolana de Normas Industriales (Covenin 2733-04), referida a la accesibilidad tanto arquitectónica como urbana en dichos espacios. Tal realidad contraviene lo previsto en la Ley para Personas con Discapacidad (2007), específicamente el artículo 31, que prevé accesibilidad en espacios de tipo educativo, deportivo, cultural, de atención en salud, centros, establecimientos y oficinas comerciales, sitios de recreación, turísticos y los ambientes urbanos con áreas que permitan desplazamientos sin obstáculos ni barreras y el acceso seguro a los diferentes ambientes.

Esta realidad permite aseverar que una educación holista como paradigma emergente es clave en la formación integral de ciudadanos, en pro de

favorecer los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, traducida en acciones que permitan generar las condiciones que propicien (entre docentes y estudiantes) relaciones de justicia, equidad, igualdad y compromiso, enmarcado en una formación humanista social, lo que implica la universalización de los derechos fundamentales sin discriminación alguna. Este sería el camino para la cristalización de una real inclusión educativa que permita el goce y disfrute a plenitud de todos los derechos en igualdad de condiciones sin discriminación o exclusión alguna.

Seguidamente se presenta una figura que recoge de manera sucinta el análisis y estudio de la unidad de análisis *Exclusión* donde se ilustran las tres (3) categorías de análisis: Accesibilidad, Valores y Estudiantes con discapacidad, así como los atributos que la describen. A continuación, se presenta:



Fuente: Jansen 2019

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las experiencias analizadas de la data en cuanto experiencias en contextos integradores, han estado caracterizadas en términos de inequidad, por obstáculos tales como barreras físicas, inadecuada planta física, dificultad para encontrar residencias adecuadas según su discapacidad, trasgresión a las normas de accesibilidad previstas para recintos educativos, entre otras. Con ello

se pone de manifiesto el incumplimiento de lo previsto en la leyes venezolanas y convenciones internacionales que resguardan el derecho a recibir educación en términos de igualdad y equidad.

Las razones antes descritas urgen de una alternativa de solución que impacte la formación de formadores, una propuesta que permita desde esa arista direccionar la atención diferenciada de personas con discapacidad en la Educación Universitaria en sintonía con todos los postulados y articulados revisados en este artículo en cuanto a la educación como derecho humano y bien público social y al fin de la educación venezolana como es la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.

Esta realidad permite aseverar que una educación holista como paradigma emergente es clave en la formación integral de ciudadanos, en pro de favorecer los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, traducida en acciones que permitan generar las condiciones que propicien (entre docentes y estudiantes) relaciones de justicia, equidad, igualdad y compromiso, enmarcado en una formación humanista social. Ello implica la universalización de los derechos fundamentales sin discriminación alguna, siendo este el camino para la cristalización de una real inclusión educativa que permita el goce y disfrute a plenitud de todos los derechos en igualdad de condiciones sin discriminación o exclusión alguna.

Finalmente, estas realidades reflejan la necesidad de un sistema educativo para la inclusión que asegure: infraestructura accesible, utilización de metodologías acordes para cada discapacidad, abordaje individual y solidaridad entre compañeros. En otras palabras, impera la necesidad de proponer cambios en la estructura educativa, referidos a una formación docente que privilegie una educación más humana, enalteciendo valores como la solidaridad y la compasión como forma de vida, donde se asegure como formas de atención para los estudiantes con discapacidad el respeto a la diferencia, como lo establecen los principios que rigen la educación especial en Venezuela, pero sin que necesariamente se les atienda en contextos educativos diferentes, por el contrario privilegiar la capacitación docente que permita avizorar una educación con rostro humano.

RESUMEN: El propósito del artículo es presentar comprensivamente a la exclusión educativa como realidad universitaria de estudiantes con discapacidad en Venezuela. Se utilizó el método fenomenológico hermenéutico. Como técnica se usó la entrevista en profundidad. En la categoría Accesibilidad, Atributo barreras físicas/ inadecuada planta física se encontró: la inexistencia de adaptaciones para cada tipo de discapacidad, que favorezcan una efectiva movilidad o libre tránsito en recintos educativos, lo que potencia la inequidad y exclusión. La categoría del estudio referida a Valores destaca la solidaridad, como un valor presente en la dinámica de aula, que se materializa según la inteligencia espiritual, en actitudes de compasión como regla máxima para la atención y socialización educativa de la discapacidad entre alumno, docente y compañeros. Por último, en referencia a la categoría Estudiantes con discapacidad, el modelo de formación docente que ha prevalecido en el Venezuela (mecanicista y reduccionista) ha potenciado la práctica pedagógica punitiva, normativa y disciplinaria; generándose de esta manera la necesidad de replantearse el modelo de formación docente para la atención de estos estudiantes, donde la educación holística es una alternativa viable. Esta permite avizorar una educación con rostro humano sustentada en la inteligencia espiritual -ser conscientes de los sentimientos propios y de los demás- con valores rectores como solidaridad y compasión, bajo la mirada de la triple visión de la naturaleza humana: cuerpo-mente-espíritu, demostrando que somos sensaciones-ideas- valores.

Palabras clave: Exclusión. Discapacidad. Universidad

RESUMO: O objetivo do artigo é apresentar um olhar compreensivo da exclusão educacional como uma realidade universitária para alunos com deficiência na Venezuela. Foi utilizado o método fenomenológico hermenêutico. Como técnica, foi usada a entrevista em profundidade. Na categoria Acessibilidade, evidenciou-se o atributo Barreiras físicas / Instalações físicas inadequadas: a inexistência de adaptações para cada tipo de deficiência, que favoreçam a mobilidade efetiva ou a livre circulação nos estabelecimentos de ensino, o que potencializa a desigualdade e a exclusão. A categoria Valores, qual emerge a Solidariedade como um valor presente na dinâmica da sala de aula. Esta se materializa segundo a inteligência espiritual, nas atitudes de compaixão como regra máxima para a atenção e socialização educativa da deficiência entre alunos, professores e colegas. Finalmente, no que se refere à categoria de Alunos com deficiência, o modelo de formação de professores que prevalece na Venezuela (mecanicista e reducionista) promove práticas pedagógicas punitivas, normativas e disciplinares, gerando assim a necessidade de repensar o modelo de formação docente à atenção destes alunos. Nesse sentido, a educação holística é uma alternativa viável, que permite vislumbrar uma educação com rosto humano amparada na inteligência espiritual – consciência dos próprios sentimentos e dos outros- com valores norteadores como a solidariedade e a compaixão, sob o olhar da tríplice visão da natureza humana: corpo-mente-espírito, mostrando que somos sensações-ideias-valores.

Palavras-chave: Exclusão. Deficiência. Universidade.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present Educational exclusion as a university reality for students with disabilities in Venezuela. The hermeneutical phenomenological method was used. As a technique, the interview was applied in depth. In the Accessibility category, the attribute Physical barriers / Inadequate physical plant was evidenced in the inexistence of adaptations for each type of disability, which favors effective mobility or free movement in educational facilities, enhancing inequality and exclusion in that way. The category Values contains Solidarity as a value in the classroom dynamics. At the same time, it is materialized according to spiritual intelligence, in attitudes of compassion as the maximum rule for the attention and educational socialization of the disability among students, teachers, and colleagues. Finally, the category of students with disabilities, the model of teacher training that has prevailed in Venezuela (mechanic and simplistic) has promoted punitive, normative, and disciplinary pedagogical practices. This context evidences the need to rethink the model of teacher training for the attention of these students. In this case, holistic education is a viable alternative, envisioning an education with a human face and supported by spiritual intelligence -awareness of one's feelings and others'. It enhances with values such as Solidarity and Compassion, under the gaze of the triple vision of human nature: body-mind-spirit, showing that we are sensations- ideas-values.

Keywords: Exclusion. Disability. University.

REFERENCIAS

- Ajuriaguerra J. (1980). *Manual de Psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2003). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* en Resolución 46/96 del 20 de Diciembre. Ginebra, Suiza.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2009). *Convención y Protocolo Facultativo sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra, Suiza.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2007). *Ley para las Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial Número 38.598. Caracas. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Nº 5.929. Extraordinario 15 de Agosto. Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Atkin, R. (1972). De la cohomología en la física a la conectividad en las ciencias sociales. *International Journal of Man-Ma-chine Studies* 4, 139-167.
- Bandura (1987) *Social Foundations of Thought and Action*. Barcelona. España.
- Buzan Tony (2003). *El Poder de la Inteligencia Espiritual*. Ediciones Urano S.A. Barcelona España .
- Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN) (2004) *Normas de Accesibilidad 2733 04*. Fondonorma. Caracas. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Venezuela
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo Veintiuno*. París: Organización de las Naciones Unidas.
- Gallegos, N. R. (1999). *Educación Holista. Pedagogía del Amor Universal*. México: Editorial Pax.
- Heidegger (1976). *Ser y Tiempo*. Disponible en: <http://serbal.pntic.mes.es/cmuno211/index.html> [Consultado 2018, Marzo 13]
- Instituto De Educación Superior Para La América Latina (2005). Estudio Regional "Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe".
- Leal, N. (2001, Junio). *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos Y Reducciones. Ponencia presentada en la Jornada de Asesores y Especialistas en Contenido del Área de Estudios Generales a Nivel Nacional*. Universidad Nacional Abierta. San Antonio de los Altos. Venezuela
- Loza (2009). Ponencia Derechos Humanos de los Niños con Discapacidad por la República de México como vocera de la UNICEF ante la ONU. Ginebra. Suiza.
- Marcano, N. (2004). *Modelo de Educación Tridimensional para la Formación de un Docente Holista*. UNERMB. Trujillo. Venezuela.
- Martínez, M (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México.
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución N° 2005. Establecimiento de las Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales*. Diciembre. Caracas. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas. Venezuela.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*, Sage, Thousands Oaks. California.
- Organización De Las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Ginebra. Suiza
- Porras (2008). *Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en América Latina*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. Madrid. España.
- Unesco (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Francia
- Witcher, S. (2013). Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context. London: Center for Analysis of Social Exclusion.
- Wilber, K. (1994). *Los Tres Ojos del Conocimiento*. Barcelona. Editorial Kairos. España.
- Zohar, D y Mashall (2001). *La Inteligencia Espiritual*. Barcelona. Editores Plaza y Jana, S.A. España.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS CENTRADO EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES

THE PEDAGOGICAL WORK WITH DEAF STUDENTS CENTRALIZED IN INTERDISCIPLINARY PROJECTS

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
ORCID: 0000-0002-3250-1374
cbflacerda@gmail.com

Elaine Agostino

Prefeitura Municipal de São Carlos

Júlia Almeida Vendramini

Prefeitura Municipal de São Carlos

Sabrina Amorim Cavequia

Universidade Aberta do Brasil (UAB), UFSCar

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Escola Pública 2012/17730-9) visando a formação de professores que atuam na educação de surdos no âmbito da Educação Básica. A proposta deste artigo é apresentar alguns aspectos do trabalho pedagógico em uma sala de instrução Libras (Língua Brasileira de Sinais) na perspectiva de projetos interdisciplinares, a partir dos resultados das reflexões e práticas das professoras envolvidas na formação no âmbito da pesquisa realizada. Discutimos o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos como segunda língua (L2), tanto quanto apontamos os benefícios para a aprendizagem escolar ao se promover a interligação entre os conteúdos, de forma a integrar todo o conhecimento produzido, numa instância significativa e coesa. Abordamos questões que envolvem currículo, leitura e escrita, apresentando atividades práticas que elucidam a teoria e balizam caminhos para a educação de surdos.

As atividades aqui discutidas foram realizadas em uma escola do interior do Estado de São Paulo em uma sala multisseriada (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) que atende alunos surdos em diversos níveis de aquisição de língua e linguagem, bem como de habilidades de leitura e escrita. Nesta sala, a Libras é a língua de instrução dos conteúdos e as aulas são ministradas por professoras bilíngues (Língua Portuguesa/ Língua de Sinais). Tal sala segue a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação prevista para o Ensino Fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, o ensino do Português para alunos surdos implica uma abordagem de aproximação da Língua Portuguesa como segunda língua, além da necessidade de prover aos alunos surdos conhecimentos que, em geral, os demais alunos alcançam em suas relações familiares. Portanto, a escolha dos conteúdos contempla, de um lado, aspectos curriculares indicados nos programas mais amplos de educação (nacional e municipal) e, de outro, traz para a escola temas atinentes à surdez, às experiências culturais, ao conhecimento do cotidiano, à Língua Brasileira de Sinais e aos diferentes aspectos socioculturais que envolvem as comunidades surdas.

Uma das experiências vivenciadas na escola em questão e que tem produzido bons resultados é o trabalho com projetos interdisciplinares. Os benefícios alcançam tanto os alunos, que se sentem mais motivados e aprendem mais do que aprenderiam em uma situação de meros receptores de informação, quanto às professoras, que se sentem mais realizadas com os resultados alcançados. O centro desse trabalho interdisciplinar é o texto em seus diferentes gêneros discursivos e textuais, o qual é tratado com bastante cuidado ao lado das interlocuções em Língua de Sinais.

Para discorrermos e discutirmos sobre essas questões este artigo divide-se da seguinte forma: em uma primeira parte abordamos questões teóricas que envolvem currículo e interdisciplinaridade. Na sequência, apresentamos o trabalho por projetos interdisciplinares desenvolvido na escola bilíngue mencionada, dando ênfase à leitura e à escrita. Neste artigo, não almejamos esgotar o assunto tratado, mas fomentar novas práticas que apoiem e fortaleçam a educação bilíngue para alunos surdos.

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

Um primeiro aspecto a ser abordado é a questão do currículo. A partir do processo de ampliação do acesso à educação, a organização cuidadosa do conhecimento a ser ensinado torna-se cada vez mais necessária. Entretanto, o currículo vai muito além da seleção de conteúdos e quanto mais clareza a gestão da escola tiver de quais são os objetivos da unidade escolar e quais as metas a serem atingidas mais chances terá de realizar um bom trabalho com base no currículo escolar. Nesse sentido, uma discussão profunda sobre o que e como ensinar pode favorecer as ações dos gestores e facilitar as práticas pedagógicas dos docentes.

As escolas bilíngues para alunos surdos se configuram como espaço de referência identitária, muitas vezes único. Nesses espaços vivenciam-se diversas histórias de sucesso e também histórias de fracasso (LOPES e VEIGA-NETO, 2006). Dentro de tal contexto, o papel da escola é ajudar os alunos a refletir sobre sua identidade e isso pode ser feito ao considerarmos o currículo oculto, isto é, as atitudes, os comportamentos e os valores que constituem o ambiente escolar, mas que não fazem parte do currículo oficial, explícito, apesar de sua relevância para as aprendizagens sociais.

Assim, a escola precisa atentar-se em como ela tem contribuído para a construção da identidade de seus alunos surdos; como os adultos surdos têm sido modelo para as crianças e jovens dentro dessas escolas; como ela tem dialogado com a comunidade surda local; e como a literatura surda e a história da educação dos mesmos têm sido incorporadas ao currículo. A discussão sobre cultura surda, por exemplo, precisa ser feita pela gestão e pelos professores, para que chegue à sala de aula já com alguma elaboração para o debate e construção de conhecimento pelos alunos.

Além da responsabilidade de colaborar na construção da identidade do sujeito surdo, um dos desafios para as escolas que têm entre seus matriculados alunos com surdez é o letramento, o qual precisa ser discutido juntamente com a questão curricular. Destaca-se a importância do letramento não apenas para o acesso da pessoa surda à universidade ou ao mercado de trabalho, mas, fundamentalmente, para seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY *et al.*, 1998). Estes autores mostram como a escrita configura-se como um simbolismo bastante elaborado e demonstram que as pessoas que

dela se apropriam podem acessar formas mais complexas de pensamento em relação aos fatos da vida cotidiana, de conceitos científicos, entre outros. Assim, essa ferramenta cultural imprescindível precisa ser acessível a esse alunado, cabendo à escola priorizar o ensino e a aprendizagem desse conhecimento.

Nesse campo, o debate em relação ao currículo indica a prioridade de práticas relativas à leitura para se alcançar mais facilmente um bom desempenho nas atividades de escrita. Os surdos não são alfabetizáveis, no sentido de não adquirirem o princípio fonológico da escrita, ou seja, não faz sentido para eles o processo de ensino da língua escrita baseado nas relações som/letras ou em estrutura silábica, por exemplo. É preciso que os alunos sejam expostos a práticas de uso da língua escrita em sua estrutura textual, preferencialmente, tendo acesso a diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, é fundamental ter ricas experiências linguísticas em Libras e em Língua Portuguesa a partir de atividades de letramento voltadas para os usos e as funções da escrita nas mais diferentes modalidades.

No avanço das discussões sobre formas de organização curricular emerge o debate acerca de “temáticas geradoras” ou “trabalho por projetos” a fim de promover, dentro da escola, uma maior articulação entre as áreas e, ao mesmo tempo, possibilitar que o aluno se apoie nos conhecimentos linguísticos que já tem e, sobre eles, construa conhecimentos científicos novos. O argumento central é: se cada uma das disciplinas curriculares abordar temáticas diversas, para além da dificuldade inerente a novos conceitos científicos, o aluno surdo enfrentará dificuldades em relação ao léxico/vocabulário desconhecido que precisará conceituar. Entretanto, se um maior número de conteúdos (disciplinas) versar sobre uma mesma temática, um vocabulário minimamente conhecido servirá de base para a construção conceitual implicada nas diferentes disciplinas favorecendo a aprendizagem dos mesmos. A Interdisciplinaridade, portanto, diz respeito a uma concepção de ensino e de currículo baseada na interdependência entre os vários ramos do conhecimento. Nesse sentido, o currículo escolar precisa sofrer alterações.

O contato e a troca entre professores favorecem a percepção de conteúdos afins e pode promover a elaboração de um planejamento conjunto que interligue os modos de apresentar e trabalhar os conteúdos pretendidos tanto nos aspectos teóricos quanto nos metodológicos. A integração dos conteúdos,

o diálogo entre as áreas e os conceitos trabalhados favorecem a significação para os alunos. Como consequência “é comum ver crescer o interesse dos alunos pela escola, que, cada dia mais, perde espaço para a mídia e para todos os atrativos tecnológicos e eletrônicos dos meios de comunicação, computação e diversão” (ANDRADE, 2004).

Um currículo de base interdisciplinar exige uma visão criativa e ousada, aliado a novas concepções de divisão do saber. Avançar para uma perspectiva interdisciplinar significa compreender que os conteúdos não se somam, eles se interpenetram, reverberando informações e ampliando o pensar e o refletir em relação aos vários conhecimentos. A capacidade de estabelecer relações favorece o ato de analisar, entender e explicar fatos e fenômenos passados e presentes, de modo a projetar, prever e simular o futuro.

O papel social da educação consiste, então, na tarefa de construir, pela práxis, novos modos de relação humana, revendo criticamente o legado de conhecimentos, indicando possibilidades de participação pessoal na definição das ações sociais. Para que esse novo papel social da educação se cumpra, é preciso rever o funcionamento da escola, não só quanto a conteúdos, metodologias e atividades, mas também quanto à maneira de tratar o aluno e aos comportamentos que deve estimular, como: a autoexpressão (livre, crítica, criativa, consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação, colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento (estabelecendo rede de significação interdisciplinar), entre outros (ANDRADE, 2004).

No que tange à pedagogia de projetos não é simples mudar a postura do professor nessa direção. Ele precisa desconectar-se dos conteúdos rigidamente encadeados e buscar desenvolver projetos, os quais, possam emergir das situações, das necessidades da turma e se constituam de um conjunto de tarefas planejadas e empreendidas pelo grupo (professores e alunos) em torno de um objetivo comum. Sobre o ensino pautado na realidade e o protagonismo do aluno dentro desse âmbito de trabalho, Jolibert (1994) afirma que “a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “pra valer” e dispõe dos meios para afirmar-se como agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade”.

Além disso, o trabalho com projetos deve levar em consideração as características de cada grupo nas unidades escolares, por isso, não há uma prescrição do modo de implementar essas práticas, mas, sim, um incentivo para que cada grupo de professores pense formas de desenvolver suas práticas nessa perspectiva.

PRÁTICAS DE LEITURA DENTRO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

A educação dos sujeitos surdos tem sido nos últimos anos, foco de reflexões no mundo todo, principalmente, no que diz respeito às práticas pedagógicas. Muitas são as práticas descritas como adequadas, entretanto, as dificuldades na educação dos mesmos persistem. Nesse contexto, diversos estudiosos vislumbram possibilidades concretas acerca do letramento do indivíduo surdo, em pesquisas apontam para avanços sobre essas questões (LACERDA, 2013; LODI, *et al.*, 2015; LISSI, *et al.*, 2012; SVARTHOLM, 2008).

Romper com paradigmas educacionais não é uma tarefa fácil, pois envolve muito mais que mudar a forma de ensinar. Envolve alterar posturas e crenças que norteiam o trabalho educacional. Isso só é possível quando, analisadas as práticas, o professor não se satisfaz com o seu fazer e busca novas formas de atuação. A atividade constante de reflexão sobre os resultados obtidos diante da prática tradicional de ensino para os alunos surdos indicou que, apesar de alguns avanços, o trabalho com um currículo descontextualizado e fragmentado se mostrava pouco eficiente, não favorecendo um desenvolvimento do raciocínio e nem colaborando para a formação de cidadãos críticos.

Posto isso, buscamos na teoria ferramentas que dessem suporte para a concretude de tal empreitada. Em nossas reflexões e discussões acerca de novas metodologias deparamo-nos com as dificuldades de redirecionar o trabalho. Por onde começaríamos? A única certeza que tínhamos é que não podíamos mais continuar como estava. E, foi assim, que adotamos como nova prática a “Pedagogia de Projetos”, trazendo a interdisciplinaridade como estratégia chave para abordar questões educacionais.

Essa mudança alterou profundamente nossas expectativas e as práticas em sala de aula, possibilitando nosso crescimento profissional, fazendo com que vislumbrássemos ações concretas rumo ao letramento efetivo dos sujeitos surdos.

Descobrimos que mais que discutir um mesmo assunto em várias disciplinas, o currículo interdisciplinar requer desejo e habilidade por parte do profissional para conectá-lo de forma a torná-lo um todo e, para isso, é preciso tempo, dedicação, estudo e compromisso. Isso vai ao encontro dos estudos de Fazenda (1979), quando afirma que

Uma atitude interdisciplinar é condição manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento (FAZENDA, 1979, *in* THIESEN, 2008, p. 551).

Assim, para o estudante surdo, a alfabetização em sua acepção estrita não é um processo adequado de exposição à Língua Portuguesa pelo simples fato de que a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons (FERNANDES, 2002, p.5). Por sabermos o quão árduo é o caminho da oralização e por compartilharmos dessas premissas é que nosso trabalho, desde o início, foi pautado pelo letramento do sujeito surdo e, ao adotarmos o projeto interdisciplinar como metodologia de trabalho, pudemos entender que tais práticas se complementam.

Em todos os temas geradores desenvolvidos na perspectiva interdisciplinar, contemplando os conteúdos disciplinares previstos no currículo escolar, nossa preocupação era a de trazer aos estudantes diferentes contextos de leitura. Para isso, procuramos introduzir as temáticas por meio de histórias infantis, documentários, filmes, reportagens, imagens fotográficas, desenhos, etc., ampliando, o conhecimento de mundo dos nossos estudantes. A circulação do mesmo tema pelas diversas disciplinas possibilitou aos estudantes apropriarem-se dos contextos de leitura de forma mais natural, analisando e interpretando as situações a que eram expostos em momentos de discussões e reflexões diferentes para, posteriormente, debruçarmo-nos à leitura do texto e da palavra. Segundo Freire (1981, p.20), “lemos primeiro o mundo, depois a palavra e a leitura da palavra implica a continuidade da leitura de mundo”. Então, se o estudante surdo não tiver uma boa compreensão acerca do conhecimento cotidiano, o aprendizado da palavra pode não ser significativo em outros contextos em que esta for inserida.

Se, para Lodi *et al.* (2015), o letramento toma a leitura e escrita como processos complementares e dependentes e tais práticas estão intimamente

ligadas a *contextos de leitura*, há que se proporcionar ao estudante surdo acesso a diferentes contextos. Refletindo sobre tais afirmações é que trazemos à tona questões acerca da leitura dos mesmos, analisando alguns contextos em que tais práticas se deram.

Para que seja possível entender melhor tais contextos faremos um breve relato sobre o projeto desenvolvido no ano letivo de 2015 com a temática “*De onde viemos?*”. Nosso tema gerador partiu dos conteúdos de ciências: “*Universo - do macro para o micro*”, pretendendo abordar desde o universo sideral até o bairro em que os estudantes moravam. Para tal, foram retomadas questões acerca do surgimento do planeta Terra e, a partir disso, estudamos os conteúdos do currículo fazendo um paralelo com o passado e o presente na vida do homem.

No decorrer do processo tentamos priorizar ao máximo o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, pois para nós era e é importante consolidar conceitos, dando-lhes ferramentas para que pudessem transpor os conhecimentos adquiridos para outros espaços de leitura fora do ambiente escolar.

Uma das práticas determinantes para disparar os subtemas do projeto em questão foi estimular os estudantes a realizarem atividades de pesquisa, as quais, os transformaram em coautores do processo de aprendizagem. A pesquisa era realizada com a ajuda dos familiares e podia ser trazida para as discussões em forma de imagens recortadas e coladas; em forma de desenho; ou ainda imagens e escrita, dependendo do nível de compreensão e das possibilidades de cada estudante. Nesse contexto, a leitura era realizada pelo estudante mediante aquilo que conseguia narrar dos fatos encontrados. A discussão sobre as apresentações dos dados descobertos na pesquisa era feita na “*Roda de Conversa*” sem que apontássemos o que estava certo ou errado. A Roda constituía-se, então, como um espaço onde todos eram convidados a expressar o que pensavam. Segundo Pereira (2004), o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor.

Posteriormente, após trazeremos vários materiais/suportes de leitura acerca do tema (imagens, documentários, vídeos, filmes, reportagens, etc.) estimulávamos os estudantes a opinarem sobre a veracidade ou não dos fatos

trazidos, fazendo com que refletissem sobre o assunto e se tornassem cada vez mais críticos. Os alunos debatiam e argumentavam em Língua de Sinais, o que favorecia o aprimoramento dessa língua também em atividades argumentativas nem sempre comuns em seus cotidianos.

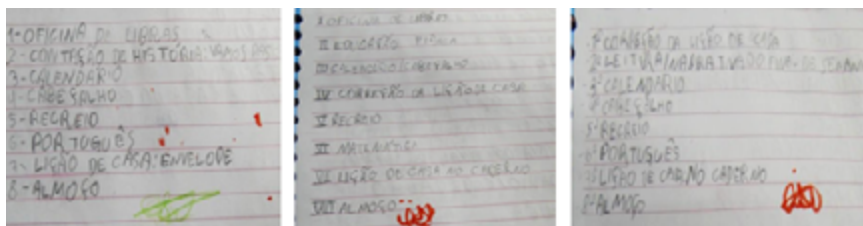
Também é importante salientar que mesmo adotando a metodologia de projeto interdisciplinar como prática pedagógica, algumas atividades que antecederam esse processo foram mantidas como estratégias e aperfeiçoadas por fazerem sentido na rotina dos estudantes surdos. Um dos contextos cotidianos de leitura a que os estudantes foram expostos foi a leitura da “Rotina Diária” (lista de atividades a serem realizadas diariamente na escola em que, periodicamente, os ajudantes do dia realizam a leitura e em outros momentos a leitura é feita de maneira alternada entre os estudantes). Tal lista fica exposta durante todo o dia letivo num lado da lousa para que os estudantes possam organizar-se, sabendo o que vem depois de cada atividade finalizada. Então, a todo o momento, voltamos à lista e excluimos o que já foi trabalhado. Essa atividade proporciona, ainda, generalizar conceitos construídos em meio aos vários conteúdos estudados como: léxico novo, sinônimos, horas, sequência numérica, números ordinais, números romanos, etc. Dada essa dinâmica, no final da aula, os estudantes registram em suas agendas (prática desenvolvida após muitas experiências com a “Rotina Diária”) as atividades realizadas para que os familiares possam tomar conhecimento do que foi estudado em cada dia. A princípio, a leitura se dava de forma intuitiva. Observamos que os estudantes, com base na primeira letra de cada palavra, tentavam adivinhar a palavra, associando-a ao conteúdo que seria desenvolvido ou a alguma palavra que já conheciam (palavras começadas com “p”, por exemplo, eram lidas como sendo “papai”).

Com a leitura diária da atividade aliada aos conteúdos desenvolvidos, observou-se que os alunos passaram a realizar leituras mais ativas, “descobrimo” palavras dentro de palavras (**CABEÇALHO**- em decorrência do estudo do corpo humano; **CALENDÁRIO**- em decorrência do estudo do habitat dos animais; etc.). Para Fernandes (2006b), a leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo), e para os surdos, as palavras são percebidas pelas propriedades visuais (ortográficas). Neste exemplo, parecemos claro que vai muito além da memorização mecânica de um conjunto de letras, mas que os alunos estavam procurando sentido nas palavras e reconhe-

ciam sequências escritas que já haviam sido assimiladas. Quando iniciamos tal prática, nosso objetivo era fazer com que o estudante surdo apenas identificasse a disciplina que seria desenvolvida em dado momento, mas fomos surpreendidas com um espaço de interação e interdependência de conceitos que nos fez explorá-lo de forma ativa e correlacionada. Então, ao invés de nomearmos somente as disciplinas, os conteúdos abordados nas mesmas foram integrando-se à lista, ampliando, assim, as possibilidades de leitura da palavra pelo aluno, garantindo-lhe conhecimento prévio do que estava por vir.

Para exemplificar tal dinâmica no projeto interdisciplinar “*De onde viemos?*”, abordamos o conteúdo sobre a importância dos números em nossas vidas e os alunos levaram para casa uma atividade de pesquisa com o tema: “*Como surgiram os números?*”. Ao aprofundarmos o assunto pudemos trabalhar conteúdos como algarismos, números ordinais, números romanos, etc. em vários contextos e usos sociais da antiguidade e da atualidade. A dinâmica apresentada propôs ainda uma leitura aleatória da “*Rotina Diária*”, ora seguindo a sequência numérica, ora alternando a leitura para que os alunos não incorressem em memorização viciosa. A lista de atividades da “*Rotina Diária*” possibilitou a interiorização de conceitos, como algarismos, números ordinais e romanos, etc. e, também, a fixação destas sequências numéricas, como mostra a figura 1.

Figura 1: Sequências numéricas (aplicação do conteúdo estudado na lista de Rotina Diária).

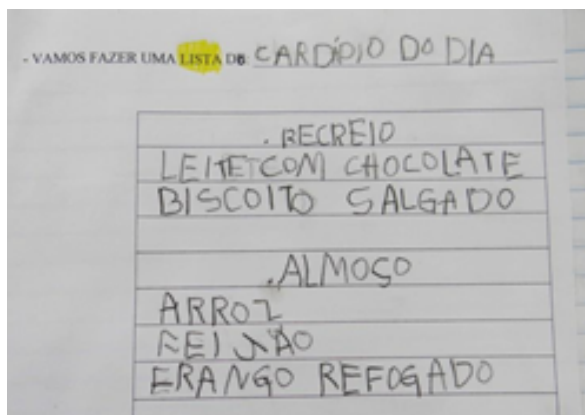


Fonte: Elaboração Própria

Outra prática de leitura que também trouxe à tona o gênero “lista”, ao qual o estudante surdo foi exposto, refere-se à alimentação no espaço escolar mediante o subtema do projeto “ANIMAIS - Alimentação dos Animais” (animais carnívoros, herbívoros ou onívoros). Após estudo comparativo sobre a

alimentação dos animais e do ser humano (animal racional) foi solicitado aos estudantes que todos os dias registrassem (copiassem) as refeições realizadas no período da manhã: lanche (recreio) e almoço. No pátio da unidade escolar, os agentes educacionais registravam (com representação em Libras e em Língua Portuguesa) o cardápio das refeições. Os alunos eram estimulados a ler esses cardápios e, no retorno à sala de aula, eram convidados a escrever os pratos que seriam servidos, como mostra a figura 2: leitura da lista das refeições do dia.

Figura 2: Lista das refeições do dia.



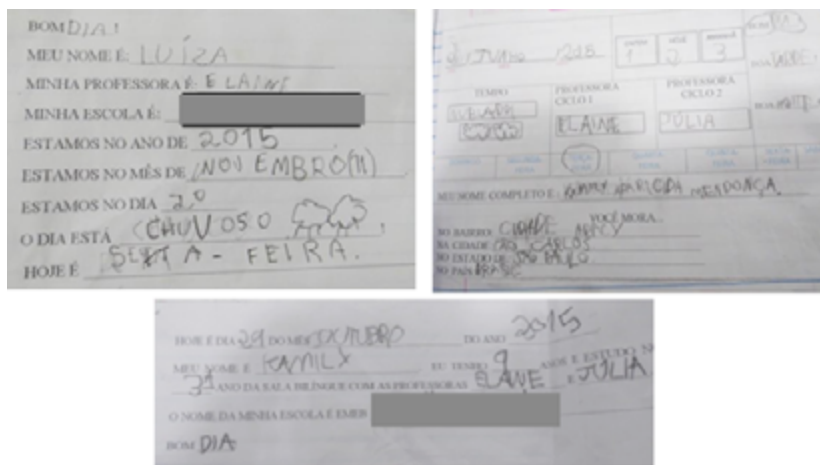
Fonte: Elaboração própria

Tal contexto de leitura foi expandido para o espaço familiar, de tal modo que os estudantes passaram a observar e registrar a alimentação em suas residências, analisando-a e comparando-a com aquela realizada no espaço escolar.

Outro momento de contextualização de leitura interdisciplinar diária foi o cabeçalho que, construído coletivamente, abordou questões geográficas, referentes ao subtema “Universo, do macro para o micro” (continente, país, cidade, bairro etc.), aspectos matemáticos (noções de medida de tempo, conceitos, etc.), da língua portuguesa (fixação e estudo do léxico novo e já assimilado, etc.) e da história (datas cívicas, marcação do tempo, etc.). Para que não houvesse memorização mecânica dos vocábulos aprendidos e das estruturas gramaticais, o cabeçalho apresentava-se em cada dia de forma diferente,

obrigando o estudante a ler e interpretar o sentido das palavras escritas nesta forma de texto. Os estudantes eram chamados a ler aleatoriamente para que mantivessem a atenção. O quadro 3 mostra alguns exemplos desta prática.

Figura 3: Exemplos de cabeçalhos diversificados.



Fonte: Elaboração própria

Em todos os contextos de leitura a que nossos estudantes foram expostos sempre tomamos o cuidado de muní-los com uma variedade de informações para que de alguma forma os mesmos construíssem conceitos para somente então transpô-las para a leitura da palavra escrita.

Por algum tempo acreditamos ser necessário ao estudante surdo estudar o léxico novo através da reflexão sobre o número de letras, a ordem das mesmas, primeira e última letra, com exercícios de fixação, ou seja, sob o domínio dos aspectos ortográficos, porém, no decorrer do processo educacional dos estudantes surdos e através da reflexão sobre a prática percebemos que só isso não bastava, o aluno necessita ser inserido em outros contextos de leitura para inserir significado em cada um deles e, assim com a ampliação dos contextos, criar situações para que esses mesmos conceitos fossem generalizados. O que nos fez pensar sobre isso foi o fato de que mesmo depois de terem memorizado a grafia de certas palavras e terem realizado a leitura das mesmas por vários dias (geralmente o léxico novo registrado num lado da lousa em forma de lista para leitura como forma de fixação dos mesmos), ao encontrá-las em outros contextos, essas palavras não eram reconhecidas. De

fato, ao analisarmos atividades de leitura e avaliações dos estudantes surdos tal hipótese se confirmou.

O que diferencia qualquer sujeito do sujeito surdo é a forma como ambos são expostos às coisas que os cercam. A ampliação do conhecimento cotidiano para qualquer sujeito se dá, desde o nascimento, de forma natural, mas para o sujeito surdo é preciso trazer o mundo até ele por meio de uma língua que lhe seja acessível. É preciso fazê-lo conectar-se com esse mundo com o apoio das imagens, de sua visualidade, tecendo redes de relações entre elas e as vivências de língua, de modo que os conceitos possam se tornar mais claros e se alcancem as informações que querem ser transmitidas. Diante disso, a leitura de imagens é uma prática importantíssima para o letramento do sujeito surdo. É preciso ajudá-lo a esmiuçar a imagem, a compreendê-la e interpretá-la de modo a fazer sentido dentro de cada contexto sociocultural. É preciso também apresentar-lhes outras imagens que complementem a imagem principal, como estratégia para significar os conceitos que possam ser apreendidos nas imagens. Ao se pensar na relação surdo e aprendizado da Língua Portuguesa estamos concebendo também uma leitura “silenciosa e visual” que é fruto de experimentações que são criadas pelo sujeito numa emergente relação de significação e comunicação com o exterior. Quanto mais situações de experimentação a que o sujeito surdo for exposto maiores serão as chances de o mesmo criar redes de relações que o levem à apropriação de novos conhecimentos.

“Medir o letramento não é tarefas simples, uma vez que o letramento é um fenômeno complexo que, ao implicar várias habilidades, não se deixa mensurar de maneira fácil e direta” (GUARINELLO, 2009, p. 101). Ter a pretensão de avaliar a leitura do sujeito surdo em contextos de interdisciplinaridade torna-se ainda mais difícil, por isso esta breve análise sobre a leitura do estudante apenas levanta hipóteses acerca da mesma.

Analisando toda a trajetória das propostas educacionais acerca da aquisição da leitura dos estudantes surdos desde a abordagem tradicional até o trabalho desenvolvido por meio da interdisciplinaridade é possível perceber a diferença no envolvimento e desenvolvimento dos mesmos. Os estudantes se mostravam mais participativos e críticos, indicando que, apesar de haver muito por se fazer ainda, estamos no caminho certo.

PRÁTICAS DE ESCRITA COMO L2 EM ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES

Conforme já mencionamos, a sala multisseriada língua de instrução Libras é marcada pela heterogeneidade, ainda mais evidente do que em outras salas de aula. Temos o seguinte contexto: nossos alunos são surdos, filhos de pais ouvintes, chegaram à escola utilizando sinais isolados e descontextualizados e/ou alguns gestos caseiros desenvolvidos com seus familiares. A maioria dos educandos sequer sabia que era surdo quando foi matriculado na sala bilíngue. Os alunos não dominavam a Língua de Sinais e nem a Língua Portuguesa e apresentavam uma defasagem imensa considerando a aprendizagem dos conteúdos escolares próprios para a série em que estavam.

Na perspectiva bilíngue que adotamos, o papel da escola é realizar um trabalho simultâneo para a aquisição tanto da L1 (primeira língua, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais) quanto da L2 (segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa na modalidade escrita), além dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas escolares. Cabe ao professor bilíngue proporcionar interações dialógicas entre os alunos que lhes permitam a aproximação e a diferenciação entre as duas línguas de forma reflexiva e construtiva.

Com relação à aquisição da Libras, é importante ressaltar que seu desenvolvimento não é linear. São as relações discursivas que vão colocar a língua em funcionamento, em fluxo, e é na situação dialógica que o sujeito avança no domínio da estrutura linguística. A língua é dinâmica e se constrói nas interações sociais cotidianas. Além disso, entendemos que a compreensão do Português escrito se efetua primeiramente pelo domínio da L1 até que essa dependência se torne gradualmente reduzida e se possa, com autonomia, ler e escrever textos em Língua Portuguesa sem o apoio exterior da Língua de Sinais (embora a fala interior dos alunos permaneça acontecendo em sua língua materna, qualquer processo de escrita será, primeiramente, um processo tradutório).

Apesar das crianças viverem em um centro urbano de porte médio, crescendo em ambientes que fazem uso da língua escrita, rodeadas por cartazes, outdoors publicitários, anúncios, letrados, avisos, placas, etc. e levantarem hipóteses sobre os signos que vêem nos diversos espaços que frequentam, elas são privadas de fazerem perguntas, satisfazerem sua curiosidade, confirmarem seus pressupostos sobre o ambiente semiótico que as cerca por não com-

partilharem de um território linguístico comum com sua família, (FERNANDES, 2006a). Sendo assim, todas as experiências relacionadas ao letramento são adquiridas quando as crianças ingressam na escola e, em muitos casos, se restringem a esse espaço, pois, por suas famílias não dominarem a Língua de Sinais, as relações limitam-se a ordens e a uma comunicação muito básica.

Por essa razão, a prática cotidiana de uma sala de aula multisseriada de alunos surdos tem algumas especificidades: i) a defasagem de língua e linguagem apresentada pelos alunos quando ingressam na sala; ii) a heterogeneidade entre os estudantes ; iii) a importância da produção de material mais contextualizado e significativo aos alunos; iv) a necessidade de se valer de opções metodológicas igualmente mais adequadas aos alunos surdos, sempre considerando suas singularidades; v) a novidade que a configuração das escolas-pólos (que atendem alunos surdos de diferentes bairros e até de cidades vizinhas) traz ao professor bilíngue - profissional que se forma cotidianamente por não ter recebido uma formação específica para atuar nesses espaços; dentre outras.

Somado a essas especificidades, o trabalho com o letramento dos alunos surdos tem sido também um grande desafio, pois a formação docente acontece em serviço. Além do ensino do Português ser alvo de muitas pesquisas e discussões, ele precisa ser prazeroso, principalmente, para o aluno por entendermos que a sua aquisição não se compara à aquisição da Língua de Sinais, sua primeira língua (L1). A Língua Portuguesa é uma segunda língua (L2) que está sendo apreendida não por escolha, mas por ser a língua majoritária da sociedade na qual estão inseridos.

Pensando em uma das propostas metodológicas que decidimos adotar – o trabalho com projetos interdisciplinares – o ensino do Português perpassa todas as disciplinas, de forma que temos priorizado o trabalho com textos significativos tanto para ler quanto para se produzir, isto é, textos com função comunicativa e social. Especificamente, ao considerar a produção escrita, acreditamos que o aluno terá motivação em escrever quando essa atividade, além de ser mais interessante e significativa, tiver como finalidade o contar algo a alguém, ou seja, quando o aluno sentir, de fato, necessidade de registrar algo para um leitor.

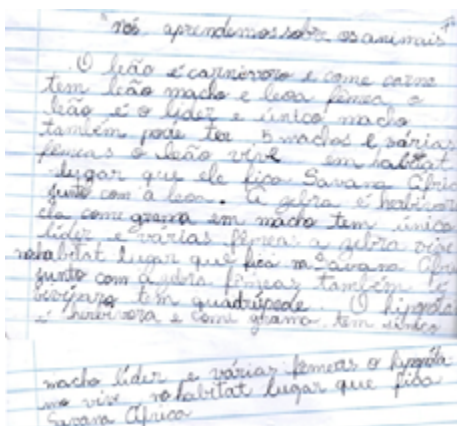
Nesse sentido Lodi (2013) afirma que:

O processo de aprendizagem da escrita deve ser pensado de forma a possibilitar que este tenha sentido às crianças, levando-as a terem motivação pelo estabelecimento de uma relação com a linguagem. Nessa relação, poderão aprender e se relacionar com o(s) outro (s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural. Desse modo, apropriar-se da linguagem escrita passa a ser, conforme apontou Vigotski, um processo natural de desenvolvimento da linguagem e não como algo que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico (LODI, 2013, p.175).

Assim, registrar o que mais gostou dos conteúdos trabalhados nas aulas, por exemplo, tem sido bem efetivo, pois o aluno produz um texto sem que essa tarefa lhe seja sacrificante. A comanda é sempre feita a partir do “conte o que você entendeu sobre o tema estudado...”; “dos animais estudados, qual você gostou mais?” ... E, assim, o processo de escrita, tão temido pela maioria dos alunos devido às experiências anteriormente fracassadas com a Língua Portuguesa ocorre de maneira natural e carregada de sentido.

A figura a seguir traz uma produção de escrita individual e autônoma de uma aluna surda do Ensino Fundamental. Essa produção foi solicitada ao término do projeto interdisciplinar intitulado “Projeto Animais”, mencionado anteriormente, trabalhado durante um semestre. Após uma Roda de Conversa para discussão entre todos os alunos e professoras bilíngües, de tudo o que havíamos aprendido com o projeto, cada aluno do ciclo II (4º e 5º ano) fez seu registro por meio de um texto.

Figura 4: produção de texto individual e autônoma de uma aluna do 5º ano.



Fonte: Elaboração própria

O texto traz algumas inadequações se o analisarmos considerando o padrão da Língua Portuguesa como L1, no entanto, há mais acertos que erros se considerarmos se tratar de uma produção em segunda língua. Apresenta coesão e coerência, sendo possível compreender as ideias nele expressas. A aluna usa recursos bastante sofisticados da Língua Portuguesa e isso deve ser valorizado, ressaltando, mais uma vez, ser um texto em língua estrangeira para essa aluna. Talvez, o mais importante, seja perceber que a aluna demonstra em sua produção o quanto apreendeu dos conteúdos abordados no semestre e, ainda, o quanto os saberes de diferentes disciplinas se evidencia no texto.

O trabalho com o projeto interdisciplinar faz com que o vocabulário seja visto e revisto diversas vezes em diferentes contextos, auxiliando no processo de aquisição e apreensão de novas palavras. Desta forma, produzir textos a partir do léxico que é visto com bastante frequência, também apresentou resultados positivos por oferecer ao aluno mais segurança ao escrever, afinal, ele passa a reconhecer um território linguístico, que domina. Ele sabe que tem repertório para expressar suas ideias pela escrita.

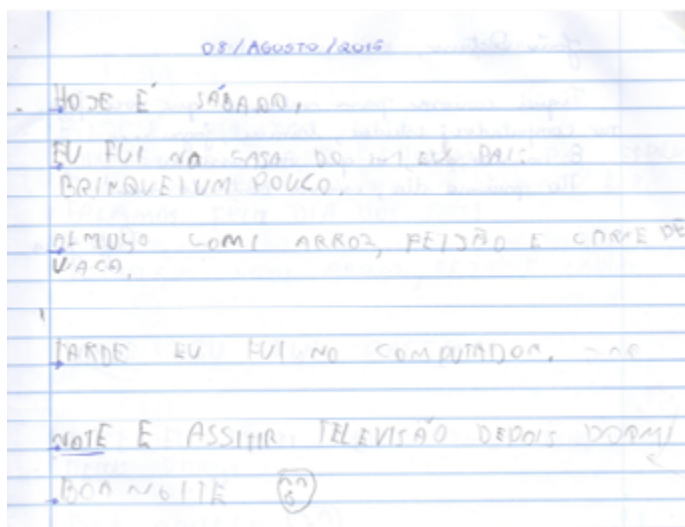
Outro projeto realizado foi o “Narrativas do Final de Semana”, o qual surgiu em um momento em que o objetivo era desenvolver narrativas em Língua de Sinais em crianças que estavam iniciando sua aquisição da língua e não conseguiam nem mesmo contar o que haviam feito no dia anterior. Aliás, a defasagem era ainda maior: não se tinha nem consolidado a noção temporal básica de hoje, ontem e amanhã, por exemplo. Progressivamente, essa atividade foi se mostrando bastante efetiva a ponto de precisarmos escolher apenas um aluno por dia para narrar, tamanha a riqueza de detalhes que as narrativas ganharam.

A narrativa na roda de conversa foi substituída por uma atividade diária de escrita e registro do que se havia feito durante o dia. Cada aluno do Ciclo II tem um diário e nele faz anotações diariamente, contando as atividades que realizou ao longo do dia. Ao propor essa atividade, dissemos aos alunos que gostaríamos muito de saber o que eles realizavam em suas casas. Por ali, eles poderiam contar o que fizeram e conheceríamos sua rotina e atividades prediletas. Diariamente, os estudantes levavam o diário para suas residências e, no dia seguinte, realizávamos a leitura para todos da sala. Esse momento de leitura era diversificado: ora os diários eram lidos pela professora a todos da turma; ora cada aluno lia o seu próprio diário ou ainda, havia momentos

em que cada aluno lia o diário de um colega. O importante era garantir que os diários fossem lidos e isso ficou bastante claro quando, certa vez, os diários não foram lidos publicamente por dois dias consecutivos, por falta de tempo, e no terceiro dia os alunos entregaram os diários pedindo que as produções fossem lidas logo no início da aula, já que não tinham sido lidos nos dias anteriores. Naquele momento, percebemos como era fundamental aos alunos que a leitura fosse realizada e inferimos que eles escrevem porque sabem que depois sua produção será lida. Os educandos escrevem porque sabem que alguém está interessado nessa escrita e por isso ela é significativa.

A seguir, nas figuras 5 e 6, duas produções de um aluno do 5º ano. As produções são de períodos diferentes, uma de quando iniciamos com o Diário e outra após um ano. É visível o quanto o aluno avançou na produção textual. O aluno em questão, ao ingressar em nossa sala, afirmava não gostar da Língua Portuguesa, nem tampouco de produzir textos. Mas, a proposta do Diário e a dinâmica que envolvia a leitura posterior, pela professora aos colegas, ou por algum colega, o motivava a descrever suas atividades diárias.

Figura 5: Produção escrita autônoma de um aluno (primeira produção no Diário).



Fonte: Elaboração própria

Figura 6: Produção escrita autônoma de um aluno (após um ano).

Hoje é sábado.
Eu acordei logo estava sozinho em casa.
Tomei leite com chocolate e com pão
com maquiagem. Eu acordei bom dia e dia. A
mãe não chegou. Eu fui no centro de loja
e comprei uma máscara. Comprei máscara
de palhaço e cápsula de celular. Comi
Arroz, feijão, linguiça e banana. Enfiada eu
penso que fosse Arroz, feijão e bife
Coca-Cola. Eu embora para a casa. Fiquei
de mesa das cartas um jogo de batalha
de Pokémon. A noite eu comi milho de
Caja de salgada e assiti. Carim natural
e eu dormir. Boa noite.
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312
313
314
315
316
317
318
319
320
321
322
323
324
325
326
327
328
329
330
331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439
440
441
442
443
444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462
463
464
465
466
467
468
469
470
471
472
473
474
475
476
477
478
479
480
481
482
483
484
485
486
487
488
489
490
491
492
493
494
495
496
497
498
499
500
501
502
503
504
505
506
507
508
509
510
511
512
513
514
515
516
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529
530
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544
545
546
547
548
549
550
551
552
553
554
555
556
557
558
559
560
561
562
563
564
565
566
567
568
569
570
571
572
573
574
575
576
577
578
579
580
581
582
583
584
585
586
587
588
589
590
591
592
593
594
595
596
597
598
599
600
601
602
603
604
605
606
607
608
609
610
611
612
613
614
615
616
617
618
619
620
621
622
623
624
625
626
627
628
629
630
631
632
633
634
635
636
637
638
639
640
641
642
643
644
645
646
647
648
649
650
651
652
653
654
655
656
657
658
659
660
661
662
663
664
665
666
667
668
669
670
671
672
673
674
675
676
677
678
679
680
681
682
683
684
685
686
687
688
689
690
691
692
693
694
695
696
697
698
699
700
701
702
703
704
705
706
707
708
709
710
711
712
713
714
715
716
717
718
719
720
721
722
723
724
725
726
727
728
729
730
731
732
733
734
735
736
737
738
739
740
741
742
743
744
745
746
747
748
749
750
751
752
753
754
755
756
757
758
759
760
761
762
763
764
765
766
767
768
769
770
771
772
773
774
775
776
777
778
779
780
781
782
783
784
785
786
787
788
789
790
791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850
851
852
853
854
855
856
857
858
859
860
861
862
863
864
865
866
867
868
869
870
871
872
873
874
875
876
877
878
879
880
881
882
883
884
885
886
887
888
889
890
891
892
893
894
895
896
897
898
899
900
901
902
903
904
905
906
907
908
909
910
911
912
913
914
915
916
917
918
919
920
921
922
923
924
925
926
927
928
929
930
931
932
933
934
935
936
937
938
939
940
941
942
943
944
945
946
947
948
949
950
951
952
953
954
955
956
957
958
959
960
961
962
963
964
965
966
967
968
969
970
971
972
973
974
975
976
977
978
979
980
981
982
983
984
985
986
987
988
989
990
991
992
993
994
995
996
997
998
999
1000

Fonte: Elaboração própria

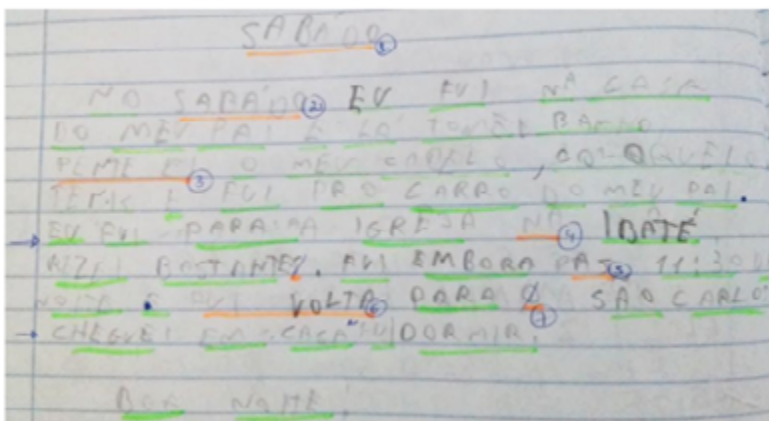
Diariamente, as produções são lidas e no final damos um *feedback* aos alunos, em forma de comentários, correções, na intenção de aproximar a escrita do padrão da Língua Portuguesa, além de incentivos por meio de figuras (desenhos que imitam os *emotions*) bastante presentes na vida dos alunos ao utilizarem a internet e suas ferramentas.

Semanalmente, é reservado um momento em que trabalhamos especificamente com a Língua Portuguesa a partir das produções dos diários. O texto produzido pelo aluno é lido e recebe marcações com cores que indicam o que o aluno acertou (verde), o que precisa de pequenos ajustes (laranja) e o que errou (vermelho). As correções são quanto à ortografia; pontuação; acentuação; paragrafação e outros conteúdos específicos do currículo de Língua Portuguesa. Essa estratégia denominada refacção textual consiste na (re) construção conjunta de um texto escrito, usando as ideias do aluno surdo e o conhecimento de Língua Portuguesa da professora. Essa mediação permite que o aluno avance pelo fato de cada vez que lê, dispor de outras possibilidades de escolha de estratégias para dizer, por meio da escrita, o que quer expressar (GUARINELLO, 2007).

Vale destacar que em cada correção tentamos apontar apenas um conteúdo a ser corrigido. Quando trabalhamos ortografia, por exemplo, é só esse conteúdo explorado, para não desmotivar o aluno que pode ter erros diversos, veja seu texto todo marcado. É igualmente importante salientar que essa correção é feita individualmente com cada aluno, não expondo aos colegas seus erros, de novo, para não desmotivá-los e, com cada um é adotada uma postura de correção. Com alguns alunos é possível ter uma correção mais minuciosa, com outros, mais parcimoniosa. Todo cuidado é tomado para que os educandos não tenham aversão à aquisição da nova língua, que já é bastante desafiadora a eles.

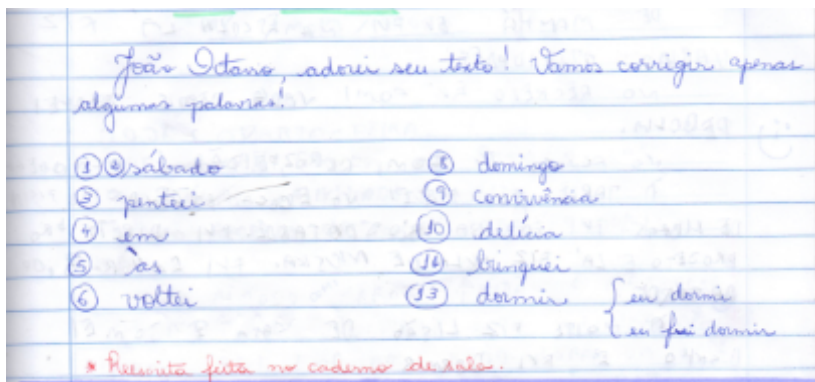
Observe um exemplo de refacção textual a seguir (figura 5). O texto está marcado com as cores, indicando os acertos e erros e há números abaixo das palavras que necessitam de correção. Isso porque, ao final, o aluno pode consultar a escrita correta da palavra e realizar a correção no momento da reescrita. O mesmo texto pode passar por várias refacções, sendo a cada uma trabalhado um conteúdo da Língua Portuguesa que deve ser corrigido, ou aprimorado, no texto.

Figura 7: Exemplo de texto com marcações para posterior refacção.



Fonte: Elaboração própria

Figura 8: Feedback da professora com legenda para a correção.

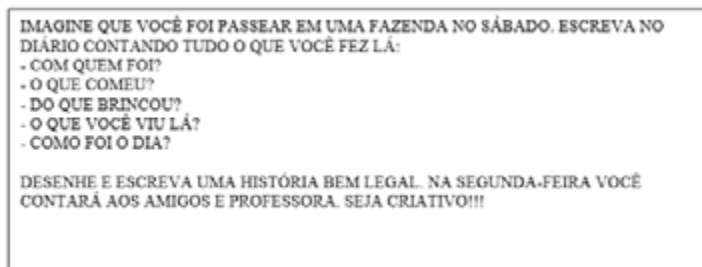


Fonte: Elaboração própria

Também há um dia na semana em que é proposto aos alunos que façam uma produção irreal. Isso estimula a elaboração de um novo texto e a criatividade, pois é preciso contar algo que gostaria que acontecesse e não narrar algo que aconteceu de fato. Parece uma tarefa fácil, mas não é, considerando o pouco tempo de aquisição de língua desses alunos e que até pouco tempo não conseguiam narrar fatos que são concretos. Criar, migrar do real e adentrar no campo da imaginação, é bastante complexo. Antes de solicitar aos alunos uma produção escrita sobre algo irreal/imaginário, exploramos essa narrativa em Língua de Sinais. As ocasiões são caracterizadas como um momento de brincadeira, sempre propondo um tema específico, relacionado ao tema gerador do projeto interdisciplinar.

Um exemplo desse tipo de produção está descrito no quadro 1 abaixo. Ela foi proposta quando trabalhávamos os conceitos de animais domésticos e selvagens. Contextualizamos a produção do diário a esses conceitos, propondo que ao invés de registrarem o que realizaram de fato no final de semana, imaginassem tal situação:

Figura 9: Comanda da atividade entregue aos alunos.



Fonte: Elaboração própria

A constituição do escritor/leitor se faz pela experiência, pelo enfrentamento da tarefa de dizer pela escrita, confrontando-se com os demais leitores e percebendo os sentidos que a escrita produzida pode provocar. A atividade do diário se mostra rica para essa forma de interação.

Adotar a metodologia de trabalho por projetos interdisciplinares, apesar de desafiadora, mostrou-se extremamente produtiva. Os alunos se envolveram muito durante a realização das atividades e passaram a fazer mais perguntas, isto é, a ter curiosidade para a pesquisa, mobilizando, inclusive suas famílias nessa tarefa. Enfim, o trabalho nessa perspectiva tornou a prática pedagógica mais dinâmica e instigante, revelando as potencialidades dos alunos que nem sempre eram percebidas. É possível destacar a melhora no desempenho acadêmico dos estudantes surdos em todas as disciplinas, mas, especialmente no desenvolvimento da Língua de Sinais e, conseqüentemente, nas práticas de letramento em Língua Portuguesa que foram trabalhadas de forma contextualizada e, por isso, significativa aos alunos, fazendo-os avançarem em suas habilidades de ler, compreender e se arriscar na produção escrita.

Resumo: O trabalho interdisciplinar por meio de projetos é estratégia pedagógica bem sucedida na educação de surdos. Promovendo articulação entre áreas do conhecimento e fazendo o vocabulário circular por diferentes contextos, a integração dos conteúdos e conceitos favorece a significação e aprendizagem dos alunos. Esse artigo objetiva apresentar aspectos do trabalho pedagógico por projetos interdisciplinares em sala de instrução Libras (Língua Brasileira de Sinais), abordando questões que permeiam o currículo e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). As atividades discutidas foram realizadas em uma sala multisseriada (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I). Destacam-se bons resultados para estudantes surdos em termos de aquisição de língua e construção do conhecimento cotidiano e científico. Os alunos se mostram mais curiosos para aprender, aprendem mais e avançam em habilidades de ler e escrever, enquanto os docentes renovam práticas pedagógicas e se mostram mais motivados com os resultados obtidos.

Palavras-chave: Projetos Interdisciplinares. Língua Portuguesa para Surdos. Abordagem Bilingüe. Educação de Surdos.

Abstract: The interdisciplinary work by projects are a well-succeed pedagogical in deaf education. Promoting articulation between areas of knowledge and making the vocabulary circle around for different contexts and the integration of content and concept favors the signification and learning of the students. This article objective presents aspects of the pedagogical work for interdisciplinary projects in LIBRAS (Brazilian Signs Language) classes, addressing issues that permeate the curriculum and the teaching of the Portuguese Language as second Language (L2). The activities discussed were done in a multi graded classroom (1st to 5th grade). The good results stand out for deaf students in terms of language acquisition and building everyday and scientific knowledge. The students show themselves more curious for learning, learn more and advance their skills on reading and writing, as the teachers renew their pedagogical practices and show themselves more motivated by the results obtained.

Keywords: Interdisciplinary Projects. Portuguese for Deaf. Bilingual Approach. Deaf Education.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regina Célia. **Interdisciplinaridade:** Um novo paradigma curricular. 2004. Disponível em <https://www.construirnoticias.com.br/interdisciplinaridade-um-novo-paradigma-curricular/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FAZENDA, Ivany. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo, Cortez. 1991.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em: 21 mar. 2020

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Christiane Mori de; MASSI, Giseli (eds.), **Letramento: Referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus. 2006a.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos.** Curitiba: SEED. 2006b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez. 1981.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina. Surdez e Letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15: 99-120, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LISSI, Maria Rosa.; SVARTHOLM, Kristina.; GONZALEZ, Maribel. El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 299-320, dic. 2012. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2020.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (eds.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, 24: 81-100. 2006.

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de Projetos. **Janus**, 1. 2004.

SVARTHOLM, Kristina. The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. *In*: KELLETT BIDOLI, Cintia Keneti; OCHSE, Elana. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peter Lang, 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de educação**, 13(39), 545-554, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: adaptações curriculares e ensino de artes visuais, para crianças com Síndrome de *Down*, na educação infantil

CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES: curricular adaptations and teaching of visual arts for children with Down Syndrome in early childhood education

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
suzana.ribeiro@ufms.br

Geisa Aparecida Martins Bizarria

Universidade de Taubaté,
geisamartins@gmail.com

Suelene Donola Mendonça

Universidade de Taubaté,
profasuelene@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é exigência legal, mas é também preocupação cotidiana no fazer dos docentes que pensam no aprendizado como valor e direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos de nosso país. Tendo isso em mente, ressalta-se a atenção às dificuldades que vivenciadas na realidade escolar, muitas vezes fazem com que de fato não aconteça esta educação democrática e verdadeiramente inclusiva. Os fatores são muitos e graves. Aparentam os limites da inclusão em uma sociedade excludente.

A proposta deste estudo pondera sobre as possibilidades do uso do espaço escolar e das relações nele estabelecidas e da busca de uma convivência escolar inclusiva para os estudantes com deficiência. É nesse sentido que a obra de autores como Vigotiski (1997, 2011) e Mantoan (2003, 2004) se destacam e passam a ser relevante na análise apresentada.

É sabido que existem muitas possibilidades de articulação para a prática docente. O recorte proposto por este estudo, considera que a Arte oportuniza o desenvolvimento intelectual e social, à medida que fundamenta a imaginação a criatividade e as potencialidades expressivas. Conforme propõem Barbosa e Coutinho (2009), ao explicarem que a Arte é uma possibilidade de transformação da realidade.

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.21)

Assim, é inspiração desse estudo, tanto o desejo de transformação da realidade social, por meio da Arte, para despertar valores humanos e a garantia de uma educação escolar de qualidade para todas as crianças, quanto a difusão da urgência, em relação a esses aprimoramentos e reajustes em nível educacional, para se garantir a inclusão de crianças com deficiência, desde a educação infantil. Por isso, ele dialoga com quatro docentes que atuam na educação infantil – pré-escola – sobre sua prática pedagógica e suas ações educativas e reflete sobre como elas se colocam a serviço da inclusão (da equalização de oportunidade aprendizagem para todos) e cumpram com legislação brasileira que determina o

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem [...] e a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. (BRASIL. Lei 13.146, 2015, art.28)

O objetivo deste texto é identificar ações docentes e verificar as contribuições dessas práticas pedagógicas na inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* regularmente matriculadas na Pré-escola da Rede Municipal de Ensino de um município grande porte, do Vale do Paraíba Paulista. Metodologicamente a pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa. As informações apresentadas e analisadas resultam de observações das aulas de Artes Visuais nas classes em que estudavam as crianças com Síndrome de *Down* e de entrevistas de história oral temática, com quatro professoras que mediavam o processo formativo de quatro crianças. Isto tendo em vista que

a história oral temática é gênero muito utilizado na história oral, e que “atenta à discussão de um tópico objetivo [...] há um enfoque menor na vida do entrevistado e maior no tema sobre o qual ele pode elucidar algo [...] geralmente existe um questionário para a condução do encontro” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.21). Portanto, foi organizado um roteiro de questões que norteou a condução das entrevistas que foram transcritas e analisadas.

As análises foram produzidas com base na análise de conteúdo sistematizada pelo software Iramuteq, em diálogo com a bibliografia e o referencial teórico consultado pela pesquisa organizado a partir de fichamento dos textos e artigos.

1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA E TRATAMENTO DE DADOS

Nesse estudo, os nomes tanto da escola, quanto das participantes foram mantidos em sigilo por uma questão de ética. Assim, os nomes que são apresentados no artigo são fictícios, e foram escolhidos em homenagem a brasileiras, que imprimiram suas marcas no cenário das Artes Plásticas – a saber: (Prof.^a Marina e a aluna Lygia, Prof.^a Beatriz e a aluna Adriana, Prof.^a Tarsila e a aluna Anita, Prof.^a Djanira e a aluna Noemia). As docentes participantes dessa pesquisa foram professoras da EMEI Prof.^a Maria Lúcia Cattani que, no ano de 2016, tinham em sua classe uma criança com Síndrome de *Down* e as crianças participantes foram alunas com Síndrome de *Down*, que em 2016, estudaram na referida EMEI.

As entrevistas foram gravadas em áudios em mídia digital, que posteriormente foram transcritas. Os textos foram inseridos no *software* de análise textual Iramuteq. O *software* procedeu a organização dos vocábulos das entrevistas, conforme o número de incidências e, de acordo com a similaridade de contextos os dispôs em categorias ou “Classes de Palavras”, categorizando que se os vocábulos de uma classe têm proximidade entre si. A divisão também considera a maior ou menor proximidade textual.

O *software* gera relatórios que permitem análises. Ao analisar as entrevistas, o programa gerou relatórios com segmentos de frases e as palavras que os constituem. A partir disso, foi possível verificar em quais frases aparecem esses vocábulos destacados pelo *software* e estabelecer relações entre a fala

das professoras, o referencial teórico e as observações que a pesquisa realizou no contexto escolar. De acordo com a seleção, pode-se relacionar com os temas principais desta pesquisa, conforme a Tabela 01. Nessa tabela também é possível visualizar os subtemas contidos nas falas dos professores.

Tabela 01: Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras

Classe de Palavras	Tema Principal	Subtemas
Classe 1	Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva.	- Adaptações Curriculares - Estratégias para aprendizagem - Estratégias de inter-relação
Classe 2	O ensino de Artes Visuais e a criança pré-escolar: um diálogo entre respeito e criatividade.	- Ações educativas - Contexto de aprendizagem - Expressão criadora da criança
Classe 3	A inclusão escolar pensada para o aluno pré-escolar com Síndrome de Down.	- Angústias iniciais - Propostas inclusivas - Práticas inclusiva e suas dificuldades
Classe 4	Perfil docente: quem é professor que atua na educação inclusiva?	- Escolha profissional - Necessidade de formação - Disposição para aprender

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras, a partir das Classes de Palavras apresentadas pelo Iramuteq (2017).

Nesse artigo, apresenta-se um recorte da pesquisa de modo que as análises estarão relacionadas às Classes 1 e 3.

2 - RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para analisar a Classe 1 - “Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva” iniciou-se com a leitura de uma sequência de 25 palavras, foi considerado significativo “material”

(materiais), que aparece com maior incidência, a fim de se verificar em que momentos ele ocorre nas falas das professoras. Isso, pois os relatórios permitem identificar segmentos de texto em que esse significante se faz presente, bem como, constatar que ele foi mencionado na fala de todas as professoras. Tal procedimento foi empregado para análise das demais Classes de Palavras.

Na Classe 1, o significante “material” (materiais) quando citado aparece relacionado a outros, por exemplo, gostar, participar, usar, suporte, proposta. A partir desse dado, o trabalho de análise buscou compreender a relação entre o tema principal e as demais palavras. Verificou-se que elo se estabelece dentro de subtemas. O significante material (materiais) se faz presente na fala das professoras dentro seguintes subtemas: adaptações curriculares, estratégias para aprendizagem e estratégias de inter-relação. A narrativa das professoras, sugere que os materiais (ou recursos didáticos e pedagógicos) utilizados nas aulas de Artes Visuais, constituem-se como elementos de adaptação curricular a serem empregados como estratégia para favorecer a aprendizagem e a inter-relação das crianças.

2.a - Adaptações curriculares

A necessidade de adaptação curricular é percebida pelas professoras e lhes impulsiona a se organizarem.

[...]quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (BRASIL, 2000).

Essa compreensão pode ser observada na fala da Prof.^a Marina, quando conta sobre sua ação pedagógica ao perceber a necessidade de Lygia em explorar os materiais e realizar movimentos maiores ao desenhar.

Por exemplo, no Pré II a nossa proposta não é tanto mais exploração. [...] No Pré II eles já têm mais essa autonomia, compreenderam como é o uso material, se apropriaram dos conceitos. Mas trabalhei bastante essa questão de exploração de material por conta da Lygia. Ela ainda está nessa fase de explorar o espaço,

então ela gosta quando eu ponho um material maior, também gosta de desenhar na lousa. Acho que é por conta de fazer esse movimento mais largo. Então, busco dar essas oportunidades, sigo o planejamento, mas dou chance para ela fazer o que gosta também e sempre fazer com os outros. (Prof.^a Marina)

Essa preocupação também está presente no relato da Prof.^a Beatriz, ao narrar sobre uma intervenção proposta para que Adriana pudesse desenvolver seus desenhos “eu busco dar essas oportunidades, sigo o planejamento, mas dou chance para ela fazer o que gosta também”, buscando assim a melhor forma para que aprenda. O planejamento existe, porém é flexível na tentativa de oferecer as melhores oportunidades, de modo a afetar os alunos. Também ocorre no relato da Prof.^a Beatriz sobre uma intervenção, proposta por ela, para que Adriana pudesse desenvolver seus desenhos.

Antes ela pegava uma folha de papel riscava e um segundo terminava a atividade, mas eu fui conversando propondo intervenções nos desenhos, apresentando materiais diferentes, canetas diferentes, papéis coloridos, estimulando as criações. Esse tipo de trabalho fazemos com as crianças de níveis menores, não é uma intervenção específica para crianças especiais, mas para qualquer criança avançar. Eu fui fazendo com ela, respeitando o tempo dela, mas incentivando ela a participar com o grupo. Foi dando resultado. (Prof.^a Beatriz)

É possível observar que as professoras ao perceberem as limitações, ou necessidades, das crianças com Síndrome de *Down* articulam-se, dentro dos recursos que dispõem no momento, para propor adaptações no planejamento das atividades ou no uso de materiais, para oportunizar a todas crianças o acesso à situação de aprendizagem que está sendo oferecida.

É possível observar que as professoras ao perceberem necessidades das crianças com Síndrome de *Down* articulam-se, dentro dos recursos que dispõem, para propor adaptações no planejamento das atividades ou no uso de materiais, para oportunizar a todas crianças o acesso à situação de aprendizagem. Percebe-se que modificações estão ao alcance dos professores e são por elas realizadas. Esse movimento docente, estabelece uma relação com a necessidade de se garantir um ensino de qualidade e se viabilizar estratégias pedagógicas para esse fim.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qua-

lidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2003, p.34)

Este movimento também sugere que essas professoras estão abertas a escuta das crianças, inclusive da criança com Síndrome de *Down*, e são sensíveis as suas necessidades. Essa abertura contribui para a fluência do trabalho que é desenvolvimento, porque, segundo Barbieri (2012), oportuniza não só o acesso ao conteúdo da aula Artes ou ao aprendizado de algum procedimento, mas o estabelecimento de vínculos na relação com as crianças, e vínculos necessários para solidificar a aprendizagem.

A relação com as crianças também precisa fluir. Afinal, de nada adiantaria trazer uma bagagem imensa de formação em história da arte, em leitura de imagens, sobre como perceber as imagens e os ambientes, se na sala de aula não tivermos abertura, escuta, espaço para o outro. Precisamos de tudo isso. (BARBIERI, 2012, p.149)

Essas contribuições, embora sejam significativas para a inclusão escolar das crianças, são feitas pelas professoras de acordo com suas possibilidades. Ou seja, propõem adaptações que julgam pertinentes e oportunas, a partir de seus saberes acumulados em suas experiências docentes. Assim, verificam o que dá certo ou não. Tais professoras, apontam que poderia ser bom ter com quem trocar informações e ter acesso a formações:

Muitas vezes temos dúvida do que possa fazer para que essa criança avance mais, mas aí não tem respaldo nenhum. Ficamos só nós na escola fazendo o que achamos que é melhor, mas nem sempre o que estamos fazendo é o ideal... (Prof.^a Tarsila)

[...] tem, sim, muito boa vontade e a gente tenta se virar para que essas crianças fiquem bem, gostem da escola, aprendam. Mas acho que só boa vontade é pouco. Às vezes pensamos que estamos fazendo tudo certo, que estamos fazendo o melhor e nem estamos. (Prof.^a Beatriz)

A incerteza sobre como adaptar o material ou sobre como melhor oportunizar situações de aprendizagem, de acordo com o relato das professoras, mostra o quanto querem melhorar a relação de ensino aprendizagem. Entretanto, é possível notar que as professoras com frequência reconhecem não ter com quem compartilhar e refletir sobre seus trabalhos com crianças com

deficiência, pois não lhes é oferecido formações ou apoios pedagógicos que possam subsidiar suas práticas. Daí advém uma crítica à situação vivida:

Acho que essa mudança na lei foi positiva, porque é uma necessidade real dessas crianças, mas temos muito que avançar, muito mesmo. Acredito que até em questão de formação. Temos que investir muito ainda na formação do professor. Essa discussão ainda tem que acontecer. Acho que muita coisa ainda falhamos até mesmo por falta de conhecimento. (Prof.^a Marina)

Mas se soubéssemos como lidar, se tivesse formação para isso, a gente ia acertar bem mais. Tento fazer o que eu consigo de melhor, eu vou atrás mesmo, leio livros, converso com a família, converso com outros profissionais e tento aprender, como se diz, “na raça”. (Prof.^a Beatriz)

A dificuldade relatada pelas professoras, em relação ao conhecimento sobre o material (ou adaptação dele) mais adequado a necessidade da criança com Síndrome de *Down* pode ser verificada pela pesquisa, durante a observação das aulas. Momentos nos quais foi possível perceber, por exemplo, que em atividades de recorte com tesoura, as quatro crianças participantes da pesquisa não acompanhavam a atividade por não conseguirem manusear adequadamente a tesoura. As professoras, na tentativa de suprir essa necessidade, pediam as elas que recortassem com as mãos ou lhe ofereciam figuras recortadas. Mas em momento algum ofereceram a essas crianças uma tesoura de mola, material que poderia ser mais adequado. Embora a escola disponha desse recurso (porque compõe os itens do inventário da Sala de Recursos) ele não foi viabilizado às crianças, talvez por as professoras não saberem como utilizá-lo, ou por desconhecerem sua existência. Nesse sentido, cabe pontuar uma falta de interação entre professora da sala regular, com as professoras especialistas do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Em relação a isso, Mantoan (2003) faz duras considerações ao dizer que “por meio dessas ‘válvulas de escape’, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (MANTOAN, 2003, p.18). As provocações de Mantoan (2003) sugerem que é preciso se encarar de forma crítica nossas limitações, lutar por condições para superá-las para que se faça um trabalho inclusivo de qualidade.

2.b - Estratégias de Aprendizagem

No discurso das professoras também é possível verificar que, para elas, os materiais para o ensino de Artes podem ser utilizados como instrumentos de mediação para a aprendizagem. A Prof.^a Tarsila explica que aproveita a ludicidade que a Arte oferece para construir conhecimentos de outros eixos curriculares, assim, quando Anita interage com a massinha de modelar, trilha-se caminhos para os saberes matemáticos.

[...] são assim, mediações ou estratégias que se usa de momento. [...] Mas na Arte, ela brincando conosco, faz contagem, enquanto está fazendo as salsichas, as bolinhas. Ela se entretém muito mais ali, porque tem a questão do sentir, de ter a massinha, de ter um material. Aproveitamos esse momento para trabalhar a matemática com ela. (Prof.^a Tarsila)

É possível considerar, portanto, que a professora compreende que o material de ensino de Arte é um recurso que favorece a aprendizagem em diversos contextos, desde que exista intervenção docente para motivando a aquisição de novos saberes. Essa compreensão está contextualizada as ideias de Vigotski (2011) que traz uma importante contribuição para educação, em especial a educação de alunos com deficiência. Seus apontamentos são compatíveis com a realidade atual, enfatizando as possibilidades de aprendizagem presentes nas crianças com deficiência, sendo necessário, processos de mediação, fator fundamental para o sucesso da aprendizagem. Sobre isso destaca-se a afirmação de Saviani:

É pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2015, p. 34).

Nesse contexto é de fundamental importância a mediação proporcionada intencionalmente no processo de desenvolvimento humano.

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes socialmente e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. [...] Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos no “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos)

de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem. (VIGOTSKI, apud PRESTES, 2010, p. 191).

Para o autor, o aprendizado se estabelece quando se considera que as limitações, as dificuldades de cada criança não são restrições e sim novas oportunidades de contato com o saber. Nesse sentido, Vigotski (1997) colocou-se desfavorável as tendências que definiam as crianças com deficiência partindo apenas do caráter biológico, bem como pelo caráter assistencialista dado as mesmas.

[...] para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social (DAINEZ; SMOLKA, 2014 p.1097)

Essas novas oportunidades aparecem não só na fala da Prof.^a Tarsila, mas também da Prof.^a Marina quando relata que exploração e contato diversos materiais oportunizou a Lygia duas possibilidades de aprendizagem significativas. A primeira, relacionada ao conhecimento dos materiais propriamente ditos, à variedade de riscantes e suportes gráficos e as possibilidades de produção que eles oportunizam. A segunda, em relação a independência da menina para se relacionar com os materiais e com os colegas, algo que no início das aulas era um grande desafio. Retomando os escritos de Vigotski (1997) lembramos que a deficiência exerce dupla influência em seu desenvolvimento, produz obstáculos e dificuldades na adaptação, mas também por romper o equilíbrio, serve de estímulo para alternativas, adaptações, que podem substituir ou superar funções, compensando e conduzindo todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

E ela se envolveu muito, gostou muito de explorar diferentes tipos de caneta, de lápis, giz pastel, diferentes suportes para desenhar, lixa... reconhecer as texturas, os efeitos que dão... mostrar que cada material tem um efeito diferente. [...] Ela está mais autônoma nessa questão dos materiais, troca de cor, escolhe o que quer usar. Então, isso eu vejo também como um avanço. (Prof.^a Marina)

A Prof.^a Beatriz menciona que o contato com os materiais é uma estratégia que ela encontrou para ensinar Adriana a usar os materiais com segurança,

a se expressar com independência e a oportunizar o aprendizado, a partir das possibilidades de acesso aos materiais. Desse modo, após momentos de mediação diz a professora afirma “que ela seja inclusa de maneira mais plena”, subtende-se que consciência sobre o papel da mediação no processo de aprendizado não se limita a Adriana, mas às demais crianças e adultos que se relacionam com ela, no cotidiano escolar.

Vejo que as minhas contribuições são no sentido de possibilitar o contato com diversos materiais e suportes gráficos, de garantir que ela explore, use e aprenda com esses materiais, mas também de garantir que não se machuque (comendo o material, por exemplo), nem cause transtornos (pintando ou sujando os colegas de propósito). É permitindo que ela aprenda, que se expresse com autonomia e segurança, que eu consigo garantir que seja inclusa de maneira mais plena. (Prof.^a Beatriz)

As colocações da Prof.^a Beatriz, sobre ações pedagógicas em relação a Adriana apontam o compromisso docente assumido com o aprendizado da aluna e a busca de possibilidades para que aconteça. Ressalta-se a importância desse cuidado pedagógico, no qual a professora tem consciência de seu papel social e acima de tudo acredita nas possibilidades de seus alunos. Nesse sentido:

[...]a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

Nessa mesma esteira, Mantoan (2003) ressalta a importância que a professora desenvolva “uma elevada “expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (p.38). Essa busca por oportunidades, por ações pedagógicas, para melhor assistir as todas crianças, especialmente as com deficiência, é uma inquietação que impulsiona não só as professoras que participaram desse estudo, mas também de um grupo de pesquisadores que acredita em uma construção conjunta e dialógica, pautada no respeito, no acolhimento e na qualidade do ensino.

2.c - Estratégias de inter-relação

O material de Artes Visuais também é visto pelas professoras, de acordo com o que foi dito nas entrevistas, como uma oportunidade e aproximar a criança com Síndrome de *Down* do grupo. A Prof.^a Tarsila, por exemplo, relata que Anita tinha dificuldade no uso da tesoura, mas isso não era visto como um problema para ela participar das atividades com os colegas da sala. Ao contrário, era uma forma de participar da aula, porque a estudante e os colegas tinham a liberdade de recortar com as mãos ou usar formas já recortadas.

No dia que quer usar a tesoura ela tenta usar. Tem dia que prefere rasgar com a mão. Tem dias que quer a caixa, onde se tem recortes de várias formas para ela criar o que quer, ali no papel dela. Isso é um material que temos para toda sala. Acho que faz a diferença é essa interação com o grupo. Nunca colocamos a Anita como um problema para sala. (Prof.^a Tarsila)

Destaca-se a postura da professora, que nesse caso não deu atenção aquilo que a aluna não tinha, na falta (de habilidades para cortar com a tesoura) mas ofereceu outras possibilidades de aprendizagem, novos caminhos (indiretos) dos quais ela se apropriou. Assim, se adotou um ponto de vista em que se considera não apenas as faltas, mas também sua personalidade, num quadro complexo das possibilidades indiretas do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011).

Embora tenhamos feito considerações sobre o uso da tesoura, anteriormente, nesse momento, essa questão será analisada em outra perspectiva, a da liberdade no uso do material. Para a Prof.^a Tarsila essa liberdade era o diferencial de sua aula, porque, ao dar a Anita a oportunidade de criar, de se expressar de outras formas, ela também oferecia ao grupo novas possibilidades de explorar o material. Ou seja, a aula adaptada para Anita era, na verdade, era aula mais criativa para todas as crianças e o gosto pela novidade motivava as demais crianças a estarem juntas com a Anita.

Ao redesenhar o uso dos materiais, de acordo com as necessidades da criança com Síndrome de *Down*, a professora tornava a aula mais atrativa, mais dinâmica para todos, já que era possível explorar novas possibilidades de criação. A ação da docente, quando possibilitava essas oportunidades, se relacionam com as afirmações de Barbieri (2012) sobre educação para felicidade.

Educação para felicidade é uma educação onde cada pessoa que participa do processo pode se sentir inteiro e à vontade. Mesmo nos desafios, dores e momentos mais difíceis, a educação para a felicidade faz com que todos se sintam acolhidos, pertencentes àquele espaço e àquele grupo de pessoas, com autonomia para se colocar, para lidar com encontros, desencontros, atritos, desconfortos. (BARBIERI, 2012, p.123)

A consciência da professora sobre a importância desse acolhimento e desse sentimento de pertencimento ao grupo é reafirmado quando ela diz “o que eu acho que faz a diferença é essa interação com o grupo” (Prof.^a Tarsila). Sem dúvidas essa liberdade de criação e as novas possibilidades de uso dos materiais são essenciais para a aprendizagem, especialmente nas aulas de Artes Visuais, entretanto, cabe considerar, que também é importante ensinar a forma tradicional de uso do material.

Oferecer a criança a oportunidade de usar a tesoura adequadamente, para fazer uso, por exemplo, de uma tesoura de mola, é algo primordial para que ela se sinta parte do grupo e que tenha as mesmas aprendizagens que os demais. “Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um” (MANTOAN, 2003, p.38).

Mas o grande diferencial, nesse caso, foi a postura docente de buscar forma de estreitar a relação das crianças com Anita. A importância da interação com o grupo também é mencionada pela Prof.^a Beatriz, quando relata sobre de Adriana se relacionar com os colegas em momento de uso coletivo do material.

Ela pode trocar de mesa, cada hora ela tem um grupo de amigos. Ela interage. Ela, às vezes, até arruma assim uma encrenquinha, mas ela, ela interage bem com as crianças, ela aceita trocar o material. Quando ela está desenhando, se na mesa dela não tiver o material que ela quer, ela sai da mesa dela para pegar lápis de outra cor diferente. Ela conhece as cores. Eu acho que ela está indo muito bem para primeira série, porque é muito comunicativa. (Prof.^a Beatriz)

Nas atividades coletivas, conforme foi observado pela pesquisa, a professora organiza as crianças em pequenos e cada grupo se acomoda em uma mesinha. Em geral, ficam cinco ou seis crianças por mesa. Durante a atividade é feito um combinado para que as crianças permaneçam no mesmo grupo.

Adriana tem maior necessidade de se movimentar e, embora se esforce para isso, nem sempre consegue seguir o combinado. Mas isso é compreendi-

do, com naturalidade, pela professora e pelas demais crianças. Ela pode trocar de mesa quando quiser.

Destaca-se a necessidade desse tipo de flexibilização pedagógica, de “práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular” (MANTOAN, 2003, p.23), sinalizando, inclusive que elas devem se estabelecer regularmente e não apenas em situações esporádicas.

E isso, nessa sala, foi encarado com muita leveza. As crianças entenderam que Adriana não está sem envolvendo em bagunça, mas aproveitando a aula de um modo diferente. A professora também sabe que forçar a menina a ficar numa única mesa seria inibir seu potencial criativo. Por isso, dá liberdade para que ela se aproxime dos colegas, interaja com eles, com os materiais e aprenda mais.

3 - A INCLUSÃO ESCOLAR PENSADA PARA O ALUNO PRÉ-ESCOLAR COM SÍNDROME DE *DOWN*

Na Classe 3, o significante pensar (penso, pensando, pensava) aparece com maior incidência no discurso das professoras participantes desse estudo e relaciona-se a outros, por exemplo, síndrome, inclusão (inclusa), aluno, sala. Com base nesses dados, de acordo com a relação com o significante pensar definiram-se alguns subtemas para análise a saber: angústias iniciais, propostas inclusivas e práticas inclusivas deficitárias.

É possível indicar que a fala das docentes revela que o pensar a respeito da inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, perpassa todas as ações educativas em sala de aula. Desse modo, as professoras, em suas propostas didáticas cotidianas, buscam elaborar oportunidades e ações para que esses alunos, assim como os demais, possam participar das aulas, conviver, brincar e aprender.

A pesquisa revelou que, apesar de se sentirem receosas e pouco preparadas para atender a essas crianças, as professoras participantes do estudo, dentro dos recursos que dispõe se mostram abertas a fazer a inclusão escolar acontecer. Entretanto, admitem que é necessário qualificar a forma como o

processo inclusivo se estabelece dentro da escola é urgente e oportuno para garantir que o direito de aprender seja legitimado a todas as crianças.

3.a - Angústias iniciais

A inclusão escolar de crianças com deficiência é uma realidade – normatizada pela LDB em seu Art. 58, parágrafo 3º – e permeia o cotidiano das salas de aulas, inclusive na Pré-escola. Entretanto, a inclusão de crianças com deficiência é um desafio para as escolas, de modo especial para os professores que precisam ressignificar suas práticas de ensino, suas ações pedagógicas, seu modo de pensar e agir em sala de aula.

As demandas que a educação inclusiva sugere ainda são recebidas pelos docentes com certa resistência e apreensão. Fato que pode estar relacionado, por parte dos professores, a resistências em romper práticas de trabalho, a preconceitos, a visões e concepções de ensino, a pouco convívio e domínio de novas práticas dentre muitos outros fatores. Assim, certa rejeição inicial pode ser percebida na fala de todas as professoras que participaram desse estudo. Cada uma delas, de maneira mais sutil ou mais enfática, mencionou desconforto e inquietação quando tornaram ciência que teriam uma criança com Síndrome de *Down*, em sua sala de aula.

Professora Tarsila mencionou que precisou controlar sua ansiedade na busca por soluções ou modos de agir com Anita “de início eu fiquei pensando: Nossa! Vou ter que fazer adaptações, vou ter que isso, vou ter que aquilo” (Prof.^a Tarsila), mas compreendeu que o primeiro passo seria agir com ela como se faz com todas as crianças.

Depois acabei me tranquilizando, dizendo assim, primeiro preciso conhecer a pessoa. Por que não é assim com os outros alunos? Cada criança é uma e você vai aprendendo como que ela reage melhor às atividades, quais são os saberes que ela tem. Foi assim que fiz com a minha aluna. Primeiro quis conhecê-la para depois pensar o que ia fazer. (Prof.^a Tarsila)

Entender a educação na diferença, é compreender que a criança com Síndrome de *Down*, é como as outras, tem suas particularidades, habilidades e limitações. Outra docente, a Prof.^a Beatriz revelou que, a princípio, se sentiu amedrontada quando soube que teria uma aluna com Síndrome de *Down*.

Quando eu sou soube que eu ia ter uma aluna assim fiquei com medo sim, mais foi tudo tão tranquilo, tão leve. Para mim foi uma experiência ótima e me fez vencer esse pré-conceito. Eu estava julgando sem conhecer. Olha para você ver, já sou velha na educação e ainda tinha esse pensamento torto. (Prof.^a Beatriz)

Esse pensamento revela a dificuldade dos docentes em lidarem com situações de ensino que desestabilizem o modo como eles aprenderam e se acostumaram a conduzir suas aulas. Por outro lado, também revela que existem em nossa cultura e em nossas experiências de vida uma série de desconhecimentos que fazem com que tenhamos leituras e expectativas pré-concebidas em relação aos alunos que são recebidos em cada sala de aula, e que por vezes é preciso fazer um esforço para ir além dessas leituras pré-estabelecidas. Enfrentar essas novidades, por vezes, faz com que o encontro com o novo seja cercado de receios.

Assim como as outras docentes, a Prof.^a Beatriz sentiu-se insegura e receosa porque imaginava que teria que diferenciar todas as atividades, toda a sua rotina para atender às necessidades educacionais de Adriana. “Quando soube que ela vinha para minha sala fiquei apreensiva pensando como seria, se ia ter que fazer tudo diferente para ela, mas não. Foi tranquilo, ela acompanhou a turma, do jeito dela, mas acompanhou. Deu tudo certo! ” (Prof.^a Beatriz). Ao conviver com a Adriana, a Prof.^a Beatriz descobriu que ela era uma criança com potencial para aprendizagem, assim como as outras. Logicamente, Adriana tinha seu modo particular de aprender, mas isso não determinava que fossem feitas aulas exclusivamente para ela.

Ao compreender essa situação a Prof.^a Beatriz passou a conduzir suas aulas para dar a Adriana a oportunidade de participar das mesmas situações de aprendizagem que a turma vivenciava e de fazer novas descobertas com seus coleguinhas de turma. Para Prof.^a Beatriz, ter Adriana como aluna foi um grande desafio, mas também uma oportunidade de, cotidianamente, ampliar seu conhecimento profissional, pois segundo a professora “ela é um aprendizado diário para mim. ” (Prof.^a Beatriz)

Assim como as outras docentes Djanira, ao saber que teria Noemia como aluna, sentiu desconforto e preocupação. Mas ela reagiu à notícia, segundo ela mesma, de forma mais leve. A docente explicou que essa apreensão diante da novidade foi sentida por ela todos os anos (mesmo que não tenha crian-

ças com deficiência na turma), porque sabe que cada turma traz seus desafios. “[...] às vezes no começo do ano, quando a gente pega a lista dos alunos já começa a pensar esse é levado, esse é isso, esse é aquilo, esse aquele outro e já começa aquele trololó, aquela preocupação” (Prof.^a Djanira).

Djanira faz uma autorreflexão, depois de ter passado por tantas turmas ela mesma concluiu “o certo é deixar acontecer, porque as crianças amadurecem, hoje elas estão assim, mas amanhã serão de outra forma. Elas estão em constante mudança. ” (Prof.^a Djanira). A fala da professora reflete seus saberes docentes, e sua busca por alternativas que tornem a escola, as aulas espaços de convivência acolhedores para todos. Essa é postura válida na construção de uma escola inclusiva.

Certamente não existe regra geral para construir a escola que queremos — uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realística possível, abolindo tudo o que nos faz pensá-las e organizá-las a partir de modelos que as idealizam, como temos feito até então. (MANTOAN, 2004, p.43)

A disposição em tentar enxergar outras formas de se pensar e de fazer o ensino são grandes passos para transformar a realidade escolar que, ainda hoje, é pouco preparada para conviver com as diferenças que compõem a diversidade humana.

3.b - Propostas inclusivas

Passadas as expectativas iniciais, o receio em não saber lidar com crianças com deficiência, as professoras participantes desse estudo se dispuseram a conhecer e a olhar para suas alunas com Síndrome de *Down* com o mesmo acolhimento e atenção com que olham para as demais crianças. Ao agirem assim aprenderam a enxergar as alunas além da deficiência, para descobrir gostos pessoais, talentos, habilidades e para compreender o modo como reagem ao contexto escolar.

Esse tipo de postura pedagógica é incentivada nos textos de pesquisadores que trabalham a reconfiguração do sistema escolar para um espaço de convivência no qual as diferenças não sejam entendidas com obstáculos, mas como oportunidades de desenvolvimento para todos.

As condições de que dispomos, hoje, para trans-formar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam. (MANTOAN, 2003, p.29)

Descobrir que existe, apesar da síndrome, uma criança que corre, brinca, chora, ri e bate como as outras, despertou nas professoras o empenho de olhar os planejamentos, as atividades cotidianas, as aulas de Artes Visuais, para buscar estratégias ou propostas para contribuir com a inclusão escolar das pequenas. Nessa busca para tornar o espaço escolar mais adequado às necessidades educacionais das meninas, as docentes perceberam que a proposta inclusiva consiste em permitir que as crianças com deficiência sejam crianças como as outras, que possam vivenciar as mesmas atividades, participar das mesmas aulas, acertar e errar da mesma forma que as outras.

Os aprendizados docentes indicam que as atividades de sala de aula devem ser as mesmas (ainda mais na Pré-escola) para todas as crianças. O que se pode fazer é promover adaptações, adequando as propostas, por exemplo, aos gostos ou aos interesses dessas crianças para que se sintam motivadas e dispostas a aprender. Os materiais podem ser disponibilizados a elas e lhes deve ser permitido a exploração, a experimentação, o gosto de usá-los para se expressar, inclusive, por meio das Artes.

Nesse sentido, a Prof.^a Tarsila compreende que incluir uma criança com Síndrome de *Down* nas vivências escolares é garantir que ela se sinta parte do grupo em todos os momentos da rotina, em todas as atividades.

Acho que o que significa incluir essa criança com Síndrome de *Down* para mim é muito isso. Sabe? E o que eu pensava é que não quero que seja só mais uma aluna dentro da sala, queria ela fizesse a diferença dentro da turma. Para mim, incluir uma criança com Síndrome de *Down* é isso. É fazer ela participar de tudo. (Prof.^a Tarsila)

Por compreender a inclusão dessa forma, Tarsila cria situações para que Anita participe de todas as propostas, não diferencia os planejamentos ou as formas de ensino-aprendizagem, mas faz adaptações para que ela possa participar das aulas com mais qualidade.

O que eu penso é isso, acho que a criança quando é incluída [...] temos que fazer ela se incluir no grupo. Não acredito muito (pode até ser errôneo) num planejamento para ela. Eu acho que é um planejamento para turma. Quando

penso isso na turma, se eu tenho 25 alunos, uma inclusa, eu tenho que pensar nesse planejamento para os 26 alunos. Adaptações nós fazemos. (Prof.^a Tarsila)

Prof.^a Tarsila menciona que busca estratégias ou modos para viabilizar o aprendizado de Anita e garantir que ela participe de tudo com todos. Essa consciência de que a garota faz parte da turma é ensinada aos coleguinhas de turma pela professora através do diálogo.

Nas observações feitas pela pesquisa foi possível verificar que a professora, incentiva as crianças a respeitarem o modo de ser e de se expressar de Anita. Mesmo quando ela estava mais agitada ou tinha um comportamento que não correspondia aos combinados da sala, as outras crianças mostram-se compreensivas e dispostas a ajudá-la.

... o que temos que realmente pensar são em estratégias diferentes. E uma coisa que trabalhei muito, e acho que faz a diferença no trabalho com Arte e em tudo, foi o grupo. Eu falo para eles que a Anita faz parte de nosso grupo. (Prof.^a Tarsila)

Essa mesma postura colaborativa, tanto da professora (em criar oportunidades para que a criança com deficiência participe mais das aulas e zelar por sua segurança) quanto das outras crianças (em cuidarem da colega e a ajudarem nas atividades cotidianas) pode ser percebida na fala da Prof.^a Beatriz.

... dou desenho na lousa para todos, mas pensando nela, por causa dessa questão de ela precisar de mais espaço. Quando é massinha a estagiária fica sentada na mesma mesinha dela, porque ela come e a menina vigia ela. Até as outras crianças ajudam nisso e falam para ela que não pode comer massinha e nem cola. (Prof.^a Beatriz)

Nas observações realizadas também foi possível perceber esse mesmo cuidado e empenho (por parte das professoras) em envolver as crianças com Síndrome de *Down* nas aulas. Mesmo quando as garotas não estavam motivadas a estar com o grupo, as professoras, com diálogo e paciência, as convidavam para estar mais próximas e participarem como os outros.

Quando a professora disse que poderiam começar a atividade as crianças foram para as mesinhas. Noemia, entretanto, continuou brincando. A estagiária a chamou para participar da atividade, mas não teve sucesso. Então, a professora veio e conversou com ela explicando que aquele momento era de atividade e que depois ela poderia brincar. Ela ficou brava, disse que não ia fazer a atividade. Mas a professora disse que não acreditava que uma princesa como ela fosse desobedecer e perder a chance de desenhar coisas lindas. Então, ela de

mansinho deixou os brinquedos e sentou-se para desenhar. (Caderno de campo da pesquisa).

Como conhecem bem suas alunas, elas usam como incentivo para as meninas estarem com grupo coisas que são do interesse delas. Nessa troca, as pequenas conseguem seguir os combinados da sala, os comandos das professoras e se envolverem com o grupo de forma tranquila, sem choros ou protestos.

A professora pediu para que as crianças guardassem os materiais e os brinquedos. Mas Adriana ignorou o pedido e continuou brincando com o urso. Ela não queria guardar de jeito nenhum, mas professora disse que era hora do “papá”. Então, ela guardou rapidinho. A professora explicou que Adriana adora o momento do lanche, que ela come muito bem. (Caderno de campo da pesquisa)

As formas de mediação, baseadas no respeito e no carinho, que as professoras adotam com relação as meninas com Síndrome de *Down* podem ser consideradas propostas inclusivas, porque são meios de trazer essas crianças para junto do grupo, de forma serena e agradável. Percebe-se, portanto, que esse compromisso com a não exclusão das crianças com deficiência se estabelece com bastante concretude na escola pesquisada, e mostram caminhos para práticas em outras instituições. As professoras mostram-se muito dispostas a mediar as situações de aprendizagem, de interação social, zelando para que as meninas com Síndrome de *Down* participem de todas as propostas da rotina.

3.c - Práticas inclusivas e suas dificuldades

A inclusão é um desafio para toda sociedade, e em especial, para a comunidade escolar, isso porque sua efetivação, na realidade cotidiana, ainda caminha a passos lentos. Embora, do ponto de vista da legislação, ela já esteja consolidada há mais de duas décadas.

É verdade que a escola já compreendeu que nos seus moldes atuais a inclusão não se enquadra, que é impossível padronizar a diversidade humana ou homogeneizar a forma de aprender das crianças. Mas entre a compreensão e a prática existe uma grande lacuna. Por isso é preciso que a escola se reorganize, se reestruture, se reinvente.

Nesse sentido, Mantoan (2003) é bem radical ao afirmar “é preciso mu-

dar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado” (MANTOAN, 2003, p. 31). Entretanto, não é possível conceber que mudanças estruturais na escola aconteçam por magia ou acaso. A engrenagem desse sistema precisa ser reformulada, diante da consideração que para se tornar a escola um ambiente educacional, de fato, inclusivo, é preciso considerar, entre tantos fatores, a importância da formação docente. E, essa formação é um trabalho amplo que não se limita a um curso de especialização, mas se estabelece numa mudança de postura, na qual tanto a escola quanto os docentes ousem romper com o modo (excludente) de ensinar e aprender e adotem formas de ensino menos burocratizadas. Passa também pela socialização de experiências exitosas da ação de professores que superaram seus desafios e pode ensinar seus colegas.

Contudo, é preciso admitir que não se trata, é claro, de uma mudança simples, elementar, mas de um processo de transformação que ressignifique o papel da escola, o papel do professor, o papel do aprendiz. Na EMEI Prof.^a Maria Lúcia Cattani, em todas as salas de aula que há matrícula de uma criança com deficiência, existe uma estagiária para dar suporte no trabalho pedagógico. Entretanto, por se tratar de alguém em formação, a qualidade desse suporte, segundo as professoras, enfrenta dificuldades.

Na narrativa da Prof.^a Djanira é possível verificar sua preocupação em relação a essa situação que ocorre na escola, ao mencionar que a falta de qualificação profissional da auxiliar de sala compromete o trabalho pedagógico.

Então, acho que isso precisa continuar. Penso que cada caso é um caso. No geral, acho que a inclusão na escola tem que continuar sim e tem que melhorar. Tem que se pensar em estagiárias que possam nos auxiliar, pessoas que tenham conhecimento sobre inclusão. Porque é complicado cair assim de paraquedas, não saber o que você vai fazer ali. É preciso estudar, estudar para atender até os ditos normais. (Prof.^a Djanira)

O mesmo receio sentido pela Prof.^a Djanira é percebido pela Prof.^a Beatriz “Não adianta por uma estagiária na sala. Muitas vezes, a menina mal começou a Pedagogia, não tem nem ideia do que fazer com a criança. E, se ela errar com essa criança, não é culpa dela é porque ela não conhecimento mesmo.” (Prof.^a Beatriz). Assim, parece ser ponderado que embora precisem de apoio pedagógico e clamem por ele, as professoras participantes desse estudo mostram-se receosas com relação ao apoio que lhes é oportunizado,

isso porque a ajuda vem de alguém com uma formação e experiência docente ainda inicial.

Esse despreparo é novamente apontado pelo Prof.^a Beatriz quando afirma que não há critérios para se garantir que trabalho de inclusão realizado com as crianças com deficiência seja bem feito. “Eu vejo assim, que tem sim muita boa vontade e tenta se virar para que essas crianças fiquem bem, gostem da escola, aprendam. Mas eu acho que só boa vontade é pouco. Às vezes pensamos que estamos fazendo tudo certo, que está fazendo o melhor, e nem está.” (Prof.^a Beatriz). Assim, podemos apontar que estruturar o trabalho de inclusão escolar somente na boa vontade dos profissionais que atuam com essas crianças é admitir o quão deficitário é o entendimento das redes de ensino a respeito da compreensão de que a escola é um espaço educativo para todos.

Diante disso, de nada adianta buscar culpados ou procurar desculpas para se encobrir a precariedade do sistema. É preciso que seja feita uma apreciação reflexiva da conjuntura escolar para se entender que mecanismos estão a travancar o processo de inclusão.

Uma análise desse contexto escolar é importante, se quisermos entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência. É também mais uma possibilidade de apontarmos a razão de se propor a inclusão escolar, com urgência e determinação, como objetivo primordial dos sistemas educativos. (MANTOAN, 2003, p. 27)

Assim, esse exercício não deve se limitar a compreensão do cenário de despreparo que redes de ensino e a escola perpetua, é preciso tomar esse apontamento com ponto de partida para promover mudanças que garantam que escola e seus saberes estejam disponíveis a todas às crianças. Apesar das dificuldades enfrentadas, a Prof.^a Beatriz menciona que acredita no trabalho de inclusão na Educação Infantil, e entende que ele se estabelece com mais leveza, se comparado ao Ensino Fundamental.

Vou falar a minha opinião, na Educação Infantil é bem mais fácil que no Fundamental, porque aqui é tudo bem tranquilo, porque é tudo mais leve. O espaço da escola é pensado para crianças. Aqui temos parquinho, tem cantinho simbólico dentro da sala, tem brinquedo, tem jogos, tem espaço livre. Quando se planeja as aulas é tudo feito de forma lúdica e isso funciona bem para todas as crianças, as especiais ou não. (Prof.^a Beatriz)

Essa mesma impressão é sentida pela Prof.^a Tarsila que diz: “no Ensino Fundamental requer uma reestruturação do conteúdo, do currículo. Não que não tenha que fazer algumas adaptações na Educação Infantil, também fazemos. Mas acho que é mais fácil lidar com isso na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental”. Possivelmente, essa percepção das professoras se estabelece porque já existe uma concepção de que as práticas educativas na Educação Infantil se envolvem a ludicidade e uma menor rigidez de conteúdos e processos avaliativos, diferença que pode ser percebida no uso de notas e conceitos classificatórios.

CONCLUSÃO

De maneira ampla, pode-se pontuar que a pesquisa apontou que as professoras de Artes Visuais, tem proporcionado aprendizado aos estudantes da educação infantil, e frente as adaptações propostas possibilitado a inclusão de alunos com Síndrome de Down.

Abrir-se a escuta das crianças, talvez seja uma das formas mais potentes, de conhecê-las e mediar as situações de aprendizagem em contexto escolar, para desenvolver a consciência de que incluir não significa aglutinar crianças numa sala de aula, mas pensar e repensar formas para que ocorra interação entre elas e os saberes que a escola se propõe a ensinar.

Mediante ao estudo realizado, sugere-se que a vivência das aulas de Artes Visuais, na Pré-escola, é uma possibilidade de aprendizado para que a escola possa ampliar seu olhar sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down, bem como uma oportunidade para repensá-lo e adequá-lo de modo a garantir o estabelecimento de práticas de ensino não excludentes, livre de preconceitos, de recriminações, compreensivas e abertas ao modo de ser e de aprender de todos e cada um. É também um convite para que os docentes se disponham a perceber essas crianças além das suas dificuldades e limitações, e busquem, a partir da vivência nas aulas, enxergar habilidades e talentos.

Podemos ver, por meio das narrativas das professoras, as adaptações curriculares que são feitas no cotidiano escolar para promover a inclusão das crianças. Além disso, como foi exposto, é possível perceber as estratégias de ensino desenvolvidas pelas professoras, que mesmo frente a pouca formação

se transformam em produtoras de conhecimento, a partir da imperia e do cuidado com suas alunas. Por fim, pode-se afirmar que as professoras vêm desenvolvendo saberes e em seu cotidiano fazendo a diferença para seus alunos, e que se tivessem mais suportes estas ações poderiam ser potencializadas.

Resumo: O presente artigo apresenta algumas contribuições para o ensino de arte, para crianças com Síndrome de *Down*. O trabalho apresenta a inclusão escolar, na educação infantil, mais especificamente alunos de pré-escola, no prisma das Artes Visuais, para verificar como a prática docente, nas aulas desse eixo curricular, pode favorecer a inclusão escolar de crianças. Para tanto, a produção de dados foi sistematizada a partir da observação de aulas e realização de entrevistas com quatro professoras. Nas aulas, foi observada a mediação estabelecida entre o conteúdo curricular e as necessidades educacionais das crianças. Verificou-se ações pedagógicas, que incluíram desde o planejamento das aulas até a organização do espaço físico da sala. O processo de registro das narrativas possibilitou aos docentes repensar práticas e compreender as Artes Visuais como elo para a inclusão e além de qualificar e significar seu ensino, frente a novas possibilidades de aprendizagem. Assim, a pesquisa refletiu se tais ações asseguraram ou não o direito a educação às crianças e sobre práticas de inclusão de crianças com Síndrome de *Down* na Pré-escola.

Palavras-chave: Ensino de Artes, Educação Infantil, Inclusão, Diversidade.

Abstract: This article presents some contributions to the teaching of art for children with Down Syndrome. The work presents school inclusion, in early childhood education, more specifically preschool students, in the prism of Visual Arts, to verify how the teaching practice, in the classes of this curricular axis, can favor the school inclusion of children. Therefore, the production of data was systematized from the observation of classes and interviews with four teachers. In classes, the mediation established between the curriculum content and the educational needs of the children was observed. There were pedagogical actions, which included from the planning of classes to the organization of the physical space of the room. The process of registering the narratives allowed teachers to rethink practices and understand the Visual Arts as a link for inclusion and in addition to qualifying and signifying their teaching, in the face of new learning possibilities. Thus, the research reflected whether or not these actions ensured the right to education for children and about practices for including children with Down Syndrome in early childhood education.

Keywords: Arts Education, Early Childhood Education, Inclusion, Diversity.

REFERÊNCIAS

BARBIERE, S. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP: 2000.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146/2015 de 06 de julho de 2015. Brasília, DF, Diário Oficial: MEC, 2015.

CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação:** memórias e identidades. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4,

p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015. Acesso em: 06 nov. 2020.

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

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho da Justiça Federal**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 36-44, set. 2004.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análises das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 06 nov. 2020.

MULHERES NEGRAS RUMO À PÓS-GRADUAÇÃO: relatório sobre aspectos sociais de mulheres negras matriculadas no Curso de Formação Pré-Acadêmica, afirmação na Pós UFPR (2017)

*BLACK WOMEN HEADING TO POST GRADUATION: report on social aspects
of Black women enrolled in the academic training course affirmation in
post Federal University of Paraná (2017)*

Tania Aparecida Lopes

Universidade Federal do Paraná - PPGE
belatal.lopes@gmail.com

Lucimar Rosa Dias

Universidade Federal do Paraná - PPGE

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a trajetória escolar das mulheres negras, matriculadas no município de Curitiba¹, no Curso de Formação Pré-Acadêmica: afirmação na Pós UFPR, o Pré Pós - 2017, promovido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O traçar da trajetória escolar dessas mulheres negras, se dá através da análise de conteúdo, como nos orienta Bardin (1977), de alguns elementos que constam nas cartas de apresentação escritas por essas mulheres e enviadas no formulário de inscrição, com a intenção de conseguir uma vaga no referido curso preparatório.

Também, utilizamos outras informações relativas ao pertencimento étnico-racial², de gênero, estado civil, situação domiciliar, filhas/os, atividade re-

¹ As vagas ofertadas no curso de formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós UFPR 2017 foram distribuídas em duas turmas: i) aulas ministradas, na UFPR, em Curitiba-PR; e ii) aulas ministradas na Comunidade Quilombola de João Surá, em Adrianópolis – PR.

² De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE: branca, preta, parda, indígena e amarela.

munerada, faixa etária, graduação e pós-graduação, para traçarmos um perfil social³ dessas mulheres negras, que se propuseram a disputar uma vaga no Pré-Pós – UFPR -2017, o qual se propõe a “preparar candidatos e candidatas para participação em processos seletivos para programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado”⁴.

1.1 O Pré-Pós – UFPR – 2017

Nos últimos anos a sociedade brasileira presenciou algumas mudanças, de acordo com Luiza Bairros⁵ (2013) tais mudanças se deram no que diz respeito “ao crescimento econômico, da ampliação da escolaridade e redução da pobreza”, que entendemos como um caminho para redução das desigualdades⁶ que ainda assolam o país. Tais mudanças, na nossa compreensão são resultados parciais da luta dos diversos Movimentos Sociais, na busca por políticas afirmativas que visibilizem as diferentes populações com seus diferentes pertencimentos (racial, classe, geracional, gênero, religioso, entre outros), e que efetivem uma distribuição equânime das riquezas produzidas para o acesso aos bens sociais no Brasil. E neste caso, destacamos o Movimento Social Negro brasileiro, que luta no sentido de eliminar as desigualdades geradas pelo racismo e são enfrentadas pela população negra cotidianamente, há séculos, em diferentes áreas de mobilidade social.

Podemos dizer que nesta luta de enfrentamento ao racismo brasileiro, a população negra, na última década, teve alguns avanços às suas reivindicações, como é apontado por Tatiana Dias da Silva (2013),

No intervalo entre os Censos de 2000 e 2010, testemunhou-se um período significativo de mudanças, em que os temas do racismo e da desigualdade racial

³ Os dados apresentados neste trabalho foram retirados do banco de dados disponibilizado pela coordenação do Pré Pós, no dia 26/06/2017.

⁴ Pré-Pós – UFPR. Disponível: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/interagir/> - Acesso em: 15 out. 2017.

⁵ Luiza Bairros foi Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, no período de 2011-2014 e está se referindo aos avanços observados no Governo Lula e Dilma.

⁶ Não consideramos os debates em torno das reformas (trabalhista e da previdência), que estão em discussões no Congresso Nacional Brasileiro. Por não ser o foco deste artigo, mas consideramos que ambas aprofundarão as desigualdades sociais, raciais, de gênero, geracionais, entre outras da população brasileira atingindo diretamente a vida das mulheres negras.

saltam da agenda pública, predominantemente protagonizada pelo movimento negro e por estudiosos, para a agenda governamental. Vários aspectos podem ilustrar esse momento: o reconhecimento governamental do racismo; a intensa participação do governo e da sociedade brasileira na Conferência de Durban; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); o desenvolvimento da política de cotas nas universidades e, com menor difusão, em concursos públicos; e, mais recentemente, em 2012, a unânime decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) a favor da constitucionalidade das cotas raciais. (SILVA, 2013, p.13).

Quanto à educação formal pesquisas indicam que ampliaram as vagas e conseqüentemente as matrículas para o ensino médio, assim como para o ensino superior, mas que as desigualdades entre as pessoas negras e brancas persistem e se ampliam à medida que se ascende nas diferentes etapas de escolarização. Ou seja, há “o entendimento de que são necessárias medidas complementares à expansão universal do ensino para efetivamente potencializar o processo de redução das desigualdades raciais” (SILVA, 2013, p.20).

Ou, nas palavras de Bairros (2013):

aumento de oportunidades tem sido insuficiente para provocar uma significativa redução nas desigualdades raciais e de gênero. Isto pode ser atribuído à resiliência de mecanismos de reprodução de hierarquias e desigualdades sociais. Entre estes se destacam o racismo e o sexismo, que se combinam para delinear na sociedade visões que estereotipam e classificam capacidades e atributos de brancos e negros, de mulheres e homens, de modo a produzir condições diferenciadas de acesso a direitos e a oportunidades. (BAIRROS, 2013, p.13)

Em sintonia com este raciocínio de oportunizar àqueles/as que foram e são tratadas/os de forma desigual ao acesso de direitos, é que se inserem as ações afirmativas efetivadas pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, que em 2013 teve a sua primeira versão do curso intensivo de formação pré-acadêmica⁷ voltada para alunas/os ingressas/os pelo sistema de reserva de vagas raciais e sociais e, com interesse em ingressar no mestrado ou doutorado. Tal iniciativa foi coordenada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e efetivou-se através de um convênio com a Fundação Carlos Chagas.

⁷ Informações disponíveis: <http://coletivosouneguin.blogspot.com.br/2013/08/aula-inaugural-do-curso-intensivo-de.html>. Acesso em: 16 out. 2017.

Nesta segunda versão, o curso preparatório para a pós-graduação promovido pela UFPR – Pré Pós 2017⁸ –teve como objetivo preparar candidatos e candidatas para participação em processos seletivos para programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Foi financiado pelo Ministério da Educação e, é uma iniciativa promovida pela UFPR através de sua Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação (CEPIGRAD), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

Entre os critérios para seleção das/os alunas/os procurou atender aquelas/es, que fazem parte a um ou mais dos grupos que, sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior, ou seja: 1) mulheres negras e homens negros; 2) autodeclarar-se como negro/a ou indígena; 3) egressos e egressas de programa de ação afirmativa no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus; 4) quilombolas e povos do campo; 5) pessoas com deficiência; 6) surdos e surdas; 7) travestis, transexuais e comunidade LGBTQTT; 8) pertencer a grupos de vulnerabilidade socioeconômica. As aulas foram ministradas nas modalidades: Educação à distância (EaD) e presencial; e ocorreram na UFPR, em Curitiba-PR e na Comunidade Quilombola de João Surá, em Adrianópolis – PR.

Utilizamos para a nossa análise, as informações fornecidas no formulário de inscrições e que para fins de pesquisa, resguardando o anonimato, foram autorizadas pelas matriculadas/os. Bem como, lembramos que foi prevista uma turma na Comunidade Quilombola de João Surá, em Adrianópolis- PR, no entanto as nossas análises, no presente texto, não abarcaram esta turma, analisaremos somente dados das mulheres negras inscritas na turma de Curitiba.

2 INSCRIÇÕES EM CURITIBA, NO PRÉ PÓS – UFPR - 2017

Os dados coletados mostram que foram efetivadas cento e setenta e três matrículas no município de Curitiba no curso preparatório para a pós-graduação, somadas as matrículas dos gêneros feminino e masculino, nas categorias cor/raça: branco/a, preto/a, pardo/a (TABELA 1)⁹.

⁸ Informações retiradas do portal Pré Pós – UFPR 2017. Disponível: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/interagir/> - acesso em 15/10/2017.

⁹ a) Na planilha cedida pela coordenação do Pré-Pós – UFPR para esta pesquisa constam 174

Tabela 1: Inscrições consideradas de Curitiba, por gênero e cor/raça.

Gênero Feminino		Gênero Masculino	
Branca	31	Branco	14
Preta	53	Preto	27
Parda	30	Parda	15
Selecione	02	Selecione	01
Total	116	Total	57

FONTE: As autoras, 2017.

Do total de cento e dezesseis mulheres inscritas foram autorizados o uso dos dados de cento e oito mulheres, sendo que a maior procura pelo curso se deu entre as autodeclaradas pretas, com aproximadamente 47,22% das matrículas, seguidas das pardas e brancas, ambas com a mesma porcentagem de aproximadamente 25,92% e 0,9%¹⁰ que não identificamos o pertencimento étnico-racial. (TABELA 2). Destacamos a participação significativa das mulheres autodeclaradas pretas, visto que dados oficiais indicam que a população negra no município de Curitiba – PR é de aproximadamente 20%, e desta a população preta é de apenas 2,8%¹¹. Compreendemos que esta alta participação das mulheres negras no curso, são resultantes da própria forma de divulgação, pois dentre os cartazes tinha um que trazia a imagem de uma mulher negra e também no conteúdo havia um item específico para o público intitulado: - mulheres negras. Vale ressaltar que também consideramos a influência do Movimento Negro e suas diferentes frentes de atuação (juventude, mulheres, quilombolas), que tem pautado a importância de implementação de ações de valorização da identidade negra, sejam na educação, na mídia entre outros.

(cento e setenta e quatro) inscrições, no entanto, não consideramos uma das inscrições, pois consta “falso”, tanto para o gênero feminino, como para o masculino o que não foi possível compreender o que significava; b) três inscrições consideradas somente na tabela 1 e tabela 2, duas do gênero feminino e uma do gênero masculino, não selecionaram o pertencimento raça/cor, sendo assim não serão utilizadas a partir da tabela 3, pois não temos como analisá-las.

¹⁰ A partir da tabela 3, não consideraremos as fichas nas quais aparece como resposta a informação o texto (selecione), pois não tem como analisá-lo ou compará-lo com os demais.

¹¹ “Quase um quinto da população de Curitiba se declara parda (16,9%) e 2,8% são pretos. Os dados são do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Disponível: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/197-da-populacao-de-curitiba-sao-negros-ou-pardos/31360> - acesso 22/10/2017.

Tabela 2: Autorizaram o uso das informações – mulheres inscritas em Curitiba, por raça/cor.

Mulheres inscritas em Curitiba	
Branças	28
Pretas	51
Pardas	28
Selecione	1
Totais	108

Fonte: As autoras, 2017.

De posse desses dados o nosso objetivo, como dito anteriormente, foi tentar compreender quem é esta mulher negra que se inscreveu no curso considerando tanto os dados socioeconômicos quanto as informações que elas escreveram em suas cartas de apresentação para concorrer à vaga. Para isso, analisaremos o perfil das setenta e nove mulheres autodeclaradas pretas ou pardas, que autorizaram a utilização dos dados para fins de pesquisa, no sentido de dar visibilidade a estas que de alguma forma romperam os limites impostos por mecanismos excludentes, muitas vezes invisíveis, em uma sociedade estruturada no racismo e no sexismo, que sistematicamente às excluem de oportunidades de mobilidade social. Em sua pesquisa sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense, Giselle Pinto (2007) destaca a importância de estudos que visibilizem essas mulheres negras como produtoras de ciência, tecnologia, literatura, artes, entre outros campos de produção científica (PINTO, 2007).

3 ASPECTOS SOCIAIS DAS MULHERES NEGRAS MATRICULADAS NO PRÉ PÓS – UFPR – 2017

Traçamos a seguir o perfil social das setenta e nove mulheres negras matriculadas no município de Curitiba. Levamos em consideração os dados coletados relacionados à sua condição quanto ao: i) situação domiciliar; ii) estado civil; iii) quantas/os filhas/os; iv) atividade remunerada ou, não; v) faixa etária; vi) graduação; e vii) pós-graduação. Para as nossas reflexões nos apoiamos em autoras que discutem variadas temáticas relacionadas às mulheres negras no contexto brasileiro.

3.1 Situação domiciliar

Os dados relativos à situação domiciliar nos indicaram com quem essas mulheres negras moram e dividem, ou não, as suas responsabilidades com as/os filhas/as, com a organização da casa, com as despesas. Temos que 7,59% mulheres negras moram com amigas/os, 22,78% com companheira/o, 53,16% com familiares¹², 15,19% moram sozinhas e 1,26% de outra forma não especificada (TABELA 3).

Tabela 3: Situação domiciliar das mulheres inscritas em Curitiba, por raça/cor

Mora com quem?	Branças	Pretas	Pardas	Totais
Amigas/os	0	3	3	6
Companheira/o	9	10	8	27
Familiares	16	29	13	58
Outros	0	1	0	1
Sozinha/o	3	8	4	15

FONTE: As autoras, 2017.

O que nos chama atenção diante destes dados é o percentual de mulheres negras que moram com os familiares. Tal informação pode ser traduzida como uma possível continuidade da sua função social de cuidado com a família, entre outras, desde o período escravagista no Brasil. Neste sentido, de forma poética, Gizêlda Melo do Nascimento (2006) em seu trabalho sobre “a memória de descendentes de escravos do Rio de Janeiro”, nos chama a atenção sobre a importância das mulheres negras para as suas famílias no período pós-abolição da escravidão e início da República no Brasil, diz a autora,

Mulheres despontando como sustentadoras e condutoras da formação familiar cuja incumbência da manutenção de bens de conduta, bem como a transmissão de experiências ficam a seu encargo. Responsáveis pela coesão de seus membros, vão concentrando em torno de si um grupo peculiar, configurando-se como representantes de uma malha discursiva reconhecível com vistas a uma permanência. (NASCIMENTO, 2006, p. 6)

O trabalho organizado por Mariana Mazzini Marcondes (2013) também nos ajuda a compreender estes dados, quando destaca o aumento no Brasil

¹² Compreendemos que as mulheres negras, que responderam “com familiares” para a pergunta “com quem mora?” são solteiras, já que existia a opção de responder que moram/moravam com “companheiro/a”.

de famílias chefiadas por mulheres¹³ e quando essas famílias são chefiadas por mulheres negras, elas são famílias de “casal com filhos” ou “mulher com filhos” (2013, p. 28-29).

Arriscamos outra explicação para que elas estejam nesta situação, provavelmente o fato das mulheres negras serem, no mínimo, duplamente discriminadas, não competindo em igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e submetidas a exercerem cargos de menor remuneração, encontrando maiores barreiras para conquistar totalmente a sua independência financeira, se comparadas ao segmento de mulheres brancas, por exemplo.

3.2 Estado civil

Quanto ao estado civil (TABELA 4) os dados nos mostram que 34,17% dessas mulheres negras têm algum /a companheiro/a, mas que 65,82% delas não se relacionam com parceiros/os afetivos/as sexuais, pelo menos do ponto de vista estável, afirmando a “solidão da mulher negra”¹⁴, tema que tem sido foco de pesquisas que apontam as categorias raça/cor e gênero como determinantes quanto à escolha de parceiros/as afetivo/sexual.

Tabela 4: Estado civil – mulheres inscritas em Curitiba, por raça/cor

	Casada	Separada/ divorciada	Solteira	União estável	Totais
Branças	5	2	17	4	28
Pretas	13	4	31	3	51
Pardas	7	2	15	4	28
Totais	25	8	63	11	107

FONTE: As autoras, 2017.

¹³ O nosso entendimento para chefia da família é entendido como apontado por Marcondes (2013): “Atualmente, o IBGE utiliza terminologias diversas em cada uma de suas pesquisas e, à exceção da POF, os conceitos de chefia de família utilizados são bastante subjetivos. Ainda mais subjetivo é o critério utilizado por cada indivíduo na atribuição da chefia, pois cada entrevistado entende os termos “pessoa de referência/pessoa responsável” a partir de critérios próprios que não são explicitados em momento algum. Como hipótese, pode-se pensar em diferentes critérios para apontar a escolha da pessoa de referência/responsável da família: renda, escolaridade, idade, tipo de ocupação, responsabilidades pelo gerenciamento do lar etc. – sem deixar de lado a possibilidade de a resposta fazer referência ao “homem da casa” como pessoa de referência/pessoa responsável, mesmo que este não trabalhe ou que ganhe menos que a mulher. Ainda que o IBGE tenha abandonado o termo em prol de outras denominações, optou-se, aqui, por utilizar o termo chefia de família em função de sua recorrência e permanência no debate público”. (MARCONDES, 2013, p. 25)

¹⁴ Sobre o tema ler Ana Cláudia Lemos Pacheco (2008) e Claudete Alves da Silva Souza (2008)

Compreendemos que o perfil afetivo/sexual das mulheres negras inscritas em Curitiba, no Pré-Pós UFPR – 2017, apontado pelos dados acima vão ao encontro do que foi afirmando por Elza Berquó (1987) ao analisar os dados do Censo de 1960-1980, quando

encontrou resultados fundamentais acerca das relações conjugais entre negros (as) e brancos (as). A autora constatou que, em relação à união, as mulheres brancas são aquelas que mais casam se comparada com as mulheres negras (pretas e pardas). Em contraponto, estas últimas são as que menos contraem uma união estável em relação às brancas. Por outro lado, as negras perfazem maioria (+ de 50%) entre as mulheres solteiras, viúvas e separadas. (BERQUÓ, 1987¹⁵ *apud* Ana Cláudia Lemos Pacheco, 2008).

Assim, tais resultados sugerem que ainda, “(...) raça e gênero quando combinados, são dois marcadores sociais que afetam mais as mulheres negras do ponto de vista de sua exclusão afetiva-sócio-cultural do que outros grupos.” (PACHECO, 2008, p.55).

3.3 Quantas/os filhas/os? Casada, solteira ou separada/divorciada?

Procuramos relacionar o número de filhos/as ao estado civil das mulheres negras do Pré-Pós – UFPR – 2017, tal como se apresenta na tabela 5, e observamos que: a) entre as vinte e sete mulheres negras que se declararam casadas ou em união estável são maioria as “sem filhos/as” e as “com um/uma filho/a”, 44,44% e 25,92% respectivamente; b) das cinquenta e duas, das categorias separada/divorciada ou solteira, também a maioria se encontra entre as “sem filhos/as” e as “com um/uma filho/a”, 71,15% e 15,38% respectivamente (TABELA 5). Essas informações nos indicam que essas mulheres negras acompanham um movimento que, no Brasil, vem mostrando mudanças na vida das mulheres em geral, em várias dimensões como a redução das taxas de natalidade, diminuição do tamanho das famílias, o aumento da escolaridade entre outros. (MARCONDES, 2013, p. 23-24).

¹⁵ Berquó, Elza. Nupcialidade da população negra no Brasil, *Núcleo de Estudos de População* (NEPO), UNICAMP, texto n. 11, S.Paulo, agosto de 1987.

Tabela 5: Quantas/os filhas/os por estado civil – mulheres inscritas em Curitiba, por raça/cor.

Raça/cor	Estado civil	Nr. de filhas/os							
		Sem filhas/os	1	2	3	4	5	6	7
Brancas	Casada	2	1	2	0	0	0	0	0
	Separada/divorciada	1	1	0	0	0	0	0	0
	Solteira	14	1	2	0	0	0	0	0
	União estável	3	0	1	0	0	0	0	0
Pretas	Casada	3	4	3	2	0	1	0	0
	Separada/divorciada	0	1	3	0	0	0	0	0
	Solteira	25	4	1	0	0	0	0	1
	União estável	3	0	0	0	0	0	0	0
Pardas	Casada	3	3	0	1	0	0	0	0
	Separada/divorciada	1	0	1	0	0	0	0	0
	Solteira	11	3	1	0	0	0	0	0
	União estável	3	0	1	0	0	0	0	0

FONTE: As autoras, 2017.

Destacamos que 28,85% das mulheres negras das categorias separada/divorciada ou solteira têm entre um/uma e sete filhos/as, reforçando o perfil traçado no trabalho Marcondes (2013) no período entre 1995 e 2009, sobre os arranjos familiares de famílias chefiadas por mulheres e, constata que em 1995, as famílias chefiadas por mulheres negras na sua maioria eram uma chefia solitária, com filhos/as e, sem a presença do marido ou companheiro.

No entanto a mesma autora enfatiza que neste período de quinze anos do estudo, ou seja, em 2009, houve um aumento das famílias chefiadas por mulheres de forma geral e, especificamente as famílias chefiadas por mulheres negras tendem a ser mais numerosas e se encaixam tanto na categoria “mulher com filhos” como na categoria “casal com filhos”. (MARCONDES, 2013, p. 27-28).

Compreendemos que talvez o reduzido número de filhas/os, bem como, a permanência com os familiares, como apontado no item anterior, são aspectos que podem ter contribuído de forma positiva para essas mulheres negras acessarem mecanismos que possibilitem seu ingresso a uma pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Mas que também, a possível responsabilidade com a chefia de suas famílias, não as limitaram para atingir seus objetivos.

3.4 Faixa etária

A maioria das mulheres negras matriculadas está na faixa etária entre 28-37 anos, seguidas das que estão entre 18-27 anos e depois das que estão entre 38-47 anos (37, 25 e 21 mulheres negras, respectivamente); uma matrícula na faixa etária de 48-57 anos, uma matrícula na faixa etária de 58-67 anos e uma com mais de setenta anos. (TABELA 6).

Tabela 6: Mulheres inscritas em Curitiba – faixa etária, por raça/cor

Faixa etária	Branca	Preta	Parda
18-27 (1990-1999)	10	16	9
28-37 (1980-1989)	9	18	9
38-47 (1970-1979)	5	15	6
48-57 (1960-1969)	2	1	1
58-67 (1950-1959)	0	0	1
mais de 70	0	1	0
Falso/vazia	2	0	2
Totais	28	51	28

FONTES: As autoras, 2017.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015, p. 50) a faixa etária 18-24 anos é a ideal para frequentar o ensino superior. Esta afirmação nos levar a interpretar negativamente que apenas 31% das inscritas negras estão na faixa etária, no nosso entendimento, ideal para o ingresso na pós-graduação, este percentual confirma a prática de exclusão da população negra do sistema educacional em geral e, neste caso específico da pós-graduação onde participam de “forma desagradável” (PINTO, 2007, p. 159). Assim, se levarmos em consideração, apenas a faixa etária ideal, conforme afirmado pelo IBGE (2015) para o ingresso na graduação, a nossa segunda interpretação sugere que as demais que representam 68,36% das mulheres negras inscritas no Pré-Pós – UFPR – 2017 não conseguiram fazer um percurso contínuo na sua escolaridade até chegar a Pós-graduação.

No entanto, estas mulheres negras nos mostram, que qualquer que tenha sido o motivo que as afastaram da possibilidade de realizar seus estudos no tempo entendido como o ideal, seja “por necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família, seja por ver desconsiderado seu modo de ser, viver, a cor da sua pele, a cultura de seu grupo étnico [...]” (Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVA, 1998), elas ultrapassaram os desafios e carências quanto

ao gênero e ao pertencimento étnico-racial, acrescidos ao seu pertencimento geracional e caminham na construção da sua trajetória educacional.

3.5 Com atividade remunerada ou, não

Ao verificarmos os dados apresentados na tabela 5, constatamos que 81,01% das mulheres negras inscritas no Pré-Pós UFPR – 2017 declararam exercer atividade ou trabalho remunerado e, 18,99% declararam não exercer atividade ou trabalho remunerado.

Tabela 7: Mulheres inscritas em Curitiba – com atividade ou trabalho remunerado, por raça/cor

Mulheres inscritas em Curitiba	Não	Sim	Com carteira assinada	Sem carteira assinada	Outra
Branças	9	19	10	02	7
Pretas	11	40	10	10	20
Pardas	04	24	6	7	11
Total	24	83	26	19	38

FONTE: As autoras, 2017.

Majoritariamente as mulheres negras exercem atividades remuneradas no mercado de trabalho, o que poderá dificultar (não impossibilitar) a permanência dessas mulheres negras na academia, como aponta Henrique Cunha Jr.,

[...] vemos que a faixa etária das candidaturas e os regimes de trabalhos estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação. A maioria dos pesquisadores negros ingressa no mestrado aos 35 anos, trabalha e precisa participar do sustento da família, o que é incompatível com o número e valores das bolsas. *Os programas favorecem quem em iniciação científica e artigos.* Os pesquisadores vêm de ensino universitário noturno, que não dá a oportunidade de iniciação científica. (CUNHA JR., 2003, p.156)

Desta forma, pode-se entender que há necessidade de políticas afirmativas de forma a ampliar o número e o valor das bolsas direcionadas aos programas de Pós-graduação. Para que esta trajetória educacional possa ser menos tortuosa às trabalhadoras, que muitas vezes coincidentemente são chefes de família e negras.

3.6 Graduação

Neste tópico as nossas reflexões recaem sobre o perfil da trajetória educacional das mulheres negras, assim relacionamos abaixo dados parciais desse processo até a sua chegada ao Pré-Pós UFPR – 2017 levando-se em consideração a conclusão do ensino médio, se foi em escola da rede pública ou privada (TABELA 8); se cursaram algum curso preparatório/cursinho para o ingresso numa Instituição do Ensino Superior (IES) (TABELA 9); se cursaram a graduação numa IES pública ou da iniciativa privada (TABELA 10), área de conhecimento do curso de graduação (TABELA 11) e; se concluíram algum curso de pós-graduação (TABELA 12).

Os dados nos mostram que 87,34% dessas mulheres negras concluíram o Ensino Médio em escolas públicas, e 12,66% concluíram esta etapa em escolas da rede privada. (TABELA 8)

Tabela 8: Mulheres inscritas em Curitiba – ensino médio concluído em escola da rede público-privada, por raça/cor

	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
Branças	23	5
Pretas	45	6
Pardas	24	4
Total	92	15

FONTE: As autoras, 2017.

Na tabela 9 os dados coletados indicam que 67,09% das mulheres negras inscritas no Pré-Pós UFPR – 2017 não frequentaram curso preparatório para o ingresso no curso superior. E 32,91% declararam que cursaram preparatório, sendo que dessas 15,38% o curso foi gratuito, 46,15% com bolsa e, 34,62% sem bolsa (TABELA 9). O que aponta que para a população negra a escola pública e gratuita é fundamental no acesso a escolarização, ou seja, a melhoria da qualidade de ensino público impactará diretamente no acesso a esta população no ensino superior e na Pós-Graduação.

Tabela 9: Mulheres inscritas em Curitiba – ingresso no ensino superior, com curso preparatório (cursinho) pré-vestibular, por raça/cor

	Sim	Sim, gratuito	Sim, pago com bolsa	Sim, pago sem bolsa	Não
Branca	04	01	02	01	23
Preta	14	02	06	05	37
Parda	12	02	06	04	16

FONTE: As autoras, 2017.

Obs.: i) a soma total de candidatas é de 107 candidatas, pois uma respondeu “falso” para as duas alternativas “sim ou não”; ii) uma candidata preta respondeu falso para as opções “gratuito, com bolsa, sem bolsa”.

Quanto à graduação, 51,90% dessas mulheres negras concluíram predominante em IES pública e, 48,10% em IES da iniciativa privada (TABELA 10).

Tabela 10: Mulheres inscritas em Curitiba – ensino superior predominantemente em IES: pública ou privada – por raça/cor

	IES pública	IES privada
Branca	11	16
Preta	26	25
Parda	15	13
Totais	52	54

FONTE: As autoras, 2017.

Obs.: uma das candidatas (brancas) respondeu “falso” nas duas opções.

As áreas de conhecimento dos cursos de graduação escolhidos pelas mulheres negras concentram-se em sua maioria nas áreas de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, 41,77% e 27,85% respectivamente (TABELA 11).

Tabela 11: Mulheres inscritas em Curitiba – número de inscritas por área de conhecimento na graduação.

Área de Conhecimento da Graduação	Nr. Inscritas	Cursos de Graduação
Ciências Humanas	33	Psicologia, Pedagógica, História, Geografia, Relações Internacionais, Filosofia.
Ciências Sociais Aplicadas	22	Comunicação Social/Jornalismo, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Serviço Social, Design, Comunicação Social/ Publicidade e Propaganda, Administração, Ciências Contábeis, Secretariado Executivo, Ciências Sociais.
Linguística, Letras e Artes	9	Letras (Português, Inglês, Japonês), Desenho, Música,
Ciências da Saúde	5	Educação Física, Odontologia, Fisioterapia, Enfermagem, Musicoterapia.
Ciências Exatas e da Terra	3	Matemática, Física e Tecnologia em Informática.
Ciências Biológicas	3	Licenciatura em Ciências Biológicas, Biomedicina.
Ciências Agrárias	1	Agroecologia.
Não Informada	3	Não Informado.

FONTE: Coordenação Pré Pós 2017.

As informações relacionadas às suas experiências com algum curso ou programa de pós-graduação indicam que 62,02% não concluíram nenhum curso de pós-graduação e, que 37,97% já possuem experiência com pós-graduação (16,67% *stricto sensu* e 83,33% *lato sensu*) (TABELA 12).

Tabela 12. Mulheres inscritas em Curitiba – concluiu algum curso ou programa de pós graduação - por raça/cor

	Sim	Stricto Sensu	Lato Sensu	Não
Branca	14	01	13	14
Preta	16	02	14	35
Parda	14	03	11	14

FONTE: Coordenação Pré Pós 2017.

Estudos sobre as desigualdades no Brasil afirmam sobre a exclusão social a que está submetida à população negra na educação, na saúde, no mercado de trabalho, na habitação entre outros campos, e quando fazemos o recorte de gênero, a mulher negra é a mais atingida por esta exclusão, como afirma Jurema Werneck.

A discussão das desigualdades que atingem as mulheres negras no Brasil comumente aponta para a presença de uma tríplice discriminação: o fato de ser mulher, o ser negra e a pobreza. Se por um lado esse esquema de análise torna mais fácil a compreensão de três poderosos fatores determinantes da violência estrutural que nos atinge, por outro requer a compreensão de que a mulher negra, enquanto ser indivisível, vivencia simultaneamente graus extremos de violência decorrente do sexismo, do racismo e dos preconceitos de classe social, em um bloco monolítico e tantas vezes pesado demais. (WERNECK, 2001, p. 54)

Assim, por entendermos a importância de estudos sobre a mobilidade social das mulheres negras, especificamente neste caso, a busca pela inserção num curso de Pós-graduação, a proposta das nossas reflexões é que de alguma forma os dados apontados acima possam nos indicar alguns sinais dos caminhos percorridos por essas mulheres negras que ousam burlar um sistema educacional excludente¹⁶.

Algumas informações sobre as mulheres negras inscritas no Pré-Pós UFPR – 2017, nos instigam a análises futuras mais elaboradas, como por exemplo, quando relacionamos o fato da maioria dessas mulheres negras concluírem o ensino médio em escolas públicas, não frequentarem cursinho e/ou preparatório pré-vestibular e, concluírem predominante suas graduações em IES públicas (TABELAS 8, 9 e 10 respectivamente).

Tais dados apontam que para além da importância da oferta de educação pública nos diferentes níveis de escolaridade é necessário dar conta do que as pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais mostram, ou seja, que as relações no sistema educacional brasileiro são hierarquizadas, quando consideradas as práticas que não contribuem de forma igualitária ao acesso, desempenho e a permanência de estudantes negras/os em relação às/aos estudantes brancos/as, nos estabelecimentos de ensino nos diferentes níveis de educação formal (do ensino fundamental ao ensino superior). De

¹⁶ Sobre as desigualdades raciais na educação: Lucimar Rosa Dias, Nilma Lino Gomes, Paulo Vínicius Baptista da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, entre outras/os.

acordo com Carlos Hasenbalg as “[...] trajetórias escolares de crianças e jovens não-brancos são mais acidentadas e curtas do que as de seus pares brancos” (HASENBALG, 2006 *apud* GUIMARÃES, 2006, p. 264). Ainda sobre as desigualdades da educação,

[...] muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores. (IPEA, 2011, p. 21)

Por outro lado, é possível pensar que, por pressão do Movimento Negro, as políticas de ação afirmativa (AA) implementadas nas instituições públicas, bem como o Programa Universidade para Todos (ProUni) nas instituições privadas tenham ampliado as vagas no ensino superior e motivado a inserção das mulheres negras nas IES. Para Edilza Correia Sotero (2013),

Nos últimos anos, a participação das mulheres negras no ingresso ao ensino superior tem crescido. Esta situação leva a problematizar como vem se realizando este crescimento. O ingresso de negros e pobres no ensino superior foi, ao longo dos dez últimos anos, em certa medida, promovido por ações das próprias IES ou do Estado (AAs e ProUni). O crescimento, assim, atesta a efetividade e a necessidade de continuação destas medidas, visando à contínua diminuição, e até à superação, das desigualdades no acesso e na permanência no ensino superior. (SOTERO, 2013, p. 49)

A autora salienta que a relação do crescimento do ensino superior e a maior participação feminina por mulheres brancas, inclusive em áreas tradicionalmente masculinas, porém mulheres negras e homens negros ingressam em maior quantidade em cursos de menor prestígio social¹⁷.

Essa trajetória difícil do ponto de vista dos dados levantados e cotejados com as pesquisas em nível nacional nos aponta uma realidade difícil enfrentada pela mulher negra para obtenção de grau de escolaridades mais avançados. No entanto, não é apenas isso que conseguimos depreender dos dados. Quando lemos as cartas de intenções destas mulheres emerge uma força, uma resistência. Sobre isso trataremos no próximo item.

¹⁷ Consideramos cursos de maior ou menor prestígio social, quanto à sua concorrência na disputa por vagas em uma IES, remuneração e vagas no mercado de trabalho.

4 “UMA SOBE E PUXA A OUTRA”: A MULHER NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO. INTENÇÕES

Utilizamos para dar início a este item o refrão que identificou a Marcha de Mulheres Negras ocorrida em 18 de novembro de 2016 em Brasília, na qual mais de 20.000 mulheres marcharam por políticas públicas que reconheçam as especificidades das mulheres negras. Foi um momento impar para quem estava lá e nós estávamos e podemos garantir que olhar para todos os lados e ver mulheres de todas as gerações, tamanhos e tonalidades produziu uma alegria infinita e nos olhares e sorrisos trocados sabíamos que estávamos ali por uma causa coletiva. Tal sensação é muito próxima do que produz a leitura das cartas, pois ambas, como mulheres negras também nos identificamos com suas expectativas e esperanças, que esperamos ao revelar neste texto estes aspectos possam corroborar a importância que tem os programas de pós-graduação receber este público.

Para este artigo não foram lidas as 79 cartas de intenção, pois não teríamos tempo hábil para analisá-las. Por isso, optamos por selecionar e numerar 17 cartas aleatoriamente na tentativa acessar a escrita de mulheres com diferentes idades, origens, opções de cursos, etc. Também acreditamos que assim poderíamos capturar uma tendência na escrita que nos ajudasse a compreender a pergunta da pesquisa: quem é a mulher negra que se inscreveu no curso. As cartas variaram muito de tamanho, mas a média era de duas laudas. O estilo de texto também foi bem diversificado, alguns escreveram textos mais formais, outras mais autobiográficos. Fizemos a leitura considerando os passos indicados por Bardin: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Os dados socioeconômicos já nos deram uma boa ideia sobre elas, ou seja, os estudos sobre mulheres negras em nível nacional coadunam com o perfil encontrado no curso. Porém há uma subjetividade que queríamos apreender na escrita dessas mulheres, neste movimento provocativo da inscrição que as colocaram a justificar os motivos pelos quais querem estar na pós-graduação.

Ao fim da leitura é possível dizer que dois aspectos se repetem em todas as cartas: **pobreza/superação** e **o compromisso social**. É comovente ler depoimentos como este que segue:

“[...] Com muitas dificuldades, consegui finalizar minha graduação, pegar o diploma foi somente mais de um ano após a formatura devido à dificuldade financeira, o início do curso foi turbulento, sustentar a própria casa, opção após ser deixada na casa de familiares paternos pela mãe que optou por viver um grande amor, pai já falecido a necessidade de se sustentar tornou-se prioridade.” (CARTA 17).

Muitas relataram as dificuldades financeiras que enfrentaram para obter a graduação, porém a descrição deste momento vem acompanhada do registro de enfrentamento desta dificuldade. A depoente da ficha 8 diz: “Com poucas condições financeiras, arranjo familiar desestruturado e muitas dificuldades estudei o ensino regular em escola pública do bairro e sou a primeira pessoa em minha família a fazer graduação em universidade pública.” A pesquisadora Marcia Lima (1995) aponta a desigualdade no mercado de trabalho como um componente importante para explicar a situação de desvantagem das mulheres negras no campo social. Segundo ela:

As informações aqui apresentadas assinalam que o segmento feminino negro permanece numa situação bastante desvantajosa. O fato de 48% das mulheres pretas e 305% [sic] das mulheres pardas estarem no serviço doméstico e sinal de que a expansão do mercado de trabalho para essas mulheres não significou ganhos significativos. E quando esta barreira social e rompida ou seja quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho. (LIMA, 1995, p. 495)

A análise ajuda a compreender a história comum de dificuldades financeiras experienciadas pelas inscritas. Também é possível entender porque elas também demarcam a ideia de superação nos seus textos. Há uma crescente produção apontando para o papel da mulher na sociedade escravagista e pós-abolição no sentido de garantir e existência negra não apenas materialmente falando, mas também simbolicamente. Tal perspectiva redundante com força nas representações atuais das mulheres negras. Para a rapper Malu Viana:

As nossas mães, avós, bisavós e tataravós representantes legítimas dos antigos quilombos, hoje periferias nos legaram a força da resistência, da capacidade de amar e doar a coragem de romper elos convencionais para buscar formas alternativas de restabelecer o que já há muitos anos está estabelecido e principalmente coragem para dizer, NÃO¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/archives/1901>. Mulheres Negras: histórias, lutas,

Outro aspecto que ressalta na escrita dessas mulheres para fazer um mestrado ou doutorado são referências a um projeto que não somente seu, mas que perpassa uma ideia de coletividade, do que chamamos aqui de compromisso social. Uma delas afirma que: “[...] penso em fazer parte da turma pré-acadêmico, para poder estudar e desenvolver pesquisas na área pediatria e neonatologia para que cada dia possa melhorar a qualidade dos serviços prestados a essa população.” (CARTA 1). Outra ressalta que: “Somado a isso, a necessidade de estudos que tenham impacto social para a população negra em todas as dimensões das análises psicológicas, as quais historicamente estiveram vinculadas a classes sociais privilegiadas” (CARTA 2).

Como contamos na carta 2 este compromisso social em algumas situações vem vinculado a uma militância o que pode indicar que as mulheres negras que estão buscando a pós-graduação possuem também referências de lutas pautadas no movimento negro ou que talvez as encorajem a ocupar este lugar de privilégio que nem sempre foi pensado para elas colocando-o a serviço de uma causa. Como pudemos capturar na Carta 4:

Eu tive oportunidade de estudar em uma universidade federal graças as cotas raciais, tive oportunidade por meio das cotas de me tornar o que sou hoje, de ter acesso a linhas de pensamento até então eram desconhecidas, tive acesso ao conhecimento e realmente isso não tem preço. Hoje sou professora na rede estadual de ensino e muitas vezes me corta o coração ao ver o número mínimo de estudantes afro-descendentes no ensino médio que não conhecem seus direitos e que tem vergonha de concorrer a uma vaga por meio de cotas. [...] A vida acadêmica me oportunizou o mundo tive a oportunidade de estudar fora do país e aprender a valorizar meu povo e minha cultura.

Enfim, são muitos os depoimentos que podemos extrair das cartas que nos apontam para um perfil de mulheres muito específico. São pessoas que querem acessar este patamar da escolaridade que ainda é um espaço de privilégio com maioria branca, de acordo com estudo de Amélia Artes (2013.p.9) “[...] os estudantes na pós-graduação no quesito cor/raça: 74,6% são brancos e 25,4% são negros no total na pós-graduação”, embora a autora aponte que mulheres negras em algumas situações encontra-se em melhor situação que homens negros, o fato é que em relação a população branca há uma disparidade considerável nesta etapa da educação. Nesse sentido é muito

conquistas... 08/03/07. Acesso em: 07 nov. 2017.

importante que curso preparatórios como o que foi realizado possam ter continuidade, pois de acordo com as cartas o perfil das mulheres negras que nele se inscrevem é de quem quer muito mais que um diploma de mestrado ou de doutorado. Elas querem subir, mas almejam puxar muitas outras.

5 CONSIDERAÇÕES

Na busca por uma possível vaga no curso preparatório para a pós-graduação, o Pré Pós – UFPR, as mulheres negras ultrapassaram limites e desafios de um sistema educacional, que de acordo com pesquisas sobre as relações étnico-raciais e educação, é excludente.

O reduzido número de filhas/os, bem como, a permanência com os familiares são aspectos que compreendemos positivo para essas mulheres negras acessarem mecanismos que possibilitem seu ingresso a uma pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado.

Os dados nos mostram, que o vínculo da maioria das mulheres negras com atividade remunerada nos sugerem uma possível responsabilidade com a chefia de suas famílias, mas que no entanto não as limitaram para atingir seus objetivos.

Para além de explicitar esta trajetória escolar dessas mulheres negras inscritas no Pré Pós – UFPR, a nossa intenção foi levar às/aos possíveis leitoras e leitores uma reflexão sobre o impacto de ações afirmativas como esta na desestruturação do racismo brasileiro e, que de alguma forma possam colaborar para o aprimoramento de futuras ações que visem a aumentar o acesso aos programas de pós-graduação, bem como a ampliação de políticas de ação afirmativas, na busca por melhores condições de permanência, com igualdade de condições, nos referidos programas para todas/os, e especialmente para mulheres negras.

Resumo: O artigo analisa o perfil das alunas negras, matriculadas em Curitiba, no curso preparatório para a pós-graduação promovido pela Universidade Federal do Paraná, em 2017, o “Pré pós”, que se propôs a preparar candidatas/os para processos seletivos de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Das 173 matrículas, as mulheres negras são a maioria, com 83 matrículas, quando comparamos às matrículas do gênero masculino (57) e das mulheres brancas (31). Examinamos por meio da leitura das cartas de intenção por quais motivos essas mulheres procuram um curso de pós-graduação. Os dados indicam que as mulheres negras são de famílias de baixa renda e articulam a sua formação acadêmica a uma preocupação social e ativismo no movimento negro.

Palavras-chave: Mulheres Negras, Pós-Graduação, Histórias de Vida.

Abstract: The article analyzes the profile of black students enrolled in Curitiba, in the preparatory course for the postgraduate course promoted by the Federal University of Paraná, in 2017, the “Pre-post”, which proposed to prepare candidates for selective programs of *Stricto Sensu* graduate studies. Of the 173 enrollments, black women are the majority, with 83 enrollments, when compared to male enrollments (57) and white women (31). We examine by reading the letters of intent on what grounds these women seek a postgraduate course. The data indicate that black women are from low-income families and articulate their academic background to a social concern and activism in the black movement.

Keywords: Black Women, Graduate, Life Stories.

REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. 36. **Reunião[...]**. Goiânia: ANPED, 2013.

BAIROS, Luiza. Prefácio. In: MARCONDES, Mariana Mazzini... (et. al.) (orgs.) **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

CUNHA JR., Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoos_afirmativas.pdf. Acesso em: 05 nov. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Entrevista com Carlos Hasenbalg, por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, nov. 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a13v18n2.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015/IBGE - Coordenação da População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada...[et al.]. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1995.

MARCONDES, Mariana Mazzini et. al. (orgs.) **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. **Feito de viver**: memórias de descendentes de escravos. Londrina: Edel, 2006.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”;** **escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**. 324 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2015/09/PachecoAnaClaudiaLemos.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

PINTO, Giselle. **Gênero, raça e Pós-Graduação**: um estudo sobre a presença de mulheres negras no curso de mestrado da Universidade Federal Fluminense. 178 f. Dissertação (mestrado em Política Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/317.pdf> . Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas - Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200002&lng=en&nrm=iso&tng=pt . Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Tatiana. Panorama Social da População Negra. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (orgs.). **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Brasília: IPEA, 2013. Disponível: http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-aco-es-afirmativas/livro_igualdade_racialbrasil01-tamanho-reduzido.pdf . Acesso em: 15 out.2017.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini... (et. al.) (orgs.) **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. 174f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3915/1/Claudete%20Alves%20da%20Silva%20Souza.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

WERNECK, Jurema. A vulnerabilidade da Mulheres Negras. **Jornal da RedeSaúde**, n. 23, mar. 2001. Disponível: <http://cmds2011.org/site/wp-content/uploads/2011/09/Mortalidade-Materna-maior-Risco-para-Mulheres-Negras-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: a fabricação do termo e seus significados

“GENDER IDEOLOGY”: the making of the term and its meanings

“IDEOLOGÍA DEL GÉNERO”: el hacer del término y sus significados

Dayana Brunetto Carlin dos Santos

Pós-doutoranda em Educação
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
ORCID: 0000-0001-6538- 5819
dayanabrunetto@ufpr.br

Karina Veiga Mottin

Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
ORCID: 0000-0002-2431- 9599
karimottin@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ainda que as pessoas não estejam ou sejam envolvidas com a política, não se identifiquem com valores da esquerda ou da direita, ou nem mesmo acompanhem regularmente o noticiário, certamente a maioria da população brasileira já ouviu falar da “ideologia de gênero” em 2020. Essa preocupação tem sido recorrente nos pronunciamentos do atual Presidente da República e de algumas/alguns de suas/seus Ministras/os. “*É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa*” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019), exclamou euforicamente a atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, referindo-se à chamada “ideologia de gênero”, ao tomar posse de seu cargo no dia 02 de Janeiro de 2019. “*Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores*” FOLHA DE SÃO PAULO, 2019, disse Jair Bolsonaro, um dia antes, em seu discurso de posse da presidência da República, reafirmando o que prometia já desde a sua campanha, quando em diversos momentos atacou a suposta “ideologia”. Recentemente, na Marcha

para Jesus em Brasília, dia 10 de agosto, Bolsonaro disparou: “ *Um presidente que está honrando o que prometeu durante a campanha (...) não existe essa conversinha de ideologia de gênero. Isso é coisa do capeta*” (SOARES; GULLINO, 2019).

Longe de estar restrito a declarações apelativas que agradam o eleitorado de determinados políticos/os, o combate à “ideologia de gênero” ocorre também no plano institucional. Unida aos ataques contra a imaginária “doutrinação marxista” nas escolas, a luta contra a “ideologia de gênero” está presente nas dezenas de projetos de leis que se espalham pelo país, nos âmbitos municipais, estaduais e federais, no lastro do Movimento Escola Sem Partido (MESP). Por vezes o Projeto de Lei proposto por este movimento chega às Câmaras ou Assembleias Legislativas com o nome “Gênero” e até “Infância Sem Pornografia”¹. Essa luta contra o “gênero” também esteve presente e influenciou a retirada de toda e qualquer menção à esta palavra do Plano Nacional de Educação e consequentemente, de alguns dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, aprovados respectivamente em 2014 e em 2015. Na época, professoras/es, pesquisadoras/es e ativistas presenciaram uma verdadeira cruzada por parte de militantes, em grande parte religiosos, contra a inserção da pauta de gênero nestes Planos.

Nas discussões que envolveram a aprovação do Plano Estadual de Educação Paraná esse tema foi fervorosamente discutido e levou militantes a favor e contra essa pauta à Assembleia Legislativa desse estado nos dias 17 e 22 de Junho de 2015, quando esse documento foi discutido e aprovado. Deputadas e deputados do Paraná subiram ao púlpito para defender suas opiniões e justificar seus votos, contra a inserção da palavra “gênero” no documento. Esses argumentos, que estão publicados em Diário Oficial (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b), assim como outras produções conservadoras² de militantes contra a “ideologia de gênero”, serviram como base para construção deste artigo.

¹ Estes dados foram coletados pela pesquisadora Fernanda Pereira de Moura e atualizados por Diogo da Costa Salles e Renata da Conceição Aquino da Silva, membros do grupo Professores Contra o Escola Sem Partido e do Movimento Educação Democrática. Para mais informações, ver: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

² Na dificuldade em encontrar um termo apropriado para referir às tão diversas produções bibliográficas que disseminam os discursos contra a chamada “ideologia de gênero”, optamos por utilizar o adjetivo “conservadoras”, assumindo o risco de esta expressão causar uma sensação de homogeneidade, o que definitivamente não corresponde à realidade (ALMEIDA, 2017).

É notável como em 2015 a campanha contra o “gênero” espalhou-se pelo Brasil através da aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Algumas/alguns pesquisadoras/es relataram e analisaram esses embates em diversas cidades, como por exemplo, em Juiz de Fora – MG (CASTRO, 2017) ou Chapecó – SC (VARGAS; CAVAGNOLI; CATTANI, 2016).

O objetivo deste texto é problematizar a expressão “ideologia de gênero” e para isso, propomos uma discussão sobre os termos que a compõem, “ideologia” e “gênero”, trazendo seus possíveis significados, segundo a perspectiva daquelas/es que os combatem. Não é nosso objetivo discutir profundamente esses termos da forma como são pensados em diferentes correntes teóricas da sociologia, filosofia ou ciência política, mas sim buscar os significados a eles atribuídos dentro da expressão “ideologia de gênero”. Em um segundo momento, pretendemos problematizar aquele que é um dos pontos mais recorrentes nas narrativas contra a “ideologia de gênero”, a saber, que ela pretende “destruir” ou “eliminar” o gênero ou “acabar” com as diferenças entre os sexos feminino e masculino.

A “IDEOLOGIA” DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: reflexões sobre o termo

A primeira vez em que aparece o termo ideologia vinculado ao conceito de gênero é em 1998, na conferência episcopal do Peru, numa nota intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*. O documento é dividido em onze tópicos e possui dezesseis páginas. Defende a existência de uma natureza humana dada cuja origem é uma lei natural e imutável, que foi criada por deus e atestada cientificamente pela biologia. Portanto, este documento procura demonstrar, por meio de uma denúncia a sociedade, como os “defensores de uma ideologia de gênero” intentam e colocam em ação um plano diabólico mais amplo de destruição da família, da educação, da cultura e, principalmente, da religião. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998) (CÉSAR; DUARTE, 2017)

O discurso sobre a “ideologia de gênero” não é uma exclusividade brasileira, pelo contrário, é um fenômeno internacional, presente em mais de cinquenta países, com características peculiares em cada um deles. A centralidade que a palavra “ideologia” assumiu nesse discurso merece maior atenção. O sociólogo Rogério Diniz Junqueira aponta que a escolha da palavra “ideologia” para compor a expressão “ideologia de gênero” não foi acidental.

O pesquisador ressalta que esse termo foi cuidadosamente pensado em seu potencial de propagação, pela cúpula da Igreja Católica:

desde meados dos anos 1990, ao longo de um esforço criativo para encontrar as combinações que melhor funcionassem no espaço mediático e político, foram numerosas as formas de declinação desses sintagmas emersas dos documentos vaticanos e das conferências episcopais: teoria do gender, ideologia de gender, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero queer, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do gender, ideologia do lobby gay, ditadura do gender, genderismo, ou, simplesmente, gender. (JUNQUEIRA, 2017, p. 28).

O termo “ideologia”, portanto, compõe a expressão com um sentido intencional. O advogado argentino Jorge Scala (uma referência na militância contra a “ideologia de gênero”), citando Juan Antonio Widow (2003), explica qual o significado que este termo assume nessas narrativas:

un sistema cerrado de ideas que se postula como modelo según el cual ha de reestructurarse toda la vida humana en sociedad... Se lo concibe independientemente de la realidad: no es de ninguna manera la experiencia lo que pueda alimentarlo u obligarlo a rectificar. No está condicionada por la concreta realidad, sino que es ésta, la realidad la que debe ser definida como tal por la ideología. Y una vez establecido el modelo, su objetivo es el de ser aplicado a la vida humana como un molde en el cual está todo comprendido. Es una anticipación de la realidad, un proyecto que define que y cómo ha de ser esa realidad: por esto no necesita de la experiencia, sino sólo del poder³. (WIDOW, 2003 *apud* SCALA, 2010, p. 29).

Ou seja, há um esforço do autor para conectar o uso deste termo com o “poder”, no sentido de que o projeto por trás das ideologias seria impor uma nova realidade. A palavra ideologia, portanto, é utilizada para referir-se a um plano, uma teoria conspiratória, e a insistência nesse termo é uma tentativa de desqualificar os estudos de gênero, afastando o caráter científico das pesquisas desta área. (CARRARA; FRANÇA; SIMÕES, 2018).

³ “Um sistema fechado de ideias que é postulado como um modelo de acordo com o qual toda a vida humana na sociedade deve ser reestruturada... É concebida independentemente da realidade: não é de forma alguma a experiência que possa alimentá-la ou forçá-la a retificar. Não é condicionado pela realidade concreta, mas é essa realidade que deve ser definida como tal pela ideologia. E uma vez estabelecido o modelo, seu objetivo é ser aplicado à vida humana como um molde no qual tudo é entendido. É um pré-conhecimento da realidade, um projeto que define o que e como essa realidade deveria ser: por isso, não precisa de experiência, mas apenas poder.” (tradução minha)

A recorrência do seu uso e seu significado deve ser compreendido como um conjunto. As falas dos deputados e deputadas na ASSEMBLEIA LEGISLATIVA contra a pauta de gênero em certo sentido ecoam, reverberam, fazem reaparecer as narrativas de outras produções conservadoras contra a “ideologia de gênero”. São muitas as aparições do termo, algumas referências bibliográficas nas quais a expressão aparece são mais extensas e chegaram a ser traduzidas para diferentes idiomas, como o livro “The Gender Agenda” (1997) da jornalista norte-americana Dale O’Leary e a nota divulgada pela Conferência Episcopal Peruana “La ideología de género: sus peligros y alcances” (1998). Também o livro já citado “La ideología de género: o el género como herramienta de poder” (2010) do advogado argentino Jorge Scala teve grande repercussão na América Latina, especialmente no Brasil.

Outras produções são menores, locais, não chegaram a ter um alcance tão expressivo, mas não por isso são menos relevantes. Destaco, dentre elas, Marisa Lobo, que nas redes sociais se define como “psicóloga cristã”, autora de dois livros nos quais aborda o tema “ideologia de gênero”. São eles: “Ideologia de Gênero na Educação” (2011), publicado pela própria editora Marisa Lobo Ministério e “Famílias em Perigo” (2016), publicado pela Central Gospel. É notória também a militância de algumas lideranças católicas, como por exemplo o Padre Ricardo, que já produziu diversos artigos sobre esse tema em seu blog (PADRE PAULO RICARDO, 2018); e o Padre Rafael Solano, que também escreveu um livro sobre o tema, intitulado “Ideologia de gênero e a crise da identidade sexual”, publicado pela editora Canção Nova em 2016.

Por fim, vale ressaltar o papel de outras duas “referências” no combate à “ideologia de gênero”. Já mencionamos, localmente, o atual protagonismo do Movimento Escola Sem Partido na luta anti “gênero”. Inicialmente este movimento tinha o propósito de combater a suposta “doutrinação marxista” nas escolas, mas posteriormente passou a atuar em prol desta causa, englobando em seu discurso a batalha contra o “gênero”. Luis Felipe Miguel (2016) atribui essa fusão ao senso de oportunidade do MESP, que ao encampar essa luta passou a ter maior visibilidade no cenário nacional. E mais recentemente, pudemos constatar que a atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, também se dedica a combater a “ideologia de gênero”. Poderíamos também citar diversos sites, canais do YouTube, Blogs e

páginas em redes sociais que atuam fervorosamente contra a pauta de gênero, são muitos e fundamentalmente todos repetem os mesmos argumentos.

A questão que se coloca não se refere a descoberta de qual destas produções seria a primeira ou a mais importante. O que é relevante, para esta análise, é compreender como a repetição exaustiva de tais argumentos pretende criar uma *verdade* sobre o gênero (FOUCAULT, 2017). Em outras palavras, as produções conservadoras constroem narrativas para criar uma sensação de que a identificação cisgênero⁴, assim como o desejo heterossexual, são “fatos” da natureza. A matriz heterossexual é a produtora da ordem “sexo - gênero - desejo” (BUTLER, 2003) e por isso, qualquer tentativa de questionar estes “fatos” da natureza é acusada de ser “ideologia”, pois supostamente estaria “distorcendo” a realidade.

O “GÊNERO” DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: o feminismo bom e o feminismo mau

Ao descrever a emergência do conceito de gênero, Guacira Lopes Louro (2011) localiza o início da problematização desse termo na chamada “segunda onda” do feminismo - que se inicia no final da década de 1960. Antes, a “primeira onda”, havia sido marcada pelo movimento sufragista e tinha a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres como centro das reivindicações. Este movimento inicial era protagonizado por mulheres brancas de classe média. Apenas na “segunda onda” o feminismo, além das preocupações políticas e sociais, começou a se debruçar sobre questões teóricas, ou seja, sobre a problematização do conceito de gênero. (LOURO, 2011)⁵. O advogado argentino Jorge Scala tenta demonstrar que conhece esse campo de estudos e as diferenças entre as fases do movimento feminista: “a

⁴ O conceito de cisgeneridade refere-se à forma como a identificação direta e linear entre vulva-mulher-heterossexual ou entre pênis-homem-heterossexual, foi constituída, de modo compulsório, como única possibilidade de se colocar no mundo como feminina ou masculino. Para mais sobre isso, consultar: (LANZ, 2014, p. 296; BAGAGLI, 2016, p. 89).

⁵ O objetivo em apresentar uma “divisão” do movimento feminista não é criar uma ideia de linearidade e/ou evolução das pautas e conquistas, mas de convergir o que trazem as fontes conservadoras com o histórico do movimento. Carolina Langnor e Sousa Lisboa (2017) apresenta uma reflexão sobre as configurações do movimento feminista no Brasil e nos Estados Unidos e propõe que pensemos as “ondas” *audiograficamente*, no sentido de marcar as suas descontinuidades.

comienzos de los años 70 del siglo pasado, nace en EE.UU. una nueva corriente del feminismo, superador del primero - el de la igualdad con los varones -: el denominado feminismo de género.”⁶ (SCALA, 2010, p. 16). A expressão “feminismo do gênero”, segundo a nota da Conferência Episcopal Peruana (1998), foi criada por Christina Hoff Sommers em seu livro *Who Stole Feminism?*, “a fim de distinguir o feminismo de ideologia radical, surgido em finais da década de 1960, do movimento feminista anterior, que visava a igualdade.” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, p. 4).

Alguns apontamentos são necessários sobre estas afirmações. Primeiro é que para estes autores, “feminismo radical” e “feminismo de gênero” significam a mesma coisa e por sua vez são diferentes de “feminismo da igualdade”. Enquanto o primeiro estaria pregando a eliminação das distinções entre os sexos, a libertação de um “*sistema patriarcal opressivo*” (pois ao impor a maternidade e a responsabilidade de cuidar da casa e educar as/os filhas/os às mulheres, seria o responsável pela sua opressão), o segundo seria simplesmente a luta pela igualdade legal e moral dos sexos, pelo fim da discriminação. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998). A segunda observação é que subentende-se pela leitura dessas produções que o “feminismo da igualdade” é positivo, não traz consigo nenhum problema, mas o “feminismo do gênero” é negativo, perigoso para a sociedade.

Isso é também o que acha o deputado Arthur do Val (DEM), eleito em 2018 para ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa de São Paulo. Conhecido pelo seu canal no YouTube “mamaefalei” e pela sua militância no Movimento Brasil Livre - MBL, Arthur foi um dos deputados que se elegeram apoiando a causa do Escola Sem Partido. No vídeo “Feminismo” (DO VAL, 2016) (que conta com mais de 600.000 visualizações), Arthur explica o que é esse movimento, passando pelas suas três ondas. Para ele, “igualitarismo” seria um nome que melhor representaria este movimento, pois a busca pela igualdade seria o *verdadeiro* objetivo da luta política. Esse era, segundo sua análise, o foco do feminismo na sua primeira e segunda ondas, mas a terceira onda, que introduziu a discussão sobre a identidade, teria desvirtuado e desviado o

⁶ “No começo dos anos 70 do século passado, nasce nos EUA uma nova corrente do feminismo, que supera o primeiro – o da igualdade com os homens –: o denominado feminismo de gênero” (tradução livre).

⁷ “Quem roubou o feminismo?” (tradução livre).

foco. O youtuber conclui que o legítimo feminismo é aquele que busca pela igualdade, que na sua avaliação é diferente do que fazem as “feminazis”⁸, que, segundo ele, até perseguem objetivos nobres, mas cometem exageros, promovem o vitimismo e buscam privilégios das mulheres *sobre* os homens.

Gênero, portanto, seria uma distorção promovida por feministas da terceira onda, as que “exageram”, como disse Arthur do Val. Essa palavra, alerta a jornalista Dale O’Leary (1997), “*inocentemente*” usada por alguns apenas para substituir a palavra “sexo”, teve seu significado modificado por estas “*feministas radicais*”, que “*ardilosamente*” pretendem impor sua ideologia radical (a “ideologia de gênero”) através da “*agenda de gênero*”. Esses ideais estariam sendo infiltrados na educação mediante sua inserção em leis e documentos, como por exemplo, os planos de educação. A palavra “gênero” é, portanto, perigosa e por trás dela estariam escondidas intenções escusas. Isto é também o que expressa o deputado paranaense Gilson de Souza (PSC): “*Muito bem. Sr. Presidente, quando fala ideologia de gênero, alguns dizem que é algo tão simples, algo tão inofensivo que visa unicamente acabar com a discriminação nas escolas, e sabemos que não é isso, Sr. Presidente.*” (BRASIL, 2015a).

Em linhas gerais, isto explica o que os militantes contra a “ideologia de gênero” entendem por “gênero”. A políticas públicas em prol da igualdade de gênero seriam o começo da implementação de um “plano” maior, arquitetado pelas “feministas do gênero” ou “ideólogas de gênero”⁹ e essas políticas de certa forma estariam cumprindo a função de esconder esse plano. O objetivo final seria “acabar” com o gênero, promover a sua desconstrução, a eliminação das diferenças entre homens e mulheres e assim instaurar uma nova ordem, uma nova sociedade. Uma sociedade igualitária, supostamente “sem gênero”.

A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E A “DESCONSTRUÇÃO” DO GÊNERO

A ideia de que a imaginária implementação da “ideologia de gênero” nos currículos e nas escolas geraria a destruição do gênero (e por isso estaria em

⁸ Feminazi é um termo pejorativo utilizado para referir-se a feministas consideradas “extremas” ou “radicais”.

⁹ Optamos por grafar ideólogas apenas no feminino devido a relação direta, estabelecida neste discurso, entre essa denominação e as feministas radicais ou do gênero.

desacordo com a assertiva de que “menino é menino e menina é menina”¹⁰) é repetida tanto em narrativas conservadoras quanto nas falas das/os parlamentares na ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, quando defenderam a exclusão da pauta de gênero do Plano Estadual de Educação do Paraná. Nesse sentido, a deputada Cantora Mara Lima (PSDB) define essa expressão da seguinte maneira:

“A ideologia de gênero traz para dentro da escola uma grande perturbação, desconcentração, confusão mental as nossas crianças. (...) A ideologia de gênero traz o seguinte: ela diz que o menino e a menina, que vemos nascer - sou avô de duas meninas e dois meninos. A sociedade, eles dizem que ela impõe, que, na verdade, você quando nasce não é nada, é um gênero. E que você, na verdade, com o tempo, vai adquirir a tua personalidade e o que você quiser ser. Uma criança de seis anos, sete anos de idade? Querem usar a pureza, a inocência das nossas crianças para ensinar sexualidade, quando todo esse direito, Deputados, é dos pais?” (BRASIL, 2015a)

A deputada expressa a convicção de que a “ideologia de gênero” pretende acabar com a distinção entre os sexos feminino e masculino. Em outra fala, agora do deputado Paranhos (PSC), a mesma ideia é reforçada. Para tanto, o deputado usa um exemplo para induzir à crença de que a “ideologia de gênero” levaria a uma realidade absurda:

“Só para concluir, fico imaginando a mulher que vai fazer - Dr. Batista, como é que chama... ecografia? Ecografia, não é, quando a mulher está grávida? Como é que esse profissional vai emitir um documento dizendo assim: é homem ou é mulher? Temos que colocar uma emenda porque esse profissional não vai poder dizer isso. Homem é homem, mulher é mulher e a obrigação de educar é da família brasileira!” (BRASIL, 2015a).

O argumento construído em torno da “desconstrução” do gênero é para ressaltar que, para as “ideólogas de gênero”, a igualdade absoluta só poderia ser alcançada com a total eliminação das diferenças entre os sexos e gêneros. Aliás, este é o ponto que leva uma grande parte das/os conservadoras/es a acreditar que a “ideologia de gênero” seria uma fase (senão a fase final) da implementação de um sistema político comunista. (SCALA, 2010). A mesma ideia da desconstrução aparece nas produções conservadoras, como por exemplo na fala da psicóloga cristã Marisa Lobo, em um vídeo publicado no YouTube:

¹⁰ Essa é uma expressão comum entre os militantes contra a “ideologia de gênero”, pretende reforçar a continuidade entre sexo e gênero.

“Parece ser claramente a presença de um movimento aparentemente organizado, disposto a desconstruir, não apenas aquilo que julgamos bíblico, mas também histórico, lógico, moral, biológico e mesmo científico, ou seja, que o homem nasce homem e a mulher nasce mulher.” (LOBO, 2017).

O argumento é construído em oposição: “nós” (conservadoras/es) defendemos que o gênero é um dado biológico, natural e “elas/es” (ideólogas/os de gênero) pregam que o gênero é uma construção social. Ou seja, o gênero seria imposto pela sociedade, pela cultura, por isso, uma construção, e sendo assim, poderia ser desconstruído. Uma vez derrubada a barreira da “natureza” (a distinção do sexo biológico), cada qual poderia mudar de opinião (entenda-se, de gênero) quantas vezes quisesse. De fato, a discussão em torno da oposição natureza (sexo) X cultura (gênero) foi, e ainda é amplamente debatida pelos estudos de gênero, que englobam diversos paradigmas teóricos (LOURO, 2011). No entanto, para a perspectiva assumida neste artigo, mostra-se fundamental recorrer às análises desenvolvidas pela filósofa Judith Butler.

Pelo menos no Brasil, Butler é considerada, se não a principal, uma das principais idealizadoras da “ideologia de gênero”. Isso é o que dizem os grupos que se formaram para protestar contra a sua vinda ao Brasil em 2017 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017) e reafirmado pelas mais de 330.000 pessoas que assinaram a petição online para pedir o cancelamento da sua palestra no SESC Pompéia, em São Paulo. Judith Butler e seu livro *Problemas de gênero* também são citados por Dale O’Leary e pela nota divulgada pela Conferência Episcopal Peruana, que a denomina como “feminista radical”. Nesse livro, lançado em 1990, traduzido para o português e publicado no Brasil em 2003, Butler reflete sobre algumas questões fundamentais para compreendermos a ideia de que a “ideologia de gênero” supostamente negaria a biologia ou a materialidade do corpo e, conseqüentemente, acabaria com as noções de “homem” e “mulher”. Outra questão que essa obra instiga a pensar refere-se ao conceito de *performatividade*, pois a ideia de que cada pessoa poderia mudar de gênero quantas vezes quisesse pode ser uma interpretação estereotipada desse conceito. Por fim, o pensamento de Butler nos leva a refletir sobre como a distorção do conceito de gênero esconde a violência que se pretende enfrentar através dessas discussões.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que para Butler “ser” um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível. Isso porque ela discorda da

corrente filosófica que postula um sujeito que existe antes do fazer ou que existe antes da linguagem. Na sua visão, o “eu” é constituído por matrizes de poder e discurso, é um “eu” situado, no sentido em que é produzido nas circunstâncias que o envolvem. Ou seja, podemos pensar que o contexto constitui o sujeito de forma que sujeito e ação se misturam, e consequentemente não existe sujeito anterior à ação. A filósofa ressalta que a noção de “pessoa” e de “humano” no Ocidente é apreendida através de conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade (BUTLER, 1998, 2003). A fala citada da Deputada Cantora Mara Lima expressa essa ideia: “A sociedade, eles dizem que ela impõe, que, na verdade, você quando nasce não é nada, é um gênero.” Portanto, não ser homem nem mulher significaria ser nada. O gênero nos constitui como pessoas, como humanos.

Desse modo, aquilo que é chamado de “natural”, imutável, fixo - nas palavras do Deputado Paranhos “Homem é homem, mulher é mulher” - é o que Butler chama de seres inteligíveis, ou seja, aqueles que obedecem a continuidade entre sexo, gênero e desejo sexual. Mas a existência desses seres pressupõe que existam, por outro lado, aqueles que não são inteligíveis, pois de alguma forma são “incoerentes” e estão fora da *norma*, produzida dentro de uma matriz heterossexual. Podemos entender a matriz heterossexual como a pressuposição de que todos nascem ou deveriam nascer heterossexuais. No capítulo 2 do livro “Problemas de gênero”, “proibição, psicanálise e produção da matriz heterossexual”, Butler dialoga com diversas pensadoras e pensadores para questionar a premissa freudiana do tabu do incesto, que seria responsável pela produção de uma sexualidade primária, fundada no desejo heterossexual. Seguindo a perspectiva foucaultiana, Butler afirma que não há sexualidade primária, “antes da lei”, antes do discurso. Isso significa que não somos “naturalmente” hetero, homo ou bissexuais. Nas suas palavras: “(...) veremos que a lei parece produzir *tanto* a heterossexualidade *como* a homossexualidade. Ambas são na verdade *efeitos*, temporal e ontologicamente posteriores à lei ela mesma, e a ilusão de uma sexualidade antes da lei é, ela própria, uma criação dessa lei.” (BUTLER, 2003, p. 133, grifos da autora).

A autora afirma que aquilo que é considerado “natural” dentro dessa matriz heterossexual nada mais é do que uma farsa, gerada por e entre relações de poder. O caráter ficcional do gênero estável é denunciado precisamente por aquelas “identidades de gênero” que não se encaixam nas

normas de inteligibilidade estabelecidas, pois as suas existências “criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2003, p. 44).

Se apreendemos que o “ser” é uma construção discursiva, o gênero, nesse sentido, é sempre um “feito”, um ato performativo, que não existe fora da linguagem. Sendo assim, Butler não defende que o gênero é uma construção social, da forma como algumas narrativas conservadoras apresentam, pois dizer que o gênero é uma construção social seria retornar ao binômio cultura (gênero) X natureza (sexo). Seguindo o método genealógico¹¹ proposto por Michel Foucault em *História da Sexualidade - a vontade de saber* (1988), Butler apresenta uma genealogia do sexo ao demonstrar que este tem uma história e assim como o gênero, é constituído discursivamente. Através da afirmação de que tanto o sexo quanto o gênero são produtos do discurso, são constituídos *performativamente*, a filósofa foge daquela oposição natureza X cultura.

A jornalista Dale O’Leary (1997) cita vários trechos do livro *Problemas de gênero* (2003) de Butler em seu livro “The Gender Agenda”. A militante compreende que a filósofa “*sugere que se o gênero é socialmente construído, talvez o sexo também seja*” e na sua percepção, conclui:

“Lendo o livro de Butler e outros trabalhos desta área, uma possível conclusão seria que toda esta teoria desconstrucionista pós-modernista não passaria de uma fachada para promover a ideia de que a homossexualidade seria tão natural quanto a heterossexualidade, já que ‘natural’ seria uma ideia hegemônica criada pela classe dominante para oprimir as restantes.” (O’LEARY, 1997).

Ou seja, a jornalista norte-americana contesta a teoria de Butler reforçando a “naturalidade” da matriz heterossexual, mas não vai além, pois não discute as violências e a exclusão que a imposição dessa matriz pressupõe. O enfrentamento à violência proposto por Butler, para Dale O’Leary, é uma “falsa” concepção de justiça. Nas suas palavras, as “*feministas radicais e de gênero (...) promovem a vitimologia, a criação de novas classes de ‘oprimidos’.*”

¹¹ O “eu” situado de Butler retoma o método genealógico de Foucault, pois ela afirma que quando o sujeito se considera a origem de suas ações, toda uma genealogia que o produziu como efeito é apagada. (BUTLER, 1998).

Declaram-se defensoras da justiça e da equidade, mas seu estilo de justiça e equidade somente se aplica aos ‘oprimidos.’” (O’LEARY, 1997). Na sua percepção, as feministas “de gênero” estariam defendendo um privilégio para as mulheres e para as pessoas LGBT¹² e promovendo um vitimismo destas. Essa percepção distorce a realidade no Brasil, um país que registra altos índices de violência contra pessoas LGBT. (BORTONI, 2018).

O conceito de *performatividade* explorado por Butler permite trazer diferentes sujeitos e realidades, antes apagados pela matriz heterossexual para o campo do “possível”, do inteligível. O enfrentamento da exclusão e das violências é, portanto, um ponto central na teoria de Butler e nas propostas de inclusão da discussão sobre gênero nos currículos. Questionar a naturalização do gênero não é o mesmo que negar a sua existência ou pregar a sua eliminação como se isso fosse possível. A desnaturalização dos termos que constituem as identidades é fundamental para que direitos sejam não apenas ampliados, mas também questionados, abertos, problematizados. Dessa forma, a contingência dos termos (sejam eles a categoria “mulher” ou “lésbica”, por exemplo) é necessária para libertar o “ser” de sua morada metafísica e refundar a identidade como um lugar de debate político (BUTLER, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos compreender os significados atribuídos ao termo “ideologia de gênero” através do desmembramento dessa expressão, ou seja, que sentido a palavra “ideologia” e a palavra “gênero” assumem dentro das narrativas conservadoras. Para isso, mostrou-se importante demonstrar como alguns dos produtores ou veiculadores dessas narrativas compreendem esses termos. A saber, o uso da palavra “ideologia” tem o objetivo de atacar e desacreditar todo um campo de estudos na área de gênero e a palavra “gênero” passa a representar um plano escuso para implementar uma suposta igualdade total e absoluta, em um mundo “sem gênero”.

Em um segundo momento, focalizamos naquilo que nos pareceu mais recorrente em diferentes produções sobre a chamada “ideologia de gênero”:

¹² A opção pelo uso da sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais) segue a nomenclatura estabelecida por este movimento na I Conferência Nacional LGBT em 2008.

a afirmativa de que esta pretende promover a destruição do gênero, acabar com a identidade, eliminar as diferenças entre meninas e meninos e entre homens e mulheres. O pensamento da filósofa Judith Butler mostrou-se fundamental na tentativa de compreender esse argumento, não apenas porque essa filósofa é acusada de ser uma “mentora” da suposta “ideologia de gênero”, mas porque seus estudos têm causado grande impacto na área das ciências humanas. Suas reflexões são fundamentais para ampliar a discussão sobre a exclusão, traduzida em violências, e apagada pelas produções conservadoras.

As investidas de poder dos discursos conservadores sobre a abordagem das questões de gênero na escola, numa perspectiva dos estudos de gênero e estudos feministas, se acirraram depois de algumas conquistas no campo das políticas públicas realizadas pelos movimentos sociais organizados feministas e LGBT, em períodos de governos acessíveis ao diálogo no Brasil. E, como demonstramos, tais investidas de poder fizeram parte de diversas campanhas políticas e, agora, compõem a plataforma de governo no âmbito federal, ramificando-se por diversos Estados e Municípios do Brasil. Maria Rita de Assis César e André de Macedo Duarte (2017) demonstram como a partir de alguns avanços na produção de parcerias entre o governo federal e os movimentos sociais para a elaboração de políticas públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação em relação a mulheres e LGBT algumas reações conservadoras vem se feito sentir cada vez mais em diferentes campos, dentre os quais a educação. Nessa disputa de poder houve algumas vitórias para movimentos sociais feministas e LGBT e pesquisadoras e pesquisadores da área às quais se seguiram encorçados investimentos e esforços conservadores para retroceder.

Karina Veiga Mottin (2019), ao analisar as narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná sobre “ideologia de gênero” e o Plano Estadual de Educação, demonstra como esses esforços vieram se constituindo desde 2014, até culminarem com o golpe¹³ de 2016, que culminou na retirada do mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff. A partir disso, com a assunção do cargo de presidente da república por Michel Temer, os retrocessos entraram num movimento crescente. Isto é, a partir de 2018, com a eleição de Jair Messias

¹³ A palavra “golpe” foi amplamente utilizada por apoiadoras/es da presidenta Dilma Rousseff, setores da esquerda e diversos meios de comunicação nacionais e internacionais (alguns reconhecidamente liberais), que se referiam às frágeis bases jurídicas do *impeachment*. Para uma análise sobre este tema, ver: <http://www.justificando.com/2016/04/01/o-impeachment-a-globo-e-o-golpe-uma-analise-juridica-do-caso/>. Acesso em: 29 mai. 2020.

Bolsonaro e com a posse de seu governo em 2019, houve o recrudescimento conservador dos espaços governamentais no governo federal. Com isso, a vigilância e o controle se reconfiguraram e intensificaram-se os ataques. Além disso, tais investidas conservadoras acabam por demonstrar um descaso em relação as violências de gênero observadas no país. Com isso, os ataques a discussão de gênero nas escolas passam a contribuir para uma “naturalização” destas violências. (CÉSAR; DUARTE, 2017)

As narrativas criadas em torno da “ideologia de gênero” são múltiplas e difusas. Nesse sentido, procuramos problematizar e discutir apenas uma das linhas de convergência entre esses discursos. São imensas as possibilidades de se explorar os argumentos contra o “gênero” utilizados pelas/os conservadoras/es e ressaltamos que esta tarefa mostra-se fundamental no contexto em que vivemos, pois esse é um tema que está cercado de mitos. Assim, as pesquisas desenvolvidas na área dos estudos de gênero e feminismos adquirem centralidade no debate contemporâneo, uma vez que a retirada dessas discussões das escolas não está relacionada com a “proteção da família heterocisnormativa” (LANZ, 2014), ou seja, famílias compostas por corpos não transexuais que se reivindicam como heterossexuais e normativos, como muitos discursos conservadores querem fazer crer. A retirada dessas discussões da escola se relaciona intrinsecamente com a “naturalização” das violências de gênero, que elegem corpos que se fabricam em desalinho com as normas de gênero vigentes e que, por esse motivo têm a sua “humanidade” questionada, como nos demonstra Judith Butler (2000). Portanto, as pesquisas nessa área têm um papel fundamental no combate às exclusões e violências.

Resumo: Este artigo discute a chamada “ideologia de gênero” a partir dos significados atribuídos à palavra “ideologia” e à palavra “gênero” dentro dessa expressão, através de narrativas construídas por militantes contra o “gênero”. Após esta discussão inicial, pretende-se analisar um dos argumentos centrais nos discursos conservadores contra a pauta de gênero, a saber, à ideia de que a “ideologia de gênero” pretende destruir, eliminar, ou acabar com o “gênero” e com as diferenças entre os sexos feminino e masculino. As reflexões propostas pela filósofa Judith Butler, mais especificamente o seu conceito de *performatividade*, é central no desenvolvimento dessa análise, uma vez que permite o questionamento da suposta naturalidade da matriz heterossexual. Frente aos mitos e tabus que a expressão “ideologia de gênero” evoca, conclui-se que as pesquisas na área dos estudos de gênero assumem um papel fundamental no combate à estas narrativas, que acabam por se traduzir em exclusões e violências.

Palavras-chave: Ideologia; Gênero; Destruição.

Abstract: This paper discusses the so called “gender ideology” starting from the meanings attributed to the term “ideology” and the term “gender” within this expression, based on narratives constructed by militants against “gender”. After this initial discussion, we intend to analyze one of the central arguments in conservative

discourses against gender: that the “gender ideology” aims to destroy, eliminate or end the “gender” or gender differences between female and male sex. The thought of the philosopher Judith Butler, more specifically her concept of performativity, is central to the development of this analysis, as it allows the questioning of the supposed naturalness of the heterosexual matrix. In view of the myths and taboos that the expression “gender ideology” evokes, we conclude that the researches in the field of gender studies plays a fundamental role in combating these narratives, because they end up translated into exclusions and violence.

Keywords: Ideology; Gender; Destruction.

Resumen: Este artículo aborda la llamada “ideología de género” a partir de los significados atribuidos a la palabra “ideología” y la palabra “género” dentro de esa expresión, a través de narrativas construidas por militantes contra el “género”. Después de esta discusión inicial, tenemos la intención de analizar uno de los argumentos centrales en los discursos conservadores contra la agenda de género, a saber, la idea de que la “ideología de género” tiene como objetivo destruir, eliminar o terminar con el “género” y las diferencias entre mujeres y hombres. Las reflexiones propuestas por la filósofa Judith Butler, más específicamente su concepto de performatividad, son fundamentales para el desarrollo de este análisis, ya que permiten cuestionar la supuesta naturalidad de la matriz heterosexual. En vista de los mitos y tabúes que evoca la expresión “ideología de género”, se concluye que la investigación en el campo de los estudios de género juega un papel fundamental en la lucha contra estas narrativas, que terminan traducándose en exclusiones y violencia.

Palabras clave: Ideología; Género; Destrucción.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada-evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu*, n. 50, 2017.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. A diferença Trans no gênero para além da patologização. *Periódicus*, v. 1, n. 5, p. 87-100, mai./out. 2016.

BRASIL. Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Paraná. Curitiba, PR, 23 de junho de 2015a. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Paraná. Curitiba, PR, 25 de junho de 2015b. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BORTONI, Larissa. Rádio Senado. Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo. Brasília, DF. 16 mai. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 24 set. 2018.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Record, 2003.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, v. 33, n. 66, p. 141-155, 2017.

DO VAL, Arthur. *Feminismo*. 03 Out. 2016. Vídeo disponível na plataforma YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=eAr3VU31__g. Acesso em: 19 ago. 2019.

CARRARA, Sérgio; FRANÇA, Isadora Lins; SIMÕES, Júlio Assis. Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade. *Revista de Antropologia*, v. 61, n. 1, p. 71-82, 2018.

CASTRO, Roney Polato de. Diversidades sexuais e de gêneros no Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: breves apontamentos. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 6, n. 2, 2017.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. *La ideología de género: sus peligros y alcances*. Lima, Peru, 1998. Disponível em: <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. Leia a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso, São Paulo, SP, 01 Jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. Manifestantes pró e contra protestam contra Judith Butler no Sesc Pompéia. 07 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1933437-manifestantes-pro-e-contra-judith-butler-protestam-no-sesc-pompeia.shtml>. Acesso em: 29 ago. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. Menino veste azul e menina veste rosa, São Paulo, SP, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel *et al.* Verdade e poder. *Microfísica do poder*, v. 8, p. 1-14, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “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, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Copes. (Org.) *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25 - 52.

LANZ, Letícia. *O Corpo da Roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. 342 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LISBOA, Carolina Langnor e Sousa. *Novos feminismos: perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na Universidade Federal do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

LOBO, Marisa. Cinco razões para não aceitarmos a IDEOLOGIA DE GÊNERO / Por Marisa Lobo. 2017.(10m02s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AhLSaPWXNts>. Acesso em 29 ago. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOTTIN, Karina Veiga. *A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná: o caso do Plano Estadual de Educação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

O’LEARY, Dale. *The gender agenda: redefining equality*. Lafayette, LA: Vital Issues Press, 1997.

PADRE PAULO RICARDO. Paulo Ricardo. Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/busca?por=g%C3%AAnero>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SCALA, Jorge. *La ideología del género o el género como herramienta de poder*. Rosário: Ediciones Logos Ar, 2010.

SOARES, Jussara; GULLINO, Daniel. "Ideologia de gênero é coisa do capeta" e "leis existem para proteger maiorias", diz Bolsonaro. Brasília, DF, 10 ago. 2019.

VARGAS, Myriam Aldana; CAVAGNOLI, Murilo; CATTANI, Daian. Relações de gênero ou ideologia de gênero? (Im)possibilidades democráticas no debate (a)político sobre o plano municipal de educação de Chapecó (SC). *Revista Fórum Identidades*. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 234-250, 2016.

WIDOW, Juan A. "La corrupción ideológica del lenguaje en las ciencias prácticas". *Revista Internacional de Filosofía Práctica "Circa humana Philosophia"*, Instituto de Estudios Filosóficos Santo Tomás de Aquino, Buenos Aires, 2003.

SENTIDOS DE QUALIDADE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: do discurso oficial ao cotidiano escolar

SENSE OF QUALITY IN THE REFORM OF HIGH SCHOOL: from the official discourse to the school daily life

Jean Mac Cole Tavares Santos

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
ORCID: 0000-0001-7800-8350
maccolle@hotmail.com

Eliel Moraes da Silva

elielmoraes@hotmail.com

Simone Maria da Rocha

simonerocha@hotmail.com

À guisa de introdução

A reivindicação pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros. Sobressai-se nesse movimento as discussões que enfatizam sua função sócio pedagógica, universalização do acesso, permanência, ensino de qualidade, atendimento às diferenças culturais e a formação para a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2012). Contudo, os dados apontados nos indicadores educacionais registram, no cenário atual, contradições entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola.

Tais contradições, são destacadas de forma significativa na definição e realização do Ensino Médio brasileiro. Dessa maneira, faz-se necessário observar, historicamente, como constitui-se essa etapa da Educação Básica, sendo que a partir da década de 90, há um processo de expansão do Ensino Médio que busca garantir o atendimento educacional a uma parcela significativa da população jovem. Portanto, várias iniciativas governamentais, embasadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), apontavam que a educação secundária tomaria novos rumos (SANTOS, 2016).

Dentre os novos rumos que incidiram sobre a oferta do Ensino Médio, podemos descartar um número expressivo de políticas e reformas que o acompanharam nos últimos 20 anos. Em menor ou maior grau, o Ensino Médio sempre esteve na pauta das reformas educacionais, sendo possível citar como exemplo os marcos regulatórios instituídos pelo Decreto nº 2.2008/97 e 5.154/04, que tratam das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Todavia, o processo de análise e interpretação das reformas educacionais no Ensino Médio devem ser realizadas de maneira contextualizada. O que exige, portanto, compreendê-las dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversificadas, sendo importante destacar a relação dualista da escola pública, que centra na formação de trabalhadores para o mundo produtivo e atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Dessa maneira, as reformas educacionais assumem como foco principal a adaptação do Ensino Médio às novas determinações do mercado do trabalho, pautando-se no discurso das transformações técnicas e científicas, da revolução tecnológica e da sociedade da informação (SANTOS, 2016). Soma-se, ainda, o discurso de fortalecer uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Todavia, trazemos para discussão o significado do termo ensino de qualidade constantemente utilizado nos discursos de divulgação e socialização das reformas em curso. Ressalta-se, sobretudo, a circulação de significados muito difusos para a expressão 'qualidade de ensino' que varia dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico, dentre outros. No campo educacional até o momento não conseguimos obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública de qualidade na sociedade hodierna (LIBÂNEO, 2012).

Neste trabalho, temos por objetivo identificar os sentidos de qualidade presentes na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, ao mesmo tempo suscitar reflexões acerca de como os profissionais que atuam na escola interpretam as mudanças orientadas pela Reforma. Compreendendo que a política constitui-se mediante a interação entre os diferentes contextos sociais. Dessa maneira, dialogaremos com algumas produções acadêmicas que influenciam no entendimento das políticas educacionais, destacando os seguintes conceitos: escola pública (LIBÂNEO, 2012), reformas educacionais (SANTOS; OLIVEIRA; SIL-

VA, 2017), Ensino Médio (SANTOS, 2016), ressignificação (BALL, 1994), discurso (LOPES, 2004) e qualidade no ensino (LOPES, 2012; DOURADO, 2012).

No que diz respeito as produções de texto, buscamos os sentidos de qualidade nos documentos oficiais que orientam as políticas e a Reforma do Ensino Médio, dando ênfase, sobretudo, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Compreende-se que a elaboração de uma política é caracterizada como um processo dinâmico que visa superar o momento legislativo e os textos precisam ser lidos contextualmente em tempo e local de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção competem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992). Assim, não há neutralidade. Os textos sempre são enraizados de um pensamento ideológico.

Na conjuntura da prática, intentamos compreender os sentidos de qualidade, presentes nos discursos de um coordenador e um professor da rede pública de ensino, da cidade de Quixeré, estado do Ceará/CE. Com eles discutimos as seguintes categorias: tempo integral, reorganização curricular e formação de professores. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). A delimitação da escola campo de pesquisa adota como critério as relações estabelecidas com 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), sendo considerada uma escola que apresenta resultados satisfatórios nas avaliações¹ realizadas.

Organizamos o texto em dois tópicos, além dessa breve introdução e considerações finais. No primeiro tópico, *Reformas curriculares: cenários de disputas*, apresentamos os processos de embates e interesses que envolvem a tramitação da Lei nº 13.415, bem como as mudanças que orientam os currículos das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil. Já no segundo tópico, *Escola pública: sentidos de qualidade no ensino*, refletimos os sentidos de qualidade e as reinterpretações que acompanham os discursos oficiais e as práticas docentes.

¹ Dentre os instrumentos de avaliação aplicados destacamos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

REFORMAS CURRICULARES: cenários de disputas

Início minha correspondência com um jogo preliminar de perguntas e algumas respostas. Nesse jogo, é possível esboçar o entrelaçamento entre as instâncias do “onde”, do “quem” e do “como”, no contexto do processo de inovação do Ensino Médio no Brasil. Por essa via, talvez possamos chegar a uma reflexão que a pergunta POR QUE nos coloca já no título deste capítulo. (ARROYO, 2014, p. 53, grifos do autor).

Iniciamos nossas reflexões com uma epígrafe retirada do texto *repensar o ensino médio: por quê?*, escrito por Miguel Arroyo. Tal questionamento vem permeando as constantes reformas que tem acompanhado essa etapa da Educação Básica. Nos últimos 20 anos, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas, embates e interesses que, quase sempre, estão relacionados ao seu sentido e finalidade, sendo demarcadas, principalmente, por mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Além disso, destaca-se que em 15 anos tivemos duas diretrizes curriculares determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução 03/1998 e 02/2012) e possuindo a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular, visando mudanças substantivas no que se refere à identidade e às finalidades dessa etapa da educação (SILVA; SCHEIBE, 2017)

Historicamente, a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino (MACEDO, 2012). No Brasil, por meio de reivindicações sociais e políticas, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento social de sua relevância. Vale destacar que nos referimos a importância política (inadmissível as desigualdades educacionais), social (demandas de formação e certificação) e econômica (demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo economicamente) (KRAWCZYK, 2014)

Diante de tal representatividade social, Silva e Scheibe (2017) questionam a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória (MP), posto que tal recurso, constitucionalmente, deve ser usado em situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No referido caso, em contrapartida, trata-se de transformações que determinam a vida de milhares de jovens brasileiros. Essa ação firmou-se na arbitrariedade e na ausência de diálogo com a sociedade.

No Brasil, existem em média 28.025 escolas públicas e privadas de Ensino Médio regular (urbanas e rurais) que contemplam 7.983.076 matrículas. Do total de escolas, 19.857 são públicas e contemplam 88% das matrículas, sendo que 85% dessas matrículas estão nas redes estaduais, responsáveis pela oferta do Ensino Médio. No que diz respeito a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA/Ensino Médio) esse número representa uma estimativa de 1.308.786 (MEC/INEP, 2015). Com isso, qualquer debate que envolva a flexibilização ou mudanças dos projetos e das práticas pedagógicas no Ensino Médio devem pressupor os impactos que podem ocasionar.

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio

[...] é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Percebemos, nos discursos que respaldaram a defesa da reforma, um forte viés a profissionalização do Ensino Médio como forma de responder as demandas do capital, sobretudo, as necessidades de qualificação profissional do mercado de trabalho. Emergindo, portanto, a necessidade de discussão sobre a identidade do Ensino Médio, bem como os percursos formativos vivenciados que direcionam para a profissionalização ou para a formação geral. Os movimentos constantes de reforma na sua estrutura e as firmes demandas para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino (KRAWCZYK, 2014).

Associada ao discurso da reforma da Educação Básica, Abreu e Lopes (2006, p. 176) acrescentam que

[...] currículo e avaliação são conectados e constituem a base para a defesa da qualidade de ensino. A reforma da educação básica é apresentada à sociedade como um projeto para superar os atuais quadros negativos de aproveitamento nas avaliações centralizadas, como o Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o projeto Nova Escola, e o PISA (Programme for International Student Assessment); os altos índices de evasão escolar e de repetência, bem como de ampliar a escolarização líquida brasileira entre 15 e 17 anos.

Dessa forma, percebemos que as avaliações em larga escala têm servi-
do de base e argumentos para definir políticas e reformas no Ensino Médio.
Em meio a reforma instituída percebemos uma variedade de discursos que
posicionam-se em relação as mudanças nessa etapa da educação básica.

Identificamos discursos que têm defendido a flexibilização dos percursos
de formação para que possibilite ao aluno o acesso a base nacional comum,
opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação téc-
nica e profissional. Em contrapartida, existem alguns posicionamentos que
justificam a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses
da classe trabalhadora e que defendem a organização do currículo pautado
na forma orgânica e consistente com as dimensões da ciência, da tecnologia,
da cultura e do trabalho (KUENZER, 2017).

Todavia, o diálogo entre os diferentes interesses e disputas, em meio a
dinâmica dos processos, aproxima-se e distancia-se por meio de movimentos
híbridos. Durante os processos decisórios na Reforma do Ensino Médio.

Essa controvérsia é afastada do espaço do debate quando o Governo Temer
edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que incorpora
a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional
de Secretários da Educação (CONSED); esse processo que culmina com a pro-
mulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas
diretrizes e bases para o ensino médio, nos termos dispostos pela referida Medi-
da Provisória (KUENZER, 2017, p. 33).

Mediante as formas de encaminhamentos da Lei, percebemos que a
reforma usa como argumento: ampliar os investimentos na melhoria da qua-
lidade do Ensino Médio, aumento da jornada escolar, a reestruturação do
currículo, a ampliação do número de vagas e a diminuição da evasão escolar
(MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Tais argumentos anunciam, com divulgações em meios de comunicação
e massa, o discurso de qualidade do ensino pela Reforma do Ensino Médio.
Como sendo propulsora de autonomia e garantia de êxito profissional, pelo
fato de o estudante fazer a sua própria escolha curricular. As propagandas
apresentadas pelo governo federal não colaboram para uma reflexão crítica
e um aprofundamento da discussão, antes apresentam respostas e propostas
simples a um problema complexo: a preparação para o mundo do trabalho.

Diante disso, questionamos: como a Reforma do Ensino Médio tem chegado nas escolas? Quais os espaços reservados aos debates com os professores e estudantes? O que significa uma escola de qualidade e um ensino de qualidade? Qual o espaço à participação cidadã na construção do currículo da escola pública brasileira? Precisamos problematizar e refletir sobre esses aspectos que perpassam as reformas educacionais e que, por vezes, as suas discussões são negligenciadas com a comunidade escolar interessada.

ESCOLA PÚBLICA: sentidos de qualidade no ensino

Pesquisas realizadas na última década (MACEDO, 2010; LOPES, 2010; SANTOS, 2015), têm mostrado uma preocupação acentuada com as concepções epistemológicas, sentidos e significados de termos como ensino, currículo e qualidade. Alice e Macedo (2009, p. 03) nos ajudam a pensar o currículo na medida em que consideram como sendo “[...] uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas”. São embates tanto políticos quanto culturais, nos quais se buscam possibilidades e estratégias para dignificar o mundo e, logo, produzir o currículo na escola.

Essa procura por sentidos pode ser percebida ainda nos processos decisórios de formulação de políticas públicas. Ao referirmos a política como texto partimos da compreensão de que são representações (indefinidas) mediadas por disputas, hermenêuticas e alianças na negociação pelo controle dos sentidos e dos significados nas leituras. A política conforme admite Macedo (2012, p. 180) “[...] como discurso, baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas”. Destarte, os discursos só podem ser apreendidos envolvidos em relações materiais, com fortes conexões entre linguagem, práticas e ações sociais.

Mais significativo, portanto, nos parece ser a construção de argumentos que possibilitam compreender o currículo e, ao mesmo tempo, significá-lo de diferentes formas e em contextos múltiplos. Na Educação Básica, a busca pela significação e definição do currículo ampara-se na indagação pela qualidade do ensino público.

Quando recorremos aos instrumentos jurídicos e políticos que regulam a oferta da educação, logo percebemos o lugar destinado aos possíveis sentidos do termo qualidade, levando em consideração que seu uso tem justificado parte relevante das reformas educacionais brasileiras, nas últimas décadas. Seguindo essa lógica de argumentação, podemos identificar discursos que circulam em defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que dispõe, na sua apresentação, do argumento de elevar a qualidade do ensino, indicando com clareza o que se espera que os estudantes aprendam na Educação Básica, ou seja, a qualidade da educação como garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver socialmente (BRASIL, 2017).

Tal defesa, corrobora com a bandeira defendida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabelece, na meta 07, a necessidade de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014). Vale lembrar que o padrão de qualidade da meta supracitada refere-se aos índices e médias nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²

No intento de legitimar e reconhecer esses padrões de qualidade o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), oferece dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento e anos avaliados. Dessa maneira, os processos de significação iniciados em contextos de formulação de políticas são ressignificados durante as interações nas diferentes arenas de disputas. Acerca disso, Santos (2016, p. 263-264) argumenta que

[...] as ressignificações efetivadas nas escolas se diferenciam de acordo com o grau de reconhecimento, com a credibilidade da instituição e de sua relação com a comunidade escolar, com os órgãos diretivos do estado e com sua própria história. O know-how da escola é, destarte, elemento definidor dos sentidos de qualidade.

Por conseguinte, pensar as ressignificações requer superar visões deterministas que acompanham os contextos de produção de textos oficiais. Além disso, a circulação de significados muito difusos para delimitação do termo

² O PNE (2014-2024) estabelece como padrão de qualidade a média 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, a depender do foco de análise pretendido - econômico, social, político e pedagógico (DOURADO, 2012) -, pode compreender que ambos estão interligados e não recomenda-se sua análise de maneira fragmentada.

Ao defender que o termo qualidade passa por um período de ressignificação estamos assumindo que se faz necessário compreendê-lo em meio a diferentes conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos contextualmente e intencionalmente. Assim, as ressignificações articulam os sentidos globais e os locais, em diferentes direções e, sobretudo, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola (SANTOS, 2016).

Pensar o conceito de qualidade nos leva a pontuar seu caráter polisêmico, uma vez que traz implícitas múltiplas significações, sendo possível citar como exemplo as definições e concepções de qualidade que orientam os documentos dos organismos internacionais que expressam o conceito de qualidade como sendo rendimento quantitativo e a indicação de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida, como uma necessidade institucional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Por outro lado, Lopes (2012) destaca que não podemos deixar de contextualizar o conceito de qualidade sem considerar que diz respeito a uma luta política, ou seja, constroem os processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade que articulam demandas diversas.

Interessados em identificar as concepções de qualidade que circulam na escola pública, a partir da reforma do Ensino Médio, desenvolvemos este estudo com um coordenador pedagógico e um professor que integra a rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC), a fim de com eles refletirmos sobre os discursos de qualidade presentes na escola a partir das mudanças que acompanham essa política.

Partimos da perspectiva de que

[...] nas últimas duas décadas, esses discursos sobre a qualidade, difusos e sem clareza de sentidos, têm rondado a escola de ensino médio. Sob essa ótica, entendemos que as escolas, a partir de sua dinâmica própria, preencheram os

sentidos apontados nos referenciais oficiais relativos a esse contexto, dando um fechamento, mesmo que provisório, ao que desejavam construir como fins de projeto educacional (SANTOS, 2016, p. 267).

A proposta de reforma estrutura-se com base no discurso de melhorar a qualidade dos processos formativos vivenciados no Ensino Médio. Tal afirmação, respalda-se na análise das audiências públicas em que, quase sempre, evidenciam um cenário de disputas pela fixação de sentidos de qualidade. Os discursos pontuados mostram-se pragmáticos e a reforma apresenta-se como algo necessário que viabilizará à adequação da educação as demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala e a diminuição do acesso à educação superior por meio da profissionalização (FERRETI; SILVA, 2017).

Ao analisar o processo de tramitação da reforma do Ensino Médio é possível identificar um curto prazo para debates e entendimentos das mudanças encaminhadas, pois desde o início da tramitação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, até a aprovação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, decorreram apenas alguns meses.

Ao buscarmos compreender como essas mudanças foram apresentadas e interpretadas no contexto da escola, a saber como a reforma do Ensino Médio chegou ao conhecimento da comunidade escolar, o coordenador pedagógico faz a seguinte observação:

[...] na verdade, tomamos conhecimento através dos meios de comunicação, principalmente, pelos anúncios na televisão, revistas e jornais. Na verdade, não tivemos conhecimentos aprofundados das mudanças que irão acontecer. Não foi encaminhado por nenhum órgão educacional que regem as instituições de ensino informativo ou espécie de estudo. Foi um conhecimento mais midiático [...] (COORDENADOR, 2017).

Observamos na fala do coordenador uma ausência de espaços para discussão da reforma na escola. Embora, a escola deva funcionar como espaço aberto ao debate e questionamentos sobre o andamento da reforma, tem sido palco de poucos debates. Verificamos isto na medida em que ao indagarmos sobre a existência de discussão sobre as mudanças que acompanham a reforma na escola, pois o professor pontua que: “Se existiu esse momento eu não lembro, pode ser que tenha acontecido, mas eu não lembro à disposição de espaços para debater sobre as mudanças” (PROFESSOR, 2017).

Com base nas falas supracitadas, podemos inferir que a reforma, assim como as mudanças por ela instituídas, ainda não ocupou as pautas de discussões sistematizadas da escola pública, pois não é mencionado nenhum processo de formação ou debate para discutir as implicações e transformações à serem postas em prática, cabendo reinterpretações no processo de elaboração da política no contexto da prática. Além disso, as reelaborações dos diferentes processos que orientam as decisões tomadas no âmbito escolar, parecem com uma adesão baixa por parte das instituições escolares.

Dessa maneira, a Reforma pode ser interpretada como uma política de currículo formada por lutas discursiva e representações. “Se entendemos a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva, estamos afirmando que diferentes demandas curriculares particulares são capazes de articular-se entre si, de forma provisória e contingente” (CASIMIRO; MATHEUS, 2014, p. 340). Portanto, partimos do ponto de vista da análise que compreende o cenário político-educacional como síntese de um processo de hegemonização do projeto de centralidade curricular que resultam de diferentes demandas, sobretudo, demandas por qualidade na educação.

Para Macedo (2017) trata-se de reconhecer a exigência de um movimento em que as políticas públicas, nas últimas décadas, buscam naturalizar a necessidade de currículos centralizados para uma educação de qualidade. Assim, a Reforma justifica-se por meio do discurso de atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular. Dentre o conhecimento das mudanças constituintes da reforma do Ensino Médio o professor destaca as disciplinas obrigatórias e opcionais, ao dizer que sabe que “[...] algumas disciplinas que vão sair. Tem algumas que não são mais prioridades e não fariam mais parte da parte obrigatória do currículo como filosofia, sociologia, educação física e artes também. Eu lembro que as disciplinas obrigatórias seriam inglês, português e matemática” (PROFESSOR, 2017).

De tal forma, no contexto escolar, passa a prevalecer uma preocupação acentuada entre os professores sobre permanência e espaço que cada disciplina passaria a ter na nova organização curricular encaminhada na reforma do Ensino Médio. Assim, a atuação e interpretação dos docentes seria mediada “[...] por interesses materiais e uma carreira promissora. Isso seria alcançado por meio da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto status, com

vistas à ocupação de lugar prestigiado no currículo oficial” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1014).

Sabemos que o processo de tramitação da Reforma resultou/a em diferentes representações discursivas, que difundem-se no discurso de qualidade do ensino. Assim, na constante busca de mobilização social em prol da educação, constantemente o termo qualidade do currículo é apresentado como parte da luta de todos, criando uma representação de ‘unidade social’ e, respectivamente, uma falsa ideia de consenso curricular (CASIMIRO; MATHEUS, 2014).

Tal argumento também surge na fala do coordenador pedagógico ao destacar que:

[...] as mudanças ao meu ver são libertadoras e ao mesmo tempo perigosas. Acho legal o aluno poder escolher uma parte do seu curricular. Não está claro para esse aluno para as famílias dos alunos e, infelizmente, para muitos profissionais da educação. Esse poder escolher dele é limitado é uma liberdade condicionada a escolher apenas uma parte do programa de estudo. A **intenção** dela (reforma), no texto, prega igualdade do aluno e a ampliação da liberação, do aluno escolher entre estudar ou trabalhar ou escolher estudar e trabalhar, não sabemos como ficará na prática. Na **prática** não sabemos como ficará. Prefiro dizer que nem acredito e nem desacredito. (COORDENADOR, 2017, *grifos nosso*).

Este posicionamento aponta indícios importantes sobre os sentidos que envolvem a elaboração da Reforma, considerando que existe a tentativa por elaborar interpretações sobre possíveis implicações que decorrem da publicação da Lei nº 13.415. O coordenador mostra-se ciente das intenções que acompanham os processos políticos no campo da educação e compreende que as políticas são formadas em diferentes contextos, atrelando aos das práticas possíveis reelaborações da política. Nessa dinâmica, não podemos esquecer do relevante papel da recontextualização, como apresenta Abreu e Lopes (2006), uma vez que os textos e discursos curriculares assumem um caráter ‘híbrido’, que pode dar origem a outros sentidos e significados para os recortes estabelecidos nos contextos vividos.

Dentre os aspectos presentes no texto da MP nº 746³, posteriormente, transformada em Lei, são ressaltadas na atenção da mídia, em especial os

³ Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.

seguintes aspectos: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas do currículo (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física) e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com notório saber no campo técnico-profissional. (FERRETI; SILVA, 2017).

Com isto, dentre as mudanças na organização curricular, destaca-se a

[...] carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral (KUENZER, 2017, p. 334).

Além dos aspectos técnicos, passíveis de identificação na citação acima, trata-se de uma proposta de mudança de curricular, ressaltada tanto pelo professor quanto coordenador pedagógico, colaboradores deste estudo. Lembrando o que nos diz Macedo (2012), acerca do atual momento político e social em que busca-se, principalmente, por meio de uma base nacional comum curricular, a definição das identidades sociais. Faz-se necessário compreender que a relação entre identidade e currículo implica processos mediados por significação e representação que são capazes de criar efeitos de poder. Vale ressaltar que, nesses estudos, o conhecimento e o entendimento, como prática de significação não podem pleitear vínculos diretos entre essa discussão e o privilégio do ensino como foco do currículo (MACEDO, 2012). Portanto, não trata-se dos processos de ampliação da carga-horária, mas de pensar como se dará a permanência do aluno na escola sem as condições necessárias para desenvolver práticas educativas coerentes com a transformação social que se almeja. Em sínteses, percebemos um discurso de qualidade que se justifica apenas em mudanças curriculares, desconsiderando os fatores sociais e econômicos que influenciam na trajetória escolar dos alunos na escola pública. Soma-se ainda o fato de que parte significativa dos alunos de Ensino Médio (ligados as escolas públicas) precisam trabalhar.

Assim, a ampla exposição midiática que colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, esconde aspectos relevantes como a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas com recursos públicos.

Dessa maneira, um dos sentidos atribuído a Reforma evidencia a qualidade como resultado da parceria entre o setor público e o setor privado. Para Casimiro e Matheus (2014) difunde-se o discurso de qualidade total, com apoio de grupos empresariais. Assim, o processo de elaboração da Reforma resulta da aglutinação de diversos discursos que se justificam a partir de demandas sociais do que seria a qualidade da educação.

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Não se atribui aqui um sentido de negatividade ao esvaziamento. Defendemos ser desse modo político que se opera e se produz hegemonia (CASIMIRO; MATHEUS, 2014, p. 340).

Ao questionar sobre as contribuições da reforma para a qualidade do Ensino Médio, o coordenador pedagógico afirma acreditar na reforma,

[...] mas não da forma como ela está organizada. Acredito que ela ainda pode receber mais colaborações. Na minha opinião a reforma é necessária porque temos um ensino médio que está organizado, principalmente na rede estadual, com uma clientela muito complicada e que, infelizmente, aquele aluno de outrora não existe mais. Eu acho que a reforma pode contribuir muito. (COORDENADOR, 2017).

Logo, identificamos a defesa da reorganização do Ensino Médio, todavia, persistem dúvidas quanto as possibilidades de mudanças por meio da reforma, do modo como vem sendo implementada. Outro fator que merece destaque refere-se as novas configurações sociais da juventude que refletem e formam a escola pública brasileira, lembrando que durante os anúncios das reformas a juventude aparece como foco de preocupações, pois viabilizaria sua inserção no mercado de trabalho por meio do eixo formação técnica e profissional, viabilizado por itinerários formativos.

Faz-se mister questionar: de qual juventude estamos falando? O que entendemos como juventude? Quais os espaços sociais estão reservados socialmente à juventude? Ora, a juventude é uma categoria socialmente produzida, sendo necessário considerar “[...] as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que

lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108). Dessa maneira, qualquer projeto de educação que pautado nos princípios de qualidade deve considerar que trata-se de jovens em situações sociais de vulnerabilidade, pobreza, injusta distribuição de oportunidades: escola e trabalho e moradia.

Ao considerar as implicações sobre a reforma para a formação dos jovens o professor (2017) demonstra descrença com relação as implicações práticas da qualidade, na medida em que diz:

[...] não vejo mudanças na qualidade. Na realidade eu sou contra a essa reforma como está posta, porque eu acredito que disciplinas como filosofia e sociologia deveriam ser mantidas. Não vejo motivo por qual tirar elas e também não vejo que vai ser uma mudança positiva, alguns de nossos estudantes já não têm assim uma formação política muito boa com essas disciplinas de luta, de direitos e sem elas menos ainda.

Há ausência das disciplinas mencionadas como obrigatórias em todo o itinerário formativo no Ensino Médio e isso pode prejudicar na formação dos alunos, conseqüentemente, influencia na qualidade socialmente desejada. Não obstante,

[...] a qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 343).

O principal argumento para auxiliar na adesão refere-se as possibilidades de flexibilização das trajetórias curriculares para atender as projeções de vida dos jovens.

Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço (KUENZER, 2017, p. 334)

As alterações anunciadas na base da Lei implicam em mudanças significativas tanto na trajetória de formação dos alunos quanto nas práticas adota-

das nas escolas públicas brasileiras, principalmente, na atuação dos professores requerendo uma postura crítica e contextualizada das mudanças.

Para Santos (2017) as políticas educacionais são espaços de produções de significações curriculares em diferentes contextos, sendo uma possibilidade de romper com a clássica separação entre política e prática, buscando superar a compreensão da escola como local somente de antagonismo ou de implementação da política. Desse modo, as definições oficiais de qualidade que acompanham as reformas, mesmo que aceitos parcialmente nas escolas, enfrentam mudanças reelaboradas, traduzidas e ressignificadas a partir da cultura escolar estabelecida socialmente. Tais ressignificações irão variar mediante o grau de conhecimento, credibilidade da instituição, relação com a comunidade escolar, órgãos diretivos do estado e com sua própria história.

CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de identificar discursos e sentidos de qualidade presentes na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, ao mesmo tempo suscitar reflexões acerca de como os profissionais que atuam nas escolas interpretam as mudanças orientadas pela Reforma, levantamos discussões e reflexões que adentram o Ensino Médio brasileiro nos dias atuais.

Do ponto de vista das reformas curriculares e seus contextos de disputas, mais especificamente a Lei nº 13.415, infere-se que os processos de elaboração aconteceram de forma abreviada, sobretudo, pelo caráter de medida provisória que antecedeu a Lei, com poucos espaços dialógicos. Dessa maneira, entendemos que houve a inviabilização do debate mais sistematizado e aprofundado sobre os impactos que decorrem da Reforma. Ao considerar que a política se constitui mediante as interações entre os diferentes cenários sociais, econômicos e políticos, percebemos que, mesmo em meio a trâmites aligeirados, os movimentos e reivindicações desenvolvidos por meio da sociedade civil e entidades ligadas ao campo da educação conseguiram influenciar a formulação das políticas, como foi o caso da permanência de algumas disciplinas no currículo do ensino médio.

Do ponto de vista das ressignificações do conceito de qualidade do ensino na escola pública, que pudemos captar, inferimos que há uma presença

dos conceitos divulgados na mídia, na medida em que as falas dos colaboradores são influenciadas por categorias amplamente divulgadas na política e nos documentos oficiais. Embora, em alguns momentos, diferenciem-se da qualidade desejada e defendida para as escolas públicas. O discurso de qualidade que acompanha a política é alvo de questionamentos por parte dos profissionais que fazem a escola. Em alguns momentos, com base nos discursos, percebemos que as mudanças oficializadas na política assumem aspectos contraditórios, pois garante a ampliação do tempo do aluno na escola, mas não aponta encaminhamentos para formação e investimentos necessários. Sendo possível citar como exemplo a criação de itinerários formativos, posto que parte das escolas não poderão ofertar todos os itinerários formativos previstos em Lei.

Admitimos a necessidade de um maior aprofundamento epistemológico e empírico sobre os impactos da reforma no seio escolar, bem como dos conceitos de qualidade de ensino.

Resumo: Neste texto temos por objetivo analisar sentidos de qualidade na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, percebendo como os profissionais que atuam na escola interpretam as mudanças orientadas pela Reforma na busca por efetivar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Adotamos como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas, compreendendo que a política se constitui mediante a interação entre os diferentes contextos: influência, produção de texto e prática. Para isso, discutimos escola pública (LIBÂNEO, 2012), reformas educacionais (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017), Ensino Médio (SANTOS, 2016), ressignificação (BALL, 1994), discurso (LOPES, 2004) e qualidade no ensino (DOURADO, 2012). Em termos de documentos, destacamos os sentidos de qualidade presentes nos documentos oficiais que orientam as políticas e reformas do Ensino Médio. Na escola, procuramos depreender os sentidos de qualidade da escola, a partir das falas dos professores. Consideramos que pensar a Reforma do ensino médio requer contextualizar o conceito de qualidade, considerando que diz respeito a uma luta política, ou seja, constroem os processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade que articulam demandas diversas.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Ensino Médio. Qualidade no ensino.

Abstract: In this text we have the objective of analyzing the meanings of quality in the Reform of Secondary Education, instituted by Law No. 13,415, realizing how the professionals who work in the school interpret the changes oriented by the Reform in the search for effective improvement of the teaching-learning process. We adopt as a theoretical-methodological reference the policy cycle, understanding that politics is constituted through the interaction between the different contexts: influence, production of text and practice. For this, we discussed public school (LIBÂNEO, 2012), educational reforms (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017), High School (SANTOS, 2016), resignification (BALL, 1994), discourse. However, In terms of documents, we highlight the meanings of quality present in the official documents that guide the policies and reforms of High School. At school, we try to understand the quality of the school, from the words of the teachers. We believe that thinking about the High School Reform requires contextualizing the concept of quality, considering that it concerns a political struggle, that is, they build the processes of identification of the subjects with certain quality projects that articulate diverse demands.

Keywords: Educational reforms. High school. Quality in teaching.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino médio no Rio de Janeiro: o Caso da Disciplina Química. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 21, n. 76, jul./dez. 2006.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, jan./abr. 2013.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out./dez. 2016.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, jul./dez. 1997
- KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 139, v. 38, p. 331-354, abr./jun., 2017
- LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Tabora de. [et al.] (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte; Mazza Edições, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, jan./abr. 2016.
- SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

A OBJETIVIDADE DA CIÊNCIA, A GRANDE ARTE E A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

THE OBJECTIVITY OF SCIENCE, THE GREAT ART AND PHILOSOPHY IN SCHOOL EDUCATION

Rafael Rossi

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: 0000-0001-8544-3756
rafaelrossied@gmail.com

Aline Cristina Santana Rossi

Pedagoga pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo
alinesantanarossime@gmail.com

Mariana de Cássia Assumpção

Universidade Federal de Goiás
mca.assumpcao@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos uma crise sem precedentes na história da humanidade. Uma crise que afeta absolutamente todas as dimensões da vida social (educação, arte, política, ciência, filosofia, economia, trabalho etc.) e, ao mesmo tempo, se manifesta em todos os territórios e lugares do planeta. Trata-se, em verdade, de expressões diferenciadas de um mesmo processo: a impossibilidade estrutural da continuação de uma lógica baseada na exploração do homem pelo homem (MÉSZÁROS, 2002).

Esta crise estrutural impacta, com uma série de mediações, a educação escolar, a formação de professores e a pesquisa educacional. As teorias pedagógicas dominantes, mesmo que possuam um “verniz” de democracia e sofisticação, na prática real, acabam por contribuir com o esvaziamento dos currículos e a descaracterização do papel dos professores na atividade de ensino. Estas pedagogias do “aprender a aprender”, como nos explica Duarte (2011), secundarizam a transmissão de conhecimentos por meio da atividade inten-

cional e organizada do professor e, ao mesmo tempo, se rendem à celebração da prática espontânea, ao esfacelamento da totalidade em “micro-poderes” e às análises empiricistas e fenomênicas da realidade objetiva.

Nesse sentido, neste escrito temos como objetivo, em caráter introdutório, explicitar as bases ontológicas (isto é, históricas e essenciais) do conhecimento científico, artístico e filosófico, bem como a urgência histórica em investirmos esforços na sua socialização na educação escolar. A ciência, a grande arte e a autêntica filosofia fornecem conhecimentos capazes de guiar compreensões e esclarecer entendimentos para além das aparências imediatas da objetividade. Como esclarece Assumpção (2018):

Segundo a pedagogia histórico-crítica, a função do ensino nas escolas é enriquecer a subjetividade dos alunos, ampliar sua concepção de mundo, desenvolver a autoconsciência para que lhes seja possível desvelar a realidade humana em suas múltiplas determinações (ASSUMPCÃO, 2018, p. 20)

Com efeito, partimos das contribuições de algumas obras do filósofo húngaro György Lukács para a elucidação da particularidade e da função social que a ciência, a arte e a filosofia desempenham no processo de autoconstrução humana. Além disso, também trazemos as elaborações de autores reconhecidos da pedagogia histórico-crítica, pois permitem-nos compreender a especificidade da educação escolar e a sua importância enquanto uma perspectiva conectada com os interesses do gênero humano e não com as demandas limitadas e autocentradas do mercado.

Entendemos, assim como Mészáros (2002), que a crise estrutural na qual vivemos apresenta a urgência histórica em compreendermos efetivamente a essência dos fenômenos sociais que estudamos para que possamos ter chances mais efetivas de sua real transformação. Urgência histórica, nesse aspecto, não é sinônimo de uma rendição acrítica e superficial a algum tipo de praticismo ou espontaneísmo irresponsável. Por outro lado, a urgência histórica que esta crise estrutural nos apresenta, no debate em educação, é a defesa clara e solidamente embasada da escola enquanto instituição responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados, eruditos e elaborados, em suas formas mais desenvolvidas pela humanidade como Saviani (2011) nos explica.

Partimos da premissa de que a tarefa precípua dos professores, de uma perspectiva humano-genérica, continua a ser a “condução do processo de

apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 2013, p. 45). Igualmente, defendemos que a escola “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Desse modo, na sequência, apresentamos as origens históricas e ontológicas, bem como a função social do conhecimento científico, estético e filosófico, ressaltando a importância de cada um deles nas práticas pedagógicas que ocorrem no interior da educação escolar. Uma escola que despreze a ciência em nome dos misticismos e do folclore, que banalize e vulgarize o entendimento da arte e que abandone a reflexão filosófica séria e sistematizada, é uma escola pobre culturalmente que realiza um desserviço aos seus alunos e um imenso elogio aos interesses das classes dominantes que se beneficiam com a disseminação da ignorância.

A OBJETIVIDADE DA CIÊNCIA

Para entendermos a especificidade do conhecimento que se pretenda científico, assim como para a posterior compreensão da particularidade da arte e da autêntica filosofia é imprescindível remontarmos o processo humano pelo qual os indivíduos se formam enquanto membros do gênero.

Os seres humanos surgem e iniciam um processo de desenvolvimento na face da Terra quando começam a transformar a natureza de modo intencional e, com isso, iniciam um processo de produção de conhecimentos e de instrumentos que antes não possuíam. Trata-se do processo de trabalho, entendido enquanto relação da sociedade com a natureza para a produção das condições objetivas indispensáveis à vida em sociedade.

Com os atos de trabalho, a consciência humana pode refletir sobre os elementos presentes fora dela, existentes na realidade natural e, a partir de ações concretas, desempenhar a produção de algo inteiramente novo. Um machado, por exemplo, são partes da natureza (madeira e pedra) organizados de modo conscientemente intencional. Do auto movimento natural da madeira e da pedra não se deriva um machado. Para que isso ocorra é imperioso a atuação consciente e correta da ação humana (LUKÁCS, 2013).

O trabalho apresenta uma síntese entre teleologia e causalidade. A causalidade é entendida enquanto um “princípio de movimento autônomo que repousa sobre si mesmo” e a teleologia é uma “categoria posta”, já que “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” (LUKÁCS, 1981, p. 09). Lukács explica que o pôr teleológico do trabalho significa que este se consubstancia enquanto “momento efetivo da realidade material” e, assim, a teleologia só pode “adquirir realidade quando for posta”. O social, deste modo, “se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna uma nova espécie autônoma de ser, somente porque há nele este operar real do ato teleológico” e, em razão disto, “só é lícito falar do ser social quando se compreende [...] o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo [...] isto é, na contínua realização de posições teleológicas” (LUKÁCS, 1981, p. 13).

Este processo entre causalidade e teleologia também precisa ser analisado, sempre de acordo com Lukács, a partir da “posição dos fins” e a “busca dos meios”. A busca dos meios é necessária para efetivar a posição dos fins e, para que ela se manifeste, é preciso um “conhecimento objetivo” das objetividades e dos processos que se articulam para o fim posto. A busca dos meios possui uma dupla função: 1) evidenciar o em si dos objetos em questão “independentemente de toda consciência” e, 2) descobrir neles “aquelas novas conexões, novas possíveis funções” que irão possibilitar efetivável o fim teleologicamente posto. Ou seja: “no ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado; mas só pode adquirir uma tal função de instrumento” quando suas “propriedades objetivamente presentes, existentes em si sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível” (LUKÁCS, 1981, p. 15).

Aqui reside a *especificidade do conhecimento científico*: compreender, de modo sempre aproximado (pois quanto mais se desenvolve a sociedade, maiores as possibilidades de ampliar o conhecimento acumulado), a *essência, a totalidade do objeto* como ele é em si mesmo, sem lucubrar, sem fantasiar e sem colocar nossos desejos e anseios acima daquilo que a realidade nos apresenta.

A ciência, assim como os demais complexos da sociedade, irá se desenvolver e adquirir uma autonomia perante os atos de trabalho. Todavia, mes-

mo com sua crescente complexificação, o que é específico do conhecimento científico é a tradução do movimento real e essencial do objeto investigado ao longo da história em articulação com a totalidade social na qual atua e interage.

Percebemos, portanto, que o conhecimento científico parte necessariamente da análise da realidade, de suas aparências. Todavia, por realizar um estudo profundo e sistemático, a ciência pode avançar sobre o aparente imediato e, com isso, apreender novas articulações, novas determinações e vínculos do seu objeto com a totalidade social, num movimento de aproximação da essência daquilo estudado.

Uma teoria que se enclausura em especulações vazias, em parâmetros oriundos apenas da própria consciência, que abandone a pesquisa sobre o movimento da totalidade do real ao longo da história, se conforma em uma teoria relativista, esvaziada de conteúdos concretos e ilusória. Os conceitos e as categorias com os quais a ciência trabalha, em uma perspectiva histórica e ontológica, são expressões de determinações reais, naquilo que apresenta de essencial ao longo do tempo.

Por isso que, a posição da finalidade se baseia numa necessidade social, numa necessidade humana e, para que ela se torne a posição de um fim é preciso que realize a “busca dos meios”, caso contrário “a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como, por exemplo, o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois”. Com isso, tem-se que no trabalho, exclusivo ao âmbito do ser social, há sempre a produção do novo (LUKÁCS, 1981, p. 18-19). Aqui reside, por exemplo, a gênese do complexo que mais tarde se desenvolverá e será denominado de ciência, ou seja, na apreensão da causalidade natural e de suas legalidades próprias para que a consciência capte esta dinâmica e possa efetivar o pôr teleológico, assim “a busca dos objetos e processos na natureza, que precede a posição da causalidade na criação dos meios, consiste [...] em atos cognitivos reais, e por isso traz em essência, objetivamente, o início, a gênese da ciência” (LUKÁCS, 1981, p. 21).

A PECULIARIDADE DA ARTE

Ao contrário do pensamento pós-moderno dominante na atualidade, para Lukács nem toda manifestação cultural pode ser encarada como uma autêntica obra de arte. Sabe-se que o filósofo húngaro dedicou vários escritos ao tema estético, culminando, em 1963, com a publicação de seu inacabado escrito *“Estética”*. Intento interrompido, em boa medida, pela idade avançada de Lukács e, também, sua vontade em escrever sobre as bases ontológicas da ética. Os escritos introdutórios para a ética tomaram corpo, desenvolvimento e complexificação, ficando reunidos como uma obra à parte: *“Para uma Ontologia do Ser Social”*, com dois volumes e, ainda, uma rápida introdução à ontologia, com o título de *“Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social”*.

Estes brevíssimos esclarecimentos são necessários, pois ajudam a demonstrar ao leitor que o empenho, a dedicação febril e a árdua pesquisa que Lukács elaborou ao longo de toda sua vida são evidências de uma atividade intelectual comprometida com a explicitação histórica, científica e filosófica do processo humano de autoconstrução e formação, bem como a peculiaridade de cada complexo/dimensão que conformam nossa realidade social. Não há nenhum reducionismo mecanicista ou maniqueísta em suas elaborações. A sociedade, enquanto síntese de múltiplas interações sociais, será compreendida como um “complexo de complexos”.

As bases ontológicas, isto é, históricas e essenciais, da sua compreensão sobre o pôr estético, por exemplo, já podem ser constatadas em seu clássico texto *“Narrar ou Descrever”* de 1936. Quem se aventurou pelo estudo destas valiosas páginas irá perceber a erudição do filósofo em transmitir grandes clássicos da arte e analisá-los em confronto com a peculiaridade da obra de arte.

Para Lukács, a arte não precisa ser “mais que uma obra de arte”, não precisa estar “engajada e politizada” para ser verdadeira e autêntica. Ao contrário, quanto mais cumprir a sua função social, a sua peculiaridade, isto é, quanto mais a obra cumprir a sua especificidade própria, oriunda de sua natureza mais íntima; mais ela estará contribuindo para o esclarecimento do homem perante a história humana. Vejamos:

Tais problemas sociais também são aflorados por Zola. Mas são descritos apenas como fatos sociais, como resultados, como *caput mortuum* da situação. O diretor do teatro, em Zola, repete incessantemente: “Não diga teatro, diga bordel”. Balzac, entretanto, representa o modo pelo qual o teatro se prostitui no capitalismo. O drama das figuras principais é, ao mesmo tempo, o drama das institui-

ções no quadro das quais elas se movem, o drama das coisas com as quais elas convivem, o drama do ambiente em que elas travam as suas lutas e dos objetos que servem de mediação às suas relações recíprocas. (LUKÁCS, 1965, p. 47)

Lukács não está desprezando Zola e exaltando Balzac. Sua análise está pautada na busca pela compreensão da particularidade da obra de arte. Ao contrário de apontar simplesmente o resultado de um processo para o leitor, o texto literário, como ocorre em Balzac de acordo com nosso filósofo, deve permitir a apreensão do movimento, das interações entre o teatro e a sociedade, nesse caso em particular e, de modo geral, entre o destino dos indivíduos e da sociabilidade em que se insere. Por isso mesmo afirma que:

O verdadeiro conhecimento das forças motrizes do processo social e o reflexo exato, profundo e sem preconceitos da ação deste processo sobre a vida humana, assumem a forma de um movimento: um movimento que representa e esclarece a unidade orgânica que liga a normalidade à exceção. (LUKÁCS, 1965, p. 57)

Isto nos leva a uma questão crucial: a autêntica arte fornece um tipo de conhecimento. De modo diferente da ciência e da filosofia, todavia, ainda assim, nos transmite um conhecimento. Muito comum, na contemporaneidade, perceber compreensões afirmando que tudo é arte e que o importante é compreender o que o autor pensou, o que o artista quis dizer, pretendeu transmitir com aquele quadro, música, poesia, livro etc. Também neste ponto, Lukács nos adverte que o principal é a obra *em si*, suas características, suas articulações entre conteúdo e forma e não a opinião do artista. Balzac, por exemplo, do ponto de vista particular, foi um indivíduo conservador e reacionário. Todavia, seus escritos apreenderam o movimento da sociedade enquanto totalidade. Sua obra foi capaz de traduzir e expor a decadência de uma sociedade e a construção de outra forma de sociabilidade. Aqui reside a necessidade de compreender que:

As palavras dos homens, seus pensamentos e sentimentos puramente subjetivos, revelam-se verdadeiros ou não verdadeiros, sinceros ou insinceros, grandes ou limitados, quando se traduzem na prática, isto é, quando os atos e as forças dos homens confirmam-nos ou desmentem-nos na prova da realidade. Só a práxis humana pode exprimir concretamente a essência do homem. O que é força? O que é bom? Perguntas como estas obtêm respostas unicamente na práxis. (LUKÁCS, 1965, p. 57-58)

Em nosso entendimento isto também é válido para outras esferas da vida social. Contudo, no que diz respeito à arte:

Se não revelam traços humanos essenciais, se não exprimem as relações orgânicas entre os homens e os acontecimentos, as relações entre os homens e o mundo exterior, as coisas, as forças naturais e as instituições sociais, até mesmo as aventuras mais extraordinárias tornam-se vazias e destituídas de conteúdo (LUKÁCS, 1965, p. 58).

Lukács encontrou a gênese da arte na atividade de trabalho, conceito primordial para toda a tessitura da obra de Marx. O trabalho, como explicamos anteriormente, é a atividade inaugurada pelo ser humano que consistiu na transformação da natureza em realidade social e, na mesma direção, provocou mudanças subjetivas nos indivíduos, dotando-os de capacidades e habilidades para lidarem com demandas da vida.

No entanto, no início do processo de desenvolvimento humano, as necessidades estavam ancoradas em elementos destinados à garantia da sobrevivência. Foi com passar do tempo e a supressão estável das necessidades básicas que outras, mais complexas, emergiram e entre elas está a arte, assim como, encontramos também a ciência, a filosofia, a política. Não por acaso, Lukács afirma que a arte resultou de um longo processo histórico de desenvolvimento da realidade social e dos próprios seres humanos.

Em sua *Estética*, Lukács, além de se fundamentar no conceito de trabalho, se respaldou no método de investigação advindo do materialismo histórico-dialético que caminha no sentido que vai do fenômeno em sua forma mais rica de expressão ao fenômeno em suas formas menos desenvolvidas. Assim, o filósofo húngaro analisou, em princípio, as obras de arte mais desenvolvidas para buscar as tendências essenciais do seu desenrolar histórico, retomando a sua gênese. Sobre a importância do método para a formulação da *Estética* ele afirma que:

Somente realizando e mantendo, durante a própria investigação esse método, a orientação desses caminhos, se oferece a possibilidade de se alcançar o buscado, de construir corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de se acercar à sua essência verdadeira. (LUKÁCS, 1966a, p. 16).

A arte se originou, portanto, em um momento imaturo em termos de desenvolvimento humano. Ela se colocou como uma forma de responder a

aspectos da realidade humana que ainda não conseguiam ser explicados pela via da razão e da lógica científica. Por isso, a arte esteve, em seu nascedouro, diretamente alinhada a características metafísicas. Mas esse vínculo inicial foi, aos poucos, se perdendo e se instaurando no seu lugar uma convicção da arte como um produto de afirmação da imanência da realidade.

Nesse ponto, vale dizer que a questão da imanência impera quando analisamos a arte a partir do marxismo e entendemos que mesmo as grandes obras que apelam para traços mágicos em seu conteúdo reafirmam a imanência da arte, na medida em que colocam, mesmo sem intencionalidade, o ser humano como o criador daquela obra que fala sobre o sagrado.

Portanto, por meio da obra de arte evidencia-se o ser humano como aquele que construiu a realidade e o mundo que o cerca. A imanência da arte obriga a realidade a “aparecer como o que é, como elemento de vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento” (LUKÁCS, 1966a, p.28). A arte, desde os seus primórdios foi uma forma de expressão que permitiu ao ser humano se destacar e diferenciar da natureza, ela dotava indiretamente os seres humanos de força e coragem para enfrentar a realidade que se apresentava, no mais das vezes, de modo hostil.

Lukács do decorrer de sua enciclopédica *Estética* vai explanando conceitos basilares para entendermos a arte em seus princípios marxistas. Além do conceito de imanência, já mencionado, que é aquele que acentua o surgimento da arte no e pelo trabalho e coloca nas mãos dos próprios seres humanos a responsabilidade pela criação e produção da realidade e de si mesmos, temos o conceito de antropomorfismo que está estreitamente relacionado ao de imanência e evidencia que a arte eleva, ao primeiro plano de expressão, os seres humanos.

O filósofo húngaro analisa também a noção de mimese e afirma ser a arte um reflexo mimético da realidade, ou seja, a arte seria um reflexo tal como uma cópia da realidade. No entanto, Lukács corrige possíveis interpretações equivocadas sobre esse referido reflexo artístico que copia a realidade e confere à arte uma conotação mecânica e superficial. Deve-se ter claro que esse reflexo mimético se traduz enquanto um reflexo que intensifica traços da realidade para lhe proporcionar uma requalificação. A arte extrai da vida humano o seu conteúdo essencial, mas o faz de modo a torná-lo mais inten-

so. Com efeito, a arte demonstra elementos que estão esmaecidos pela poeira cinzenta do cotidiano e requalifica esse reflexo da realidade ao evidenciar, portanto, aspectos do mundo que não somos capazes de acessar criticamente na heterogeneidade do cotidiano.

Consequentemente, um outro conceito basilar da estética lukacsiana é a catarse, termo que foi empregado pela primeira vez por Aristóteles em sua obra *Poética* para expressar a comoção desencadeada pelos enredos trágicos nas artes cênicas. Ao longo do tempo, o conceito de catarse passou a ser utilizado em outras áreas do conhecimento como a psicologia e a educação. Na Estética de Lukács a catarse se refere ao ponto alto da criação e da fruição estéticas.

É o momento em que a arte faz com que o indivíduo pela via da subjetividade, por meio de sentimentos genuínos perceba a realidade humana para além das aparências e alcance um patamar elevado de conscientização, chegando à raiz, ou seja, à essência dos dilemas e contradições histórico-sociais. Lukács define catarse como: “uma sacudida tal da subjetividade do receptor que suas paixões vitalmente ativas adquirem novos conteúdos, uma nova direção, e, assim purificadas, se convertam em base psíquica de disposições virtuosas” (LUKÁCS, 1966b, p. 504).

Durante o processo catártico o indivíduo deixa de lado a sua individualidade alienada do cotidiano para se afirmar como um membro do gênero humano. Percebe-se que a arte envolve a subjetividade humana, mas não exclui a racionalidade. Temos uma relação dialética entre ambas, na qual elas estão imbricadas uma a outra.

Desse modo, Lukács assinala a desfetichização produzida pela arte. Ela rompe, ainda que momentaneamente, com a alienação generalizada própria da sociedade alicerçada nos moldes do capital. A alienação em Marx é um processo histórico que se caracteriza pelo fato do indivíduo que vende a sua força de trabalho estar a margem da riqueza que ele mesmo produziu para o crescimento da sociedade capitalista, bem como ele é expropriado de se desenvolver em todas as suas possibilidades e potencialidades, restando-lhe apenas a alternativa de sobreviver.

Portanto, temos quatro pontos essenciais que a leitura e o estudo de “*Narrar ou Descrever*” podem oferecer à apreensão da função social da au-

têntica arte: 1) nem toda manifestação cultural exerce a peculiaridade da grande arte; 2) a obra de arte se conforma enquanto tal, quanto melhor cumprir a sua própria especificidade; 3) a arte “narra”, ou seja, *traduz* o movimento dos personagens, da vida, das dimensões sociais com a totalidade ao longo da história e; 4) obras que se prendem apenas às aparências e às formas de estilo, secundarizando a explicitação da essência e das contradições, tornam-se “vazias e destituídas de conteúdo” como está na última citação.

A arte se configura como um instrumento criado pelo coletivo dos seres humanos para atingir a autoconsciência do gênero humano. Por meio da arte, o indivíduo nota que certos sentimentos não estão relegados à esfera sujeito tomado em sua vida particular, mas são sentimentos que estão circundados à esfera do gênero humano e, desse modo, o indivíduo se enxerga como um membro integrante da genericidade. Cabe, por fim, compreender a função social da autêntica filosofia numa prerrogativa ontológica.

A AUTÊNTICA FILOSOFIA

É importante compreender, mesmo que de maneira extremamente rápida, que a filosofia não se consuma em saber enciclopédico para erudição arrogantemente estruturada e centrada na reflexão puramente escolástica. Ao contrário, o ser da filosofia é o mundo humano, o homem em seu processo de autoconstrução e, portanto, socialização permanente e crescente. A filosofia “aprofunda as generalizações das ciências, antes de tudo, por estabelecer uma relação inseparável com o nascimento histórico e o destino do gênero humano, com a essência, o ser e o devir humanos” (LUKÁCS, 2013, p. 540). Isso, por sua vez, pressupõe um certo desenvolvimento da capacidade humana de transformação da natureza para a produção das condições materiais da existência social e, igualmente, um certo nível de generalização e sociabilidade. Em razão disto que a Grécia clássica marca o início da reflexão de tipo filosófica.

Para a filosofia “a essência e o destino do gênero humano, o seu ‘de onde?’ e o seu ‘para onde?’, constituem o problema central permanente – todavia, em constante transformação temporal e histórica” (LUKÁCS, 2013, p. 540). A universalização que a filosofia desempenha ao refletir as implicâncias e articulações recíprocas que o conhecimento da ciência pode nos oferecer,

por exemplo, não é um fim em si mesmo, mas uma “sistematização como meio de possibilitar a compreensão mais adequada possível desse ‘de onde?’ e ‘para onde?’ do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 540).

A autêntica filosofia não possui sua autenticidade por ser sempre progressista, mas sim, em razão da maneira como desempenham o enfrentamento e a resolução de conflitos sociais. Não por um acaso qualquer a filosofia, de um ponto de vista centrado na objetividade essencial da realidade do ser social, pode ser compreendida como uma forma de ideologia. Ideologia no que se refere à *função social* de induzir ações práticas perante um conflito na sociedade (ROSSI, 2019). Nesse aspecto, isso ocorre quando “a generidade cunhada idealmente pela filosofia estabelecer uma referencialidade real e essencial com aquela que contraditória e espontaneamente toma forma no processo histórico como possibilidade real no campo de ação de possibilidades” (LUKÁCS, 2013, p. 542). Importante alerta é elaborado por Chasin (1988):

“Eu acho...”, ora, guarde para a vovó, porque não interessa nunca o que “eu acho”. Não se trata do que alguém ache, trata-se isto sim do que é preciso dizer em relação a um determinado problema. O “eu acho” é o pior subjetivismo. A opinião entre os gregos é uma tese fundada que não tem forma cabal, mas não é um achismo. Opinião é um enunciado que não pode ser cabalmente provado, ciência é a afirmação cabalmente provada. A opinião jamais é o que “eu acho”, pode ser o que eu consegui entender, o que eu consigo pensar, o que eu sei. O que “eu acho” não tem a menor importância diante de um objeto científico, ele é absolutamente insignificante. O que não quer dizer que a pessoa não possa expressar as suas convicções, mas expressar as próprias convicções significa enunciar aquilo que ela julga verdadeiro, por isso ela tem que provar. E no caso ontológico é mostrar que aquilo que corresponde à minha convicção corresponde, sob forma na representação que reproduz o real, o real. (CHASIN, 1988, p. 49)

A filosofia, portanto, possui em sua gênese um caráter ontológico, isto é, preocupado com o ser, com a realidade. O “objeto central da filosofia é o gênero humano, isto é, uma imagem ontológica do universo e, dentro desta, da sociedade a partir do aspecto de como ela realmente, foi, veio a ser e é” para que “produzisse como necessário e possível cada um dos tipos atuais de generidade” e, com isso, “ela une, portanto, sinteticamente os dois polos: mundo e homem na imagem da generidade concreta” (LUKÁCS, 2013, p. 543).

Saviani (2013) possui uma abordagem muito esclarecedora a respeito das contribuições e da essência da autêntica reflexão filosófica. Argumenta o

autor que a verdadeira filosofia possui três características básicas: a *radicalidade*, a *rigorosidade* e a *globalidade*. A radicalidade indica a necessidade em analisar os fenômenos e as questões estudadas em seus fundamentos, suas origens, suas bases e estruturas, ou seja, “exige-se que se opere uma reflexão em profundidade” (SAVIANI, 2013, p. 21). A rigorosidade, por sua vez, demonstra o compromisso com a excelência na análise, a reflexão pormenorizada que não se deixa levar pelos vendavais dos mais diversos modismos acadêmicos, demonstrando a necessidade de procedimentos que prezem pela sistematização, colocando em questão “as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar” (SAVIANI, 2013, p. 21). Por fim, a globalidade, indica a necessidade de sempre buscar articular os processos estudados com as dinâmicas que estabelece com o todo social em um determinado momento histórico, pois “a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto” (SAVIANI, 2013, p. 21).

Com o surgimento da filosofia, podemos observar uma mudança no emprego da racionalidade. Trata-se da passagem de uma reflexão cosmogônica para uma cosmológica. A racionalidade mítica passa a ser insuficiente para a explicação do mundo (CHASIN, 1988). Trata-se, em verdade de uma mudança subjetiva intimamente relacionada numa articulação dialética com os movimentos objetivos que estruturam o movimento da realidade social grega.

Importante notar que a racionalidade não é guiada pelo discurso, mas pela reflexão a respeito da própria realidade objetiva. Em outras palavras: “o racional não é alguma coisa que se põe porque determinadas regras de discurso estabelecem, mas o próprio discurso para se desdobrar se apoia em algo [...] no ontológico” (CHASIN, 1988, p. 10). Ou seja, “passar da cosmogonia para a cosmologia significa ter passado da especulação para a reflexão” (CHASIN, 1988, p. 10).

A grande diferença consiste em que “a cosmogonia, o mito, é o caminho do subjetivo em direção ao objeto [...] é especulativo, é atributivo, é imputador”, já a “racionalidade não é um conjunto de regras formadas, mas é o caminho inverso: da objetividade à subjetividade, ou seja, a verdade ontológica”; com efeito, “é quando não mais se admite à subjetividade o devaneio da imputação, mas dela é exigido um comportamento que explique as coisas imanentemente” (CHASIN, 1988, p. 10).

Os critérios para apreendermos a ciência, grande arte e autêntica filosofia em suas formas mais desenvolvidas são:

Os parâmetros ontológicos (isto é, históricos e essenciais) para o reconhecimento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos *mais desenvolvidos*, que precisam ser transmitidos na educação escolar por meio dos conteúdos escolares são: 1) Tratam-se de obras e conhecimentos que ficam no plano da imediaticidade fenomênica ou permitem avançarmos para a reflexão da essência do real?; 2) Tratam-se de obras e conhecimentos que deturpam a humanidade presente em cada indivíduo (preconceitos de todo o tipo, por exemplo) ou possibilitam a conexão positiva, para além das alienações, dos indivíduos com a trajetória do gênero humano?; 3) Tratam-se de obras e conhecimentos que naturalizam as relações sociais ou apreendem e explicitam o movimento histórico em suas contradições? e; 4) Tratam-se de obras e conhecimentos que explicitaram as grandes questões do gênero humano ou se conformam em contribuir para a adaptação, o conformismo e a aceitação perante os indivíduos? O *objetivo*, nesta perspectiva que trabalhamos, é o *desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos* (ROSSI, 2019, p. 121)

Ou seja: a defesa da educação escolar, de um ponto de vista humano-genérico, precisa contribuir de todas as formas (na teoria e na prática) para a socialização de conhecimentos científicos verdadeiros, grandes conhecimentos estéticos e autênticas reflexões filosóficas. Sem este esforço, o único horizonte a ser delineado continuará a ser o relativismo irracional e fenomênico do pós-modernismo.

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Até o momento demonstramos, em linhas gerais, a partir da perspectiva ontológica lukacsiana, a particularidade do conhecimento oriundo da ciência, da arte e da filosofia. Todavia, precisamos ainda responder uma pergunta que comumente se faz presente na reflexão educacional e pedagógica: por quê contribuir com a transmissão e disseminação dos saberes elaborados e não ficarmos apenas com a cultura popular?

Este debate é antigo e a própria tradição das pesquisas baseadas na pedagogia histórico-crítica apresentam formulações importantíssimas para a compreensão adequada e racional desta temática. Todavia, ainda hoje, é muito forte encontrarmos em todos os lugares posicionamentos que tendem a

considerar os conhecimentos eruditos e elaborados como algo eminentemente “etnocêntrico” e/ou “aristocrático”. Em geral, argumentam os defensores da cultura popular que o povo precisa legitimar discursos e práticas educativas nas quais seja garantida e respeitada a sua diversidade e a sua autêntica identidade de grupo ou coletivo.

É preciso limpar o terreno: de modo algum defender a transmissão dos conhecimentos clássicos seja sinônimo de um apagar ou de qualquer tipo de desprezo arrogante pelas manifestações culturais efetivadas pelos diversos grupos sociais das camadas populares. Ao contrário, trata-se do reconhecimento de que o mais desenvolvido e o mais elaborado ajudam a iluminar e a expressar de modo mais profundo e crítico o popular.

Se determinada cultura é realmente uma elaboração do povo e de seus grupos ou coletivos, então, não há necessidade da escola para socializar estes conhecimentos, pois, neste caso, já se trata de um patrimônio da própria população. Contudo, temos que admitir que os conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos não estão amplamente disponíveis ao acesso de todos. O conhecimento desenvolvido por Galileu, as tragédias de Eurípedes, as novelas de Balzac ou as reflexões de Aristóteles e Hegel não são algo “aristocrático” ou “etnocêntrico” por natureza. Ao contrário, tratam-se, em verdade, de fantásticas e riquíssimas elaborações científicas, artísticas e filosóficas que permitem que nós seres humanos possamos apreender o movimento histórico da própria humanidade, para além das banalidades vulgarizantes ou das superficialidades preconceituosas com as quais lidamos cotidianamente.

Os clássicos não sufocam o popular. Os clássicos permitem o popular se expressar em níveis mais sofisticados, sistematizados e organizados; de modo que a epiderme do real não seja o horizonte máximo a ser vislumbrado em qualquer análise ou debate. Entendemos que o alerta entendemos de Saviani (2011) ainda é válido na educação escolar e na formação de professores, no sentido de promover a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (p. 08)

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 09)

Socializar o clássico das ciências, artes e filosofia na escola é contribuir para que os alunos possam ter chances de ampliar e elevar seu nível cultural e intelectual, suas concepções de mundo e de ser humano. Novamente aqui, Saviani apresenta um alerta indispensável:

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento dos interesses das camadas populares, da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. **Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.** Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, **ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política.** (SAVIANI, 2008, p. 64, grifos nossos)

Concordamos com o posicionamento de Saviani (2008): os conteúdos específicos de cada área disciplinar são fundamentais tanto na educação escolar como na formação de professores e isto, por sua vez, numa postura crítica.

CONSIDERAÇÕES

Com o presente texto abordamos a especificidade da ciência, da grande arte e da autêntica filosofia a partir das contribuições da perspectiva ontológica elaborada por G. Lukács. Entendemos que tanto a ciência, quanto a arte e a filosofia, ao cumprirem o que lhes é específico, fornecem formas de conhecimento que avançam para além das aparências do real.

A educação escolar, de um ponto de vista humano e genérico, pode contribuir com a socialização destes conhecimentos sistematizados perante os alunos. Aliás, este é um desafio fundamental para a compreensão da objetividade em seu movimento histórico.

Saviani (2011) propositor da pedagogia histórico-crítica, conceitua a educação como um trabalho que visa produzir a humanização a cada indivíduo por meio de todo conhecimento engendrado historicamente. A arte, tal como a ciência, a filosofia, a política, entre outros, devem integrar os currículos escolares e serem transmitidos em suas formas mais ricas de expressão.

A pedagogia histórico-crítica se posiciona de modo contra hegemônico no celeiro das teorias educacionais da atualidade, não está alinhada às famigeradas pedagogias do “aprender a aprender” que de maneira geral colocam a ênfase na forma de ensinar desprestigiando o conteúdo a ser ensinado, valoriza em primeiro plano o aluno como ser ativo e construtor do seu conhecimento, menosprezando o professor como apenas um auxiliar do aluno em seu processo de construção do conhecimento, não aborda as desigualdades e a luta de classes que se instaura nas instituições sociais e, dentre elas, na escola e, por fim, universaliza fases e períodos do desenvolvimento humano apartando-os das mazelas do capital.

Entendemos que os conteúdos escolares devidamente dosados e sequenciados considerando-se as características dos destinatários (alunos) e as condições de trabalho dos professores podem contribuir decisivamente para a formação mais humanizada e sensível. É justamente aqui que a objetividade da ciência, a humanização da grande arte e a reflexão profunda da autêntica filosofia, mostram toda sua potencialidade para o trabalho educativo.

Resumo: O presente texto é instrumento por meio do qual abordamos a educação escolar de um ponto de vista conectado com os interesses humano-genéricos. Partimos das contribuições de autores da Pedagogia Histórico-Crítica e analisamos, tendo como parâmetros a perspectiva ontológica, a especificidade da ciência, da grande

arte e da filosofia enquanto dimensões humanas para-si. Se o objetivo, na educação escolar, é contribuir com o desenvolvimento intelectual e científico dos alunos, então, neste caso, transmitir os conhecimentos oriundos da ciência, da arte e da filosofia é uma atitude indispensável. Para tanto, analisamos, a partir da história e do processo humano de reprodução social, a particularidade e a função social de cada um desses complexos sociais.

Palavras-chave: Ciência. Arte. Filosofia. Educação Escolar.

Abstract: This text is an instrument through which we approach school education from a point of view connected with human-generic interests. We started from the contributions of authors of Historical-Critical Pedagogy and analyzed, having as parameters the ontological perspective, the specificity of science, great art and philosophy as human dimensions for themselves. If the goal in school education is to contribute to the intellectual and scientific development of the students, then in this case, transmitting knowledge from science, art and philosophy is an indispensable attitude. Therefore, we analyze, from the history and the human process of social reproduction, the particularity and social function of each of these social complexes.

Keywords: Science. Art. Philosophy. School Education.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, M. C. *Educação Escolar e Individualidade: Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica*. 2018. 156 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2018.

CHASIN, J. *Superação do Liberalismo*. 1988, mime.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. *A Individualidade Para Si*: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

LUKÁCS, G. *Ensaio sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, Georg. *Estética I: La peculiaridad de lo estetico*. v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. *Estética I: La peculiaridad de lo estetico*. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, G. II Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – II*. São Paulo: Boitempo: 2013.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ROSSI, R. *Educação Escolar e Conhecimento: Da Prática Espontânea à Crítica Ontológica*. 2019. 138 p. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

Demanda Contínua

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: questões sobre a identidade e a formação

ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL: cuestiones sobre identidad y formación

TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION: issues about identity and training

Luci Carlos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS) - Campus de Aquidauana
luci.carlos@ufms.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade das professoras que trabalham nos CEINs busca fomentar e alavancar reflexões e discussões que visem colaborar especialmente com os objetivos da educação infantil local. Por considerar que um dos maiores desafios nessa área é a atuação docente e as ações pedagógicas desenvolvidas na educação da criança pequena.

A carência de debates educacionais sobre a formação docente, que efetivamente demonstrem sólidas mudanças, para o professor que atua no cenário da educação infantil, incide sobre a finalidade dos estudos em questão para contribuir com a qualidade de ensino nessa área ao trazer novos dados para as discussões no interior das instituições formadoras. E assim, ampliar o repertório de conhecimento dos acadêmicos em Pedagogia, colaborando com sua capacidade reflexiva e crítica, no sentido de direcionar seus interesses e buscas durante o processo de formação inicial e continuada.

É notório que a formação se processa via experimentação, inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e também por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas sob as diretrizes que orientam o trabalho educativo, via políticas públicas.

O atual momento pede ou exige profissionais dinâmicos, criativos, autônomos e compromissados com o que fazem. Quando se trata de professores, estes precisam ser qualificados para atuarem nos espaços educativos, especialmente no atendimento à criança pequena. Sabe-se que o profissional dessa área tem buscado a sua formação no ensino superior. No entanto, essa formação tem ficado aquém do desejado. O trabalho com a criança exige competências e habilidades para atender as especificidades requerentes da infância.

Por essa razão, infere-se que a instituição de educação infantil como acesso ao processo de formação da criança precisa ser vista como uma instância preparada e organizada em todos os aspectos para elevar os níveis educacionais direcionados à criança de hoje. Desse modo é que a questão sobre a formação dos professores que estão à frente das ações pedagógicas no cuidar e educar a criança se faz presente nesse estudo.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: formação e identidade

Discutir a identidade das professoras dos CEINFs significa refletir sobre sua formação. Perceber sua trajetória profissional e a construção de sua carreira, especialmente no percurso da docência na educação infantil. Ao tratar da formação de professores, Nóvoa (1995a) aponta que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Decorre daí o desenvolvimento pessoal que, na perspectiva de produzir a vida do professor, afeta a formação. A formação deve estimular o pensamento crítico-reflexivo, para favorecer aos professores os meios de atitudes e ideias autônomas e facilitar as dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1995a, p. 12).

Esta questão nuclear na discussão da profissão docente, que se refere aos aspectos relativos à identidade desses profissionais, aparece com maior evidência na Educação Infantil e tem relação com a concepção de infância e de educação vigentes. A identidade docente tem sido amplamente discutida na atualidade, em razão das mudanças ocorridas na educação a partir das últimas décadas do século XX. (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

O processo de formação e de continuidade da formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, Gomes (2010, p. 48) contribui:

Em se tratando da Formação Contínua, o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Pedagógico da instituição, à sua política educativa, contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçada em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

Os processos de formação devem pautar-se na reflexão, na ação e sobre a ação, complementa Shön (2000). Para esse a prática profissional não pode ser descrita segundo um sistema de normas de ação preconcebidas e de regras previamente organizadas. Há de se perceber que as regras técnicas não são capazes de dar resposta a situações diferenciadas inéditas.

Os professores não podem ser apenas interpretados como limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundissem o ensino e sua trama com o que vivem entre as quatro paredes de sua sala de aula. É provável que o que significa e compromete humanamente a experiência de ensino de muitos professores não possa ser compreendido (ou seja, nem entendido e nem englobado) pelas perspectivas críticas que pretenderam explicar em que medida os professores são vítimas das circunstâncias de seu trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 182).

Dessa forma, é preciso valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação da carreira, ao “desenhar” seu perfil de professor, de educador no contexto em que vive. Na educação infantil:

Educar, cuidar e socializar a educadora de crianças pequenas significa olhá-la com outros olhos, olhos sensíveis que relevem a diversidade das identidades, podendo implicá-las, trazê-las ao centro da cena, protagonizando suas histórias, co-responsabilizando-as, assim como se espera que façam com as crianças. (GOMES, 2003, p. 8).

No percurso de construção da carreira docente, os indivíduos dão sentido a sua vida pessoal e profissional, constituindo, assim, sua identidade. “As

identidades profissionais, no entanto, não se alteram de uma hora para outra. Elas são construídas nas relações sociais, em um processo de identificação, de diferenciação e de reconhecimento recíproco entre os diversos segmentos que atuam na área”. (SILVA, 2013, p. 31).

No caso da educação infantil, a autonomia está relacionada à compreensão das especificidades da infância, da função do professor, para que se tenha o domínio das estratégias de ensino, e da adequação e aplicação de tais estratégias na educação da criança:

Estas instituições devem desenvolver atividades complementares e indissociáveis ligadas ao cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos, mas com a clareza de que não é escola e de que não é a casa das crianças, tendo a compreensão de que as especificidades da faixa etária das crianças que frequentam as instituições de educação infantil requerem um trabalho educativo, de caráter intencional, cujos objetivos centrais são o desenvolvimento infantil e a viabilização de relações educativas, interpessoais e com a cultura das crianças, com o conhecimento sem que isso signifique considerá-lo em sua feição “escolar”. (CERISARA, 1991, p. 3).

A compreensão das especificidades e do trabalho educativo de caráter intencional na educação infantil leva o professor ao domínio de sua profissionalidade nesse contexto, o que colabora com a construção de suas marcas identitárias. A identidade do professor desvela sua capacidade de criação e de técnicas que evidencia o produto de suas ações, na construção de um fazer, construídas no processo de ser professor. A dimensão subjetiva da vida do professor compreende a construção de sua carreira, de sua identidade, de sua autonomia. Esse entrelaçamento é interpretado por Contreras (2002):

A autonomia profissional não pode se reduzir, portanto, a uma espécie de autonomia “apenas racional”, se isso significa a suposição de que o desenvolvimento e a realização dos próprios critérios se encontram desconectados das dimensões vitais que dão sentido humano ao nosso trabalho. Um trabalho que se assenta na relação pessoal e na aspiração a uma vida mais digna e mais plena para as pessoas com as quais trabalhamos. A dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral. (CONTRERAS, 2002, p. 210).

Entende-se que o diálogo é fundamental na vida do professor, na sua conduta, na relação com seus pares, para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de

valores próprios da profissão docente. Pode nascer daí uma nova cultura profissional dessas professoras que perpassa pela produção de saberes e de valores e que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. Isto “supõe a definição da qualificação que as profissionais que irão atuar nestas instituições devem ter, considerando inclusive as heterogeneidades e pluralidades que constituem estas profissionais” (CERISARA, 1991, p. 4).

As redes de (auto) formação, participada no pensamento de Nóvoa (1995a), permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Na educação infantil é preciso primeiramente que o professor considere “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 13). Nesse sentido, a troca de experiências e a partilha de saberes nos CEINFs consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (SCHÖN 1990 apud NÓVOA, 1995a, p. 27, grifo do autor).

Os problemas da prática profissional docente não podem ser vistos como um conjunto de técnicas, regras e normas. São necessárias ações e reflexões sobre a dimensão da prática, em todos os casos, em específico na educação infantil. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995b, p. 27, grifos do autor).

Perrenoud (2002) valida essa questão quando se refere ao momento atual como sinalizador de mudanças no professorado e a exigência de um modelo revolucionário de projeto educacional, que certamente reflete na dimensão pessoal e profissional. Isso leva a pensar na necessidade de trabalhar a pessoa do professor para desenvolver competências para ensinar e aprender, e, no caso da educação infantil, do educar e do cuidar. A discussão sobre a

profissionalização docente já é complexa quando referente à educação escolar propriamente dita, mais ainda se torna quando se trata da educação infantil.

Os contextos e as relações dos quais os/as profissionais da Educação Infantil participam são dinâmicos e sofrem transformações decorrentes de mudanças sociais, culturais, históricas e também no plano das normas que regem as relações de trabalho. Além disso, os processos de construção de identidades ocorrem em um universo marcado por relações de naturezas distintas. (SILVA, 2013, p. 32).

A educação acompanha o movimento de flexibilização e transformação produzindo e disseminando aceleradamente o conhecimento. Deve-se trabalhar com o objetivo de formar um indivíduo que possa reivindicar principalmente um espaço no mercado de trabalho.

Perrenoud (2002) ressalta que a competência em educação é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, com vistas a oferecer uma educação de qualidade para todos. Isso deve ocorrer na construção da carreira do professor.

Além disso, Tardif (2002) relata que a carreira permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e aos comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor, o que ele é e faz, em sua história profissional, no percurso de construção de uma identidade.

A identidade pessoal é considerada aqui como base para a construção da identidade profissional nos diversos momentos formativos, tanto para as estudantes que estão se inserindo no campo profissional por meio do estágio, como para as educadoras que exercem o ofício de educar e cuidar de crianças pequenas em instituições de educação infantil. (GOMES, 2003, p. 2).

Em linhas gerais, tanto Contreras (2002) quanto Tardif (2002) sinalizam a necessidade de desenvolver estudos e intervenções sobre a formação de professores, repensar os cursos de formação, para alavancar e privilegiar os aspectos relacionados à profissionalização no contexto atual do mundo em que se vive. Estimular a emergência de uma cultura profissional entre o professorado

e uma cultura organizacional no interior das instituições educativas, ou dos CEINFs, para favorecer essa nova profissionalidade docente, no desabrochar de sua identidade, no caso, das professoras de creche.

Trata-se, portanto, de identificar as características técnicas e científicas do seu trabalho e o tipo de conhecimentos e competências que eles precisam desenvolver/mobilizar e conseguir-lhes a adesão para avançar nessa direção, superando as dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas e das resistências para se renovar as práticas institucionais no campo da formação de professores. (TARDIF, 2002, p. 108).

A formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promova a formação de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na definição e implementação de políticas educativas. No entanto, os debates mostram que alguns desafios presentes para o exercício da docência na educação infantil em creches e pré-escolas públicas ou conveniadas pelo poder público necessitam ser urgentemente enfrentados para que o direito à educação de qualidade e a docência na educação infantil se efetivem concretamente.

Os estudos realizados e as questões abordadas servem de referência para as análises da pesquisa de campo, complementando as intenções da investigação. Relacionar o pensamento dos autores e dos seus estudos que envolvem a questão da construção da identidade na contemporaneidade, explícita neste capítulo, reuniu um conjunto de elementos importantes que favorece um olhar mais amplo na pesquisa quando se busca o desvendamento dos questionamentos colocados nos objetivos da pesquisa, explicitados a seguir.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para contemplar as vivências, os sentidos e as experiências contidas no tempo e nos espaços, buscou-se uma investigação na perspectiva da pesquisa qualitativa, que faz do sujeito participante (professoras da educação infantil), atrizes e autoras do seu fazer. Na metodologia qualitativa existe a preocupação em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, detalhando e descrevendo a complexidade do comportamento humano. “Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências, valores

de comportamento etc.” (LAKATOS, 2008, p. 269). Privilegiaram-se tais aspectos na escolha do método.

A investigação orientou-se pela análise de conteúdo que possibilitou descrever, analisar e interpretar os discursos expressos pelas professoras com formação em Pedagogia que atuam na educação infantil, nos CEINFs de Campo Grande, MS. Os registros foram feitos por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas a seis professoras, complementando com a observação de todo o cenário de atuação delas, no sentido de compreender o mundo habitado por elas nos espaços das unidades pesquisadas. (BARDIN, 2004; FRANCO, 1986).

Consideraram-se as falas, os depoimentos, os discursos, os fazeres e os saberes das professoras de crianças pequenas no trabalho que realizam. O grupo pesquisado representou o professorado da educação infantil da Rede Municipal de Campo Grande - REME de Campo Grande, alocados nos CEINFs. Procurou-se investigar sobre a formação, trajetória de atuação, objetivos e pensamento das professoras no que se refere à educação infantil. As respostas dos sujeitos foram submetidas aos princípios da análise de conteúdo, na leitura das mensagens contidas nos depoimentos (FRANCO, 2005).

As respostas à entrevista foram transcritas e descritas seguindo o processo de análise, cujas unidades de registros deram origem às unidades de contexto, construindo, assim, as categorias para posteriores análise e interpretação. É uma técnica de análise utilizada na referida metodologia que permite evidenciar os discursos que mais se destacam na fala das professoras, sujeitos da pesquisa, contemplando o significado de suas convicções, ideias e objetivos. Pois, pesquisar o cotidiano em uma abordagem qualitativa é buscar aproximações com a realidade. (MINAYO, 2003, p. 21). Para uma leitura mais objetiva e para isentar a identificação dos sujeitos da pesquisa, estes foram denominados de P – Professora, seguido da numeração subsequente de cada um.

CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha das unidades e/ou das instituições investigadas deu-se tendo em vista a localização, ou seja, averiguaram-se os CEINFs da periferia da cidade e da área central, para observar disparidades e/ou semelhanças nas res-

postas das professoras e conhecer a realidade das instituições no que se refere ao panorama profissional dos sujeitos da pesquisa. Isto supostamente indica a configuração global de cada unidade, colaborando com o quadro de análises.

Foram pesquisados os profissionais que atuam com crianças entre zero e três anos, considerando a delicada fase inicial da infância, as especificidades e a vulnerabilidade da delas nessa faixa etária.

Houve um contato prévio com a direção dos CEINFs, com a finalidade de repassar informações sobre a pesquisa e solicitar a devida permissão para o ato da investigação. Em alguns casos, as entrevistas foram marcadas para o momento do planejamento das professoras e, em outros, as professoras foram apresentadas pela direção, por terem disponibilidade no momento em que a pesquisadora esteve presente para realizar a entrevista.

De acordo com os dados coletados, no grupo de professoras investigadas, quatro têm o Curso Superior em Pedagogia, com habilitação para a Educação Infantil, sendo duas com Pós-Graduação em Psicopedagogia, e duas professoras possuem Curso Normal Superior, com Pós-Graduação em Educação Infantil, totalizando seis participantes. Formadas entre os anos 2008 e 2011.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Análises

No espaço das análises da pesquisa, retoma-se o pensamento de Nóvoa (1995a) que, ao falar do processo identitário na profissão professor, sugere um percurso de construção pessoal e profissional, muitas vezes longo, complexo e contraditório. No que se refere à identidade das professoras que atuam com a criança pequena nos CEINFs, acredita-se que esse processo ainda está em formação, sinalizado por algumas marcas percebidas nos seus discursos. Nas falas das professoras, vislumbram-se tímidos posicionamentos, com traços de criticidade, porém, com restrições que acabam por limitá-las nas suas convicções.

Pode-se dizer que, por meio da pesquisa realizada, o grupo representa educadoras, profissionais subordinadas ao sistema, à mercê das verdades e diretrizes impostas pelos currículos e projetos pedagógicos, carentes de iniciativas para romper com a realidade e caminhar em direção a um desabro-

chamento das possibilidades individuais e profissionais. Além das lacunas na formação inicial destacadas a seguir, a organização em creche e pré-escola traz incertezas e inseguranças às professoras da creche, que não se sentem profissionais nesse contexto.

Revelam-se também por meio das “fragilidades e conquistas, de intersecção entre as trajetórias de vida dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas e os sistemas de emprego, trabalho e formação” (GOMES, 2009). Entram em jogo os valores, as convicções, os objetivos de vida e profissionais, o comportamento, as aquisições culturais e intelectuais dos indivíduos que se fazem ao longo da carreira.

Os desafios para a formação inicial docente para atuar na educação básica são muitos e exigentes, o que requer discutir profundamente e reconhecer as identidades presentes nesse suposto grupo homogêneo que, na realidade, apresenta complexidades muitas vezes ignoradas. Conhecer as distinções entre esses profissionais, seus saberes e fazeres, seus vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e os constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular da formação, que deverá promover a porta de entrada para o exercício docente. (p. 104).

O professor, mesmo durante o curso de formação, não tem incentivo para o exercício da pesquisa. Apesar da importância dada aos conteúdos teóricos, os cursos de formação acabam por formar o professor como um aplicador de teorias - um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para a tomada de decisões.

“No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, a competência restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico.” (VEIGA; AMARAL, 2012, p. 69). O professor torna-se um simples executor de tarefas previamente definidas, são desconsideradas a postura do professor investigador e autônomo, dono de suas ideias e iniciativas (TARDIF, 2002; VEIGA; AMARAL, 2012). A preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho são aspectos, em geral, ausentes na formação dos professores.

Os conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações não são apresentados com o alcance e dimensão necessários na formação de professores. São raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar amplamente, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e *softwares* educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias, em uma linha interdisciplinar. Além disso, ocorre a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino – em que são atendidos os alunos da educação básica –, e isso reflete também na educação infantil (BRASIL, 2000).

Essas questões caracterizam as dificuldades reveladas nos depoimentos das professoras pesquisadas, pois, especialmente na educação infantil, os saberes devem estar voltados para a compreensão ampla sobre as especificidades infantis. No caso da P1, quando indagada sobre seus objetivos como professora no CEINF, assim se posiciona: “Ser uma excelente profissional, atender as necessidades das crianças, ver o progresso, ver que elas aprendem. A formação inicial não dá muita base”.

Os discursos das professoras que atuam nos CEINFs revelam uma angústia advinda da fragmentação ou desarticulação entre a teoria e a prática, por exemplo, a da P5, quando revela as vantagens e desvantagens na formação inicial: “Positivos – a teoria, a fundamentação que precisa ter, o porque das coisas, a importância. Negativo – a articulação da teoria com a prática, a prática deixa a desejar. Quando chega ao ambiente estamos cheios de teoria e na prática fica difícil e agora? Falta recurso, tem que se desdobrar, tem que pesquisar”. (P5).

Observou-se a carência de bagagem teórica na ocasião dos estágios, quando os acadêmicos se deparam com a complexidade da prática, cujo desconhecimento os leva, em alguns casos, a desistir do curso, ou a aprender a improvisar soluções para as dificuldades encontradas sem um conhecimento científico sobre o assunto. São dois polos distanciados entre si:

Nos cursos de formação inicial de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como

importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001a, p. 29).

Com já visto anteriormente em Shön (2000), a formação não deve ter como base um sistema de normas de ação preconcebidas e de regras previamente organizadas. A dimensão teórica e o fazer pedagógico devem estar articulados de forma a dar resposta a situações diferenciadas inéditas que se apresentam nos espaços educativos. Os processos de formação precisam desenvolver capacidades reflexivas na ação e sobre a ação para superar a visão técnica, que deformou sobremaneira a formação docente.

Vale dizer que, no percurso da formação, muitos professores desenvolvem suas convicções sobre os objetivos para a carreira profissional. As grades curriculares, o corpo docente, a dinâmica e o incentivo da instituição formadora com o acadêmico influenciam suas decisões futuras. Na pesquisa realizada, observou-se que somente duas professoras escolheram trabalhar com crianças pequenas, decisão tomada antes de adentrarem no curso. As demais expressam indecisões e incertezas no caminho formativo, cujas opções aconteceram ao acaso: “Foi um caminho em que as coisas foram dando certo. Quando vi estava trabalhando com crianças pequenas. Foram as oportunidades” (P3).

Aqui retoma a afirmação do Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010) no que diz respeito à formação do professor da infância no mundo atual: é preciso garantir que os cursos de formação de professores, para atuar nas instituições de educação infantil, tenham como objetivo a compreensão dessas instituições como espaço coletivo de educar e cuidar crianças. Além disso, desenvolvam nesses professores a consciência e o compromisso pelo trabalho que irá realizar, especialmente com crianças entre zero e três anos, consideradas a fragilidade e vulnerabilidade dos pequenos.

[...] que visem o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; o domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar a criança. (BRASIL, 2010, p. 118).

A formação contínua também pouco tem colaborado com a modificação da prática, uma vez que desconsidera a prática docente e pedagógica educativa em seus contextos, realizando somente cursos de suplência ou atualização de conteúdos. “Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI, 1996 apud PIMENTA, 1999, p. 16). É preciso que as instituições de educação infantil atentem para a importância da formação em serviço, que possibilitem o crescimento individual, mas principalmente coletivo dos professores que ali atuam:

O coletivo, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998b, p.68).

Para Gomes (2010), em se tratando da formação contínua, é fundamental o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao projeto pedagógico da instituição, a sua política educativa. Isto contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçadas em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

Sabe-se que no processo de formação do professor, tudo o que ele assimila e incorpora de conhecimento prático ou teórico, conseqüentemente, irá refletir de forma direta nas suas ações pedagógicas, nas interações com as crianças, nos planejamentos e na forma de intervir no cotidiano. Tais ações, com certeza, irão influenciar na formação da criança, especialmente a criança nos primeiros anos de vida, alvo de estudos. No que se refere à formação docente na universidade, encontra-se em Tardif (2002) a ideia de que os professores da área da educação precisam realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Isso irá reduzir as falhas e os questionamentos sobre os fundamentos da prática pedagógica, herdados da formação inicial.

Ainda em Tardif (2002), esses profissionais, os professores, como profissionais, supostamente são considerados práticos, refletidos ou reflexivos. São educadores que geram saberes específicos sobre o seu trabalho, portanto, possuem capacidade de repensar sua prática, no sentido de perceber a necessidade de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações que acreditam poder melhorar sua eficácia. Isso remete à ideia de Nóvoa (1995a) quando propõe que o professor compartilhe com o coletivo suas atividades de reflexão, suas angústias e dificuldades. Percebe-se isto em P1: “Aprendi muita coisa para a prática. Não tive capacitação referente ao berçário. Não tenho muito preparo”. Nota-se a importância da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, para que estes possam vivenciar experiências de pesquisa que auxiliem sua prática. A teoria é um instrumento que ajuda a apreender o real, mas é da prática que emergem as questões vitais (TARDIF, 2002).

Ao constatar tais pressupostos, verifica-se a necessidade da real integração entre a teoria, a prática e as experiências anteriores, durante todo o processo de formação do professor. Essa é uma das lacunas na formação inicial quando se refere principalmente à insipiência dos estágios, a verificar no discurso da P4, na revelação dos pontos positivos e negativos da formação: “Positivo – a teoria. Negativo – Deveria ter mais estágio, porque faltou a parte prática, e eles não cobram tanto”.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. (BRASIL, 2001b, p. 23, grifo do autor).

Os desafios na formação inicial dos professores emergem da necessidade de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade de atender aos educandos nas suas exigências e dificuldades e em especial a criança pequena no seu processo de desenvolvimento e formação.

É evidente a necessidade de elevar o nível do ensino, ultrapassar as barreiras ou a visão do professor como alguém que tem o “dom”, ou que domina as técnicas de ensino para educar crianças. Isso implica valorizar o profissional que atua na primeira infância com crianças pequenas. Ocorre que, “no desempenho de suas funções, as profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional” (SILVA, L., 2001, p. 116)

As propostas de formação dos professores devem dar ênfase aos conhecimentos sobre a infância, ao potencial da criança, suas necessidades básicas, suas possibilidades de desenvolvimento. É preciso recuperar nos debates e pesquisas a importância de valorizar o profissional que atua na primeira infância. As professoras entrevistadas demonstram esse apelo nas suas falas: “Acho que o salário poderia ser melhor. Existe também falta de condições materiais. O professor tem que tirar dinheiro do bolso. Precisa ter mais condições adequadas para trabalhar com a criança, mais brinquedos. Tem que ser diferente para o berçário. Não é só o cuidar”. (P1).

Embora se tenha destacado nessas análises a necessidade de posturas e atitudes críticas por parte do professor, observam-se nas entrelinhas dos depoimentos das professoras, algumas opiniões críticas sobre o contexto da educação infantil, conforme o relato anterior. Este contém o retrato da realidade. Nesse sentido, Campos (2014, p. 6) alerta:

Ainda predomina uma visão de que para a criança pequena qualquer coisa serve: não se valoriza o profissional que trabalha com ela, não se julga que livros, materiais pedagógicos e brinquedos são necessários no dia-a-dia e não existe preocupação com crianças passando longas horas em ambientes insalubres, longe do contato com a natureza e forçadas a contínuos períodos de ociosidade. (CAMPOS, 2014, p. 6).

Os cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil precisam ter uma atenção especial à formação humana, aos valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (BRASIL, 2001b). No entanto, concorda-se com Veiga e Viana (2010) quando inferem que:

É no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago

de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um que fazer acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vão além da simples reprodução das informações existentes. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 17).

Para as autoras, vive-se um momento de angústia em relação à formação de professores em pleno século XXI, pois é preciso ultrapassar essa realidade e formar um professor que possa suprir as exigências do mercado global, com uma educação comprometida com a emancipação do aluno, ou da criança na educação infantil.

Nas atuais circunstâncias, percebe-se a necessidade de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, para responder às novas tarefas e aos desafios com que se defronta a escola. São novas tarefas impondo dinâmicas inovadoras, o que exige a revisão da formação docente, de modo a fortalecer e oferecer melhores condições ao exercício profissional, especialmente ao recém-formado.

Gomes (2009, p. 220) acrescenta: “os programas de formação devem considerar as reais necessidades formativas dos educadores, superando a visão de discrepâncias ou de marketing, na busca de um modelo que lhes faculte maior participação na tomada de decisões”. Isto porque, ao iniciar a atuação nesse cenário, as professoras são afetadas pelas incertezas e instabilidades no início da carreira, segundo P1: “O mais difícil foi entrar no campo de trabalho. Para o recém-formado é muita falta de oportunidade. Só a graduação não ajuda muito”.

O panorama educacional exige que se desenvolvam estratégias de autoformação constante, conforme já visto também em Nóvoa (1995a). Estar disposto a dar continuidade na formação e atualizar-se continuamente para se inteirar dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (BRASIL, 2001b).

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação

inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12).

No entanto, é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o de professor que a realidade criou até agora. “Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional” (BRASIL, 2001a, p. 12). Na formação do docente, inicial e continuada, é preciso que, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais sejam evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

A própria P2 reconhece: “O curso foi bem rigoroso, os professores eram muito bons. Faltou mais conhecimento sobre a criança”. Os profissionais devem, assim, na visão de Nóvoa (1995a), autoformar-se e reciclar-se por meio de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais, pois a falta de preparo e de conhecimento resulta em comprometimento da prática educativa, explicitada por Tardif (2002).

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática. (p. 56).

O trabalho do professor exige que se dê mais atenção à promoção da autoformação, incorporada a um processo participativo no qual o saber, as experiências individuais e as vivências na profissão sejam valorizados, e que o professor encare a prática pedagógica como o centro da produção do saber. A formação inicial do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo (NÓVOA, 1995b; TARDIF, 2002). De compreender *a priori* o significado da educação no contexto infantil:

Tal concepção de educação traz a necessidade de se ressignificar a concepção de *educador*. Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete à tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos. (ROJAS; SOUZA, 2009, p. 124, grifos das autoras).

Cabe ao professor buscar incessantemente o seu progresso profissional, em uma base contínua de responsabilidade pela melhoria nas suas funções, ampliando o nível de qualidade do trabalho que realiza, além de elevar o nível de sua profissionalidade. Como mencionado nesta pesquisa, existe um conformismo perante as exigências no campo do trabalho, em que o professor não reflete sua posição de protagonista e de profissional autônomo no seu fazer para assim sedimentar sua prática, tornando-o um profissional participativo nas soluções e construções postas na sua área de atuação. O depoimento da P6 revela: “na parte pedagógica tenho autonomia, mas no sentido amplo não. Poderia ser mais democrático, mas a gente acaba aceitando tudo e nem tenta nada de novo”.

Na verdade “parte da perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 38). É o próprio profissional que de posse dessa realidade precisa manter-se posicionado no sentido de buscar a participação ativa no seu desenvolvimento.

Na educação infantil, os professores precisam desenvolver a consciência da autoformação, da capacidade de pensarem e decidirem sobre seu exercício pleno na educação da criança. Recorremos a Alarcão (2003), quando diz que é preciso reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base em uma informação e em conhecimentos sólidos.

O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado. Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que, infelizmente, não acontece de uma forma universal. Esta dimensão sócio-política tem de ser tida em conta. Nem políticos nem educadores podem ignorá-la, sob pena de se estarem a construir castelos na areia. O *empowerment* pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume mera-

mente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa. (ALARCÃO, 2003, p. 1-2).

Esse aprimoramento contínuo implica ter oportunidades para o desenvolvimento cultural também. A educação infantil, especialmente como espaço de formação e desenvolvimento da criança, precisa estar voltada à construção da cidadania e aos apelos culturais que o mundo impõe. Não é mais possível um professor limitado nas suas condições de leitura do mundo e da realidade em todas as suas nuances. Conforme se observa no depoimento de P5: “Vou no cinema quando é possível. TV assisto pouco, dificilmente assisto jornal, as vezes leio. Não tenho tempo, uso a Internet quando preciso”. Para que essa tarefa de educar plenamente seja efetivada, é necessário que os professores de todos os segmentos da escolaridade tenham uma sólida e ampla formação cultural.

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência. Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. (BRASIL, 2000, p. 21-22)

Essa ampliação do universo cultural ainda é desconsiderada nos cursos de formação de professores. Depois de formado, o professor tem ainda menos tempo e disposição para acessos a programas culturais, debates e pesquisas, para o crescimento profissional e para construir sua autonomia intelectual (PEREZ GOMEZ, 2001). A formação de professores fica, geralmente, restrita a sua preparação para a regência de classe, a exemplo do discurso: “Internet, jornal e cinema, não vou a teatro. Não costumo viajar. O trabalho com a criança é penoso, tem que se dedicar, não sobra tempo prá nada mais” (P6).

O professor isenta-se das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da instituição, seu relacionamento com a criança e com a comunidade e ampliação da vivência cultural. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas rela-

cionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional. Essa realidade é observada na mensagem transcrita da P3: “Assisto o jornal, fico na Internet, quando dá vou ao cinema”.

A complexidade da realidade social, a aceleração das mudanças tecnológicas, as modificações na interação humana, o mercado global são questões que interferem no cotidiano desses professores, que são atropelados pelos sistemas, deixando-os alienados e imperceptíveis. Os professores precisam acompanhar o movimento das velozes mudanças que ocorrem no campo da educação e prioritariamente no da educação infantil.

No entanto, se são marcas da condição pós-moderna ou não, o fato é que, muitas vezes, “o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores” (CONTRERAS, 2002, p. 63).

As marcas da condição pós-moderna revelam-se também nessa questão da cultura escolar, cujo posicionamento impõe suas verdades que invalidam a possibilidade de mudanças e de uma construção identitária autônoma, nascida das convicções e iniciativas de cada um, mas ao contrário,

Parecemos carecer de iniciativa para enfrentar novas exigências porque, afinal de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 11).

De acordo com os estudos realizados, verifica-se que o novo cenário da educação infantil pressupõe um profissional que desempenhe seu papel de maneira efetiva, crítica e consciente de sua prática pedagógica. Que a formação inicial lhe dê bases sólidas e a formação continuada promova o aprimoramento profissional, para estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências, atitudes observadoras e reflexivas. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43), além da construção da autonomia profissional que os habilite a ter domínio

do seu fazer, na conquista de objetivos referentes à qualidade do ensino na educação infantil.

Pretendemos [...] que o professor tenha elementos para proceder a análises, reflexões e avaliações referentes ao seu próprio fazer, encontrando novos caminhos qualitativamente diferentes para a efetivação de um trabalho docente reflexivo e orientado por um projeto de educação pré-escolar. Poderá então viver um processo constante de atualização e crescimento de sua formação pessoal e profissional. (ANGOTTI, 1996, p. 55).

A formação precisa estar articulada com a atuação, nas dimensões técnicas, políticas, sociais e culturais, aliadas ao domínio metodológico e à ação pedagógica. A concepção autônoma para a aquisição, produção, criatividade e inovação, aliadas à sensibilidade para a compreensão, análise e intervenção em situações de ensino complexas, é requisito essencial para a formação profissional docente de qualidade.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter demanda, por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998b, p. 41).

Os cursos de formação inicial e continuada devem dar conta das especificidades da infância e da criança. Veja-se o depoimento: “Faltam cursos, orientações. Só a graduação é pouco para entender tudo” (P4). As instituições precisam focalizar a formação como uma ponte solidificada na articulação teoria-prática, que permita aos professores desenvolverem uma ação docente situada e contextualizada, na perspectiva de um trabalho interdisciplinar e com contínua reflexão crítica sobre a própria prática: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Há então que considerar que, os profissionais da educação buscam um curso de formação continuada não somente para a sua atualização perante as mudanças educacionais que ocorrem constantemente, mas também para acompanhar essas modificações mutáveis da educação, qualificando-se mais

para melhor atender as necessidades das instituições em que atuam. (MELLO; ROJAS, 2012, p. 23).

A formação deve dar conta de capacitar o professor para o exercício profissional no sentido de proporcionar uma educação de qualidade, especialmente para a infância. No entanto, ao examinar a questão da formação continuada, verifica-se, na maioria das vezes, a superficialidade do enfrentamento de problemas reais do professorado. Pois a formação continuada, na visão de Gomes (2009, p. 68), “Organiza-se na forma de cursos esporádicos de curta duração, propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativa e que se apresentam, muitas vezes, desvinculados das necessidades reais de formação dos agentes educacionais atuantes na escola”.

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e que está articulada com sua prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, quando estão atuando na docência. É, portanto, um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores, que ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e no tempo na escola. (FERNANDES, 2010, p. 90).

A discussão coletiva e a construção de concepções fundamentais, tais como as concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento, entre outras, são necessárias para o encaminhamento do próprio fazer, na construção de uma carreira sólida.

As professoras pesquisadas observam que existe essa lacuna na formação: “Faltou mais conhecimento sobre a criança. Hoje trabalho com crianças pequenas e muitas vezes tenho que pesquisar prá entender mais sobre elas” (P2). O compromisso e a integração do professor com sua formação estão relacionados ao seu profissionalismo, e, nessa base, todos os momentos ou etapas que compõem o trabalho docente podem ser repensados com significativas doses de revisão e qualificação (ANGOTTI, 1996).

Advogar uma educação da infância para as crianças que não segmente nem hierarquize ações, implica em reconhecer que as histórias da creche e da pré-escola foram produzidas em cenários separados e que tem nos educadores um lugar central. Integrar esses educadores não se reveste de tarefa somente administrativa, ou de política governamental, mas antes de processo pedagógico, de desenvolvimento e socialização profissional. (GOMES, 2003, p. 7).

Aos professores cabe a responsabilidade na busca e participação efetiva, em estudos, pesquisas e projetos para aprofundamento dos conhecimentos que elevem o nível do trabalho docente, isentando a profissão da superficialidade dos aspectos externos ao processo pedagógico e do desenvolvimento e socialização profissional. Conforme Alarcão (2003, p. 30), “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. E ainda:

Construir projetos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola de melhor qualidade para todos. Significa ainda, definir o cidadão professor que se quer formar, delimitar a intencionalidade da formação, os fundamentos teórico-metodológicos e as ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 25).

Esse é o papel também das instituições formadoras e dos gestores no sentido de incentivar e implementar meios de desenvolver estudos e pesquisas nos espaços de formação continuada para os professores. A P5, quando indagada sobre os cursos de formação em serviço, assim se expressa: “Tem encontros duas vezes no ano, a técnica vem e faz um diálogo. Só nos cursos de especialização”.

Observa-se na realidade docente, um grande número de profissionais alheio à visão crítica e reflexiva, do seu papel como principal responsável por sua carreira, pela busca de uma prática efetiva e eficiente. Quando prefere ficar na confortável situação à espera de esforços externos, sem motivação para leituras e pesquisas, optando por questões práticas, oficinas e treinamentos meramente “aligeirados”, expressão utilizada por Nóvoa (1995a), ao se referir a essa questão.

Enquanto intermediador e organizador das ações pedagógicas, o educador precisa considerar que a atitude reflexiva é um processo que é contínuo e infinito, que pressupõe constantes transformações, correções de rota, autocrítica e autoavaliação. As dificuldades só podem ser vencidas com alianças e cumplicidade de todos os envolvidos no ambiente escolar que, como todo ambiente vivo, não se deve constituir em um lugar de imobilismo, nem descrença. (ROJAS, 2009, p. 45-46).

O professor precisa compreender que as especificidades e peculiaridades da criança e do trabalho que executa na educação infantil o caracterizam

como professor da infância. Deve, portanto, estar atento a sua identidade profissional, que é decorrente de uma trajetória construída em meio à luta pela valorização, por condições dignas de trabalho e qualificação profissional, cujos direitos devem ser respeitados (KRAMER, 2005). Somente na busca pela valorização e dignidade, por meio do esforço também individual, é que o educador infantil será respeitado, redefinindo papéis e funções no cenário da educação infantil.

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, conforme já mencionado, acrescidas ainda à informalidade e aos arranjos presentes nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente. (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

No caso das professoras nos CEINFs de Campo Grande, MS, é preciso refletir sobre a importância de valorizar os saberes dessas professoras, partindo delas e trabalhando-as teórica e conceitualmente para que a condição de docência amplie a compreensão das situações com que se deparam e que podem ser altamente complexas, incertas, singulares, conflituosas e que estão ali, cobrando decisões e ações, principalmente quando se trata da criança pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual exige novos fazeres, novas estratégias de educação, que devem ser adequadas à nova sociedade. Para atender aos apelos do mundo infantil, essencialmente dinâmico, é necessário que a instituição educativa e os professores ofereçam condições em situações e espaços que contribuam para a construção de sua autonomia e de sua identidade na promoção do aprendizado da criança.

Os professores são mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Considerando a peculiar condição de desenvolvimento e formação da personalidade na primeira infância, os sistemas de ensino devem primar para que essa etapa da educação básica seja atendida por profissionais em constante qualificação.

Espera-se que essas profissionais que atuam nos CEINFs, no percurso de formação, ou na trajetória profissional, ampliem os olhares para lidar com as inovações e as recentes configurações que têm moldado um novo retrato de infância nos dias atuais. Que tenham disposição para se tornarem um professor reflexivo, aliando teoria e prática em um contexto interdisciplinar, com ousadia e autonomia, criando uma nova configuração identitária como profissional na educação infantil.

Ainda existem indefinições que descaracterizam as professoras da creche como profissionais. É um caminho de ambiguidades, pois, por um lado, se tem a questão histórica da creche como assistencialismo que ainda perdura, e que inviabiliza a valorização do trabalho profissional com a criança pequena. Associa-se a esse fato a ausência de posicionamento das professoras em relação à afirmação delas como profissionais formadas e, portanto, preparadas para atuar na educação da criança pequena, observadas na pesquisa.

Não são levadas em conta outras dimensões do exercício profissional, ficando ausentes, também, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação da categoria profissional. O problema é agravado pelas frágeis relações interinstitucionais entre escola de formação, associações profissionais, sindicatos, que possibilitem tais vivências e as ampliem para além da instituição.

Existe um tratamento inadequado dos conteúdos, pois nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos em uma formação aligeirada e incipiente. É preciso que o professor compreenda com a razoável profundidade e com a necessária adequação a situação escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem, e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como suas especificidades.

Muitas mudanças precisam acontecer no âmbito da educação infantil. A recomposição dos conceitos de infância na atualidade, a contínua busca pela valorização do profissional da educação infantil, a revisão dos cursos de Pedagogia e a solidez das políticas públicas no reordenamento legal como base concreta de melhorias no âmbito da formação de professores.

Consideraram-se as falas, os depoimentos, os discursos, os fazeres e os saberes das professoras de crianças pequenas no complexo trabalho que rea-

lizam. O grupo pesquisado, que representou o professorado da educação infantil da REME de Campo Grande (2015), nos CEINFs, que atua especificamente com crianças entre zero e três anos, sinalizou uma frágil autonomia, estampada na ausência do desejo de transcendência e vontade de transpor o mundo, para além do simples espaço de atuação.

Resumo: A presente pesquisa é um recorte da Tese de Doutorado, concluída no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa contempla a temática da formação inicial e continuada de professores de educação infantil. Parte-se do pressuposto de que a identidade acompanha e constitui par e passo com o processo formativo daquele que atua na educação infantil e da própria história da educação destinada à infância. Buscou-se destacar o processo de constituição da identidade dos profissionais que atuam no campo da infância. A investigação foi realizada em Campo Grande – MS, nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) que recebem crianças de zero a cinco anos. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada sob o enfoque da análise de conteúdo. Os estudos revelam inúmeros desafios na formação desses profissionais no contexto da complexidade e das especificidades que perpassam a educação infantil nos últimos anos. Evidenciam lacunas teóricas para sustentar a prática pedagógica vivenciada e sinalizam processos formativos em exercício insuficientes e apontam ainda falta de recursos materiais e a necessidade da valorização profissional.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade. Formação.

Resumen: La presente investigación es un extracto de la Tesis Doctoral, concluida en 2015, en el Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. La investigación contempla el tema de la formación inicial y continua de docentes de educación infantil. Se parte del supuesto de que la identidad acompaña y constituye un paso en el proceso formativo de quienes trabajan en la educación infantil y de la propia historia de la educación infantil. Se buscó resaltar el proceso de constitución de la identidad de los profesionales que trabajan en el campo de la niñez. La investigación se llevó a cabo en Campo Grande - MS, en los Centros de Educación Infantil (CEINF) que reciben niños de cero a cinco años. La investigación, de carácter cualitativo, se realizó bajo el enfoque del análisis de contenido. Los hallazgos revelan innumerables desafíos en la formación de estos profesionales en el contexto de la complejidad y especificidades que han permeado la educación infantil en los últimos años. Muestran lagunas teóricas para sustentar la práctica pedagógica vivida y señalan insuficientes procesos de formación en ejercicio y también señalan la falta de recursos materiales y la necesidad de valorización profesional.

Palabras clave: Educación infantil. Identidad. Formación.

Abstract: The present research is an excerpt from the Doctoral Thesis, concluded in 2015, in the Post-Graduation Program of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The research contemplates the theme of the initial and continuing education of teachers of early childhood education. It is based on the assumption that identity accompanies and constitutes a step and step with the formative process of those who work in early childhood education and the very history of early childhood education. We sought to highlight the process of constituting the identity of professionals working in the field of childhood. The investigation was carried out in Campo Grande - MS, at the Child Education Centers (CEINFs) that receive children from zero to five years old. The research, of qualitative nature, was carried out under the focus of content analysis. Studies reveal innumerable challenges in the training of these professionals in the context of the complexity and specificities that have permeated early childhood education in recent years. They show theoretical gaps to support the pedagogical practice experienced and signal insufficient training processes in exercise, and also point out the lack of material resources and the need for professional valorization.

Keywords: Early childhood education. Identity. Formation.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Ed. 70, 2004.
- BRASIL. **Plano nacional pela primeira infância**. Rede Nacional Primeira Infância Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**: Parecer CNE/CP 09/2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 04, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: CNE/CEB, 6 jul. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria M. Malta. **Reescrevendo a educação**: propostas para um Brasil melhor: educação infantil. 2014. Disponível em: <http://www.nhttp://skc.com.br/idis/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A formação de professores em serviço para a educação infantil**: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis: UFSC, 1991. Relatório de pesquisa (mimeo).
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.
- GOMES, Marineide de Oliveira. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia: ano 11, n. 11, p. 41-50, 2010.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, Marineide de Oliveira. Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa. In: GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.
- KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995a.

NÓVOA Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. In: BRASIL. **Docência na educação infantil: salto para o futuro**. Boletim 10, TV Escola, ano 22, 2013.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PEREZ GOMEZ, Alberto. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. O uso de imagens e a infância. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

SHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** Caxambu, MG, 2000. GT 7- Educação da Criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **Identidade, formação e valorização profissional: saberes em construção no espaço da creche**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

O ACESSO DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE E A DIVULGAÇÃO PELA MÍDIA

THE ACCESS OF PUBLIC SCHOOL STUDENTS IN HIGH SELECTIVE COURSES AND DISSEMINATION BY THE MEDIA

Carlos Lopes

Universidade de Brasília (UnB)
ORCID: 0000-0003-2745-3942
carloslps@unb.br

Larissa Silva de Lira

Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação brasileira está marcada por lutas e avanços, em especial na educação superior, historicamente ocupada pela classe dominante a qual tem em mãos o poder econômico, social e que, por meio deles, reproduz o seu capital cultural (BOURDIEU, 2002). Bourdieu (2002) investigou a presença de fatores que perpetuam e legitimam a desigualdade de acesso à educação, reproduzindo e convertendo a desigualdade social em desigualdade educacional. Como bem esclarece o autor, sua crítica em relação ao sistema de ensino não é que esse “*conserva, reproduz; digo contribui para conservar*”. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o “capital vai ao capital” (BOURDIEU, 2002b, p. 14-15, grifo no original).

À medida que estudantes de escolas públicas ingressam em cursos de graduação de alta seletividade na universidade pública, vemos nas mídias chamadas do tipo: “Sucesso na rede pública: 54 alunos são aprovados no PAS da UnB” (CB, 12 de jan. 2016). O Programa de Avaliação Seriada (PAS)¹,

¹ Todas as informações referentes ao PAS/UnB foram parafraseadas e retiradas do sítio eletrônico:

uma proposta alternativa de ingresso na Universidade de Brasília (UnB), foi aprovado pela instituição em 1995. O PAS/UnB tem como objetivo fomentar a qualificação do ensino médio, partindo da ideia que se deve dar prolongamento aos estudos, um “continuum” entre o ensino básico e a educação superior. Entre os objetivos específicos do PAS/UnB está a seleção de alunos para a universidade de modo gradual e sistemático. O programa se divide em três etapas e a avaliação ocorre de forma processual. As avaliações são aplicadas no final de cada ano do ensino médio. Apenas na terceira etapa o aluno pode escolher o curso. O PAS/UnB tem como sistemas de concorrência o Sistema Universal, Sistema de Cotas para Escolas Públicas e o Sistemas de Cotas para Negros. O programa teve que se adaptar às exigências da Lei nº 12.711/2012 (CEBRASPE², 2017).

O artigo tem como objetivo averiguar e compreender criticamente, a partir da análise de conteúdo de reportagens de jornal de grande circulação no Distrito Federal (1996 a 2017), os condicionantes citados com maior frequência, pelos próprios estudantes de escolas públicas distritais, em relação à aprovação nos cursos de graduação de alta seletividade, situando ainda o papel da mídia nessa divulgação. Foi realizada pesquisa documental para identificar, em 20 anos de PAS, os cursos mais concorridos da UnB. Além disso, levantou-se no conteúdo das matérias jornalísticas a profissão dos pais, o local de moradia desses estudantes e as suas crenças pessoais em relação à aprovação. O artigo é de natureza exploratória e descritiva em fontes documentais, ampliando-se com pesquisa bibliográfica e referências ao pensamento de Bourdieu. Em termos de pontos de partida interpretativo, o foco do artigo está na crítica e reflexão sobre os mecanismos de naturalização do processo de eliminação e seleção do sistema escolar.

DESIGUALDADE SOCIAL E ESCOLAR

O sistema escolar ao eliminar, alega a falta de sucesso e justifica que os estudantes que não obtêm sucesso estão inaptos naturalmente, fazendo coro à ideologia do dom. Para Bourdieu (2002), a ideologia do dom contribui

<http://www.cespe.unb.br/pas/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

² Hoje o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) dá continuidade aos trabalhos do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe/UnB).

para justificar o fracasso dos estudantes (salvo os excepcionais) das classes populares, que se enxergam como incapazes e aceitam o seu destino social. Bourdieu (2002) complementa, que:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2002, p. 59).

O sucesso escolar nada mais é que um termo construído pelo sistema e que compreende que para obter sucesso é necessário ter êxito escolar, ou seja, boas notas e se enquadrar nas regras escolares. Contudo, isso está previamente condicionado pelo nível de capital cultural que o estudante possui. Assim, o capital cultural e o ethos familiar, ao se combinarem, definem as condutas escolares e as atitudes frente à escola, que vão dando marca ao princípio da eliminação dos estudantes das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2002).

Na análise das reportagens que embasam o artigo, destacam-se falas e trechos das reportagens referentes aos estudantes da rede privada de ensino aprovados em cursos de alta seletividade. Há trechos que ilustram bem as vantagens do capital cultural.

Eduardo Almeida³, 17 anos, primeiro colocado no PAS e novo calouro de Direito. Com desejo de se tornar policial civil, já esperava a aprovação: **“Eu já desconfiava que iria passar no PAS, então nem estava mais indo às aulas”**. E sobre as provas: **“Achei as provas interessantes, porque não exigem somente o conhecimento adquirido em sala de aula, mas também capacidade de interpretação. Gostei disso”** (CB, 14 de jan. 2009, grifo nosso).-Francisco Habib Issa Mattos, 18 anos, morador de Anápolis e aprovado em Medicina. **Francisco conciliava os estudos com as aulas de natação e guitarra** (CB, 15 de jan. 2007, grifo nosso). Felipe Vieira Frujeri, 17 anos, filho de pais dentistas, foi selecionado no curso de Medicina. Destacou sua paixão por desafios, **foi ouro na olimpíada brasileira de astronomia e na de química do DF: “As olimpíadas que motivavam muito a estudar. Também é preciso ter dedicação e disci-**

³ Os nomes dos estudantes foram citados na fonte pesquisada, por isso os mantivemos no corpo do texto.

plina". Felipe estudou em colégio particular, que para ele foi fundamental para fomentar seu gosto pela ciência e também apontou o papel importante da família: **"Os meus pais também. Eles garantiram uma base cultural muito boa para todos lá em casa"** (CB, 21 de jan. 2008, grifo nosso). Patrícia Marques, 18 anos, aprovada em Medicina e primeira colocada no PAS, 2003. A repórter questionou a aluna sobre o segredo do sucesso, Patrícia respondeu que: **"Estudar muito, mas sem esquecer de reservar um tempinho para mim"**. A entrevistadora ainda destacou que a aluna além de loira, bonita, praticava atividade física mantendo assim a boa forma. (CB, 11 de fev. 2003, grifo nosso).

A base cultural, como frequência às aulas de guitarra, natação, praticar atividade física, bem como o "conhecimento adquirido fora da sala de aula, capacidade de interpretação", a influência dos pais em garantir "uma base cultural muito boa", a possibilidade de "reservar um tempinho para mim", são atividades que colaboram e enriquecem o capital cultural dos estudantes na busca de uma vaga nos cursos mais concorridos. Sem o devido investimento econômico (capital econômico), o alcance de uma vaga em universidade pública também não seria possível. Assim sendo, o capital cultural legitimado socialmente é uma característica da distinção social, em vista que uns possuem em demasia e outros mal tem acesso, como frequentar exposições, eventos culturais, teatro, entre outras atividades. Para a acumulação desse tipo de capital cultural, se faz necessário uma incorporação que pressupõe inculcação e assimilação, sem o qual o indivíduo não terá as ferramentas de interpretação do real e a compreensão das obras materializadas do capital cultural (BOURDIEU, 2002). Essa dinâmica se estabelece na transmissão cultural no seio familiar, que será base para o desenvolvimento dos demais estados do capital cultural. O peso do papel da família no futuro escolar, pode ser vantajoso caso haja a transmissão de capital cultural, demanda disponibilidade por parte do indivíduo, como capacidade e tempo de adquirir o mesmo. Pode-se afirmar que capital cultural tem influência no prolongamento dos estudos e na escolha do curso (BOURDIEU, 2002).

Entre as etapas para o sucesso escolar, os alunos se deparam com o vestibular e outros tipos de avaliações para ingresso na educação superior. Avaliações que, na seleção de conteúdo e elaboração das questões e nível de conhecimento solicitado, eliminam: "Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos esco-

lares e das hierarquias sociais que eles legitimam” (BOURDIEU, 1982, p.171). Bourdieu (2013, p. 232) salienta que o sistema de educação visa:

[...] estabelecer uma classificação puramente honorífica, operando, destarte, e em função de critérios puramente universitários, a pré-seleção dos noviços mais aptos a integrar-se na instituição justamente por serem os mais ajustados ao ideal da excelência universitária e os mais convictos do valor universal dos valores universitários.

Além do que é ensinado, os editais dos processos seletivos para universidades públicas (como o PAS) solicitam, entre outros aspectos, conhecimentos mais aprofundados, mais leituras e conhecimento das questões da atualidade. Os editais solicitam uma preparação especial para a realização dessas provas. Diante disso, alunos da rede pública precisam se desdobrar para recuperar as lacunas deixadas pelo ensino público. Portanto, está apto implica no nível de conhecimento que está intimamente ligado ao capital cultural que, entre alunos das diferentes classes, é um fator condicionante para o sucesso escolar e o prolongamento dos estudos. Segundo Bourdieu (2002, p. 75): “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”. Os investimentos educativos assim como o “dom” ou “aptidão” são resultados de aplicação de tempo e capital cultural (BOURDIEU, 2002, p. 73). Filhos das classes dominantes, com vantagens culturais desenvolvidas no *habitus* familiar, tempo disponível para estudar e aprofundar o nível de capital cultural, aliado ao investimento educativo (curso preparatório), aumentam as chances de lograr vagas nas universidades. Nesse cenário de desigualdade social, convertido em desigualdade educacional (BOURDIEU, 2002), alunos concorrem às vagas nas instituições de educação superior públicas.

ACESSO DAS CLASSES POPULARES À UNIVERSIDADE PÚBLICA E OS CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE

As políticas públicas voltadas para a inserção dos alunos de baixa renda na educação superior é algo recente e abriu uma nova fase de democratização do acesso a esse nível de ensino. A maior parte dos autores que tratam sobre essa temática, buscam respaldo nos pressupostos teórico-metodológicos de Bourdieu ou Lahire. Em suas pesquisas buscam analisar o estudo das

trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre (PORTES, 2001); o acesso e permanência dos estudantes das classes populares (NIEROTKA; TRIVISOL, 2016); também na investigação sobre o novo perfil socioeconômico do estudante brasileiro de graduação (RISTOFF, 2014), e acerca da condição do estudante de camadas populares na educação superior (BROCCO; ZAGO, 2014). No levantamento de pesquisas acerca do acesso das classes populares⁴ à universidade pública, há a frequente referência, entre outros aspectos, às políticas públicas de expansão da educação superior, à família, à escola, aos professores e aos próprios estudantes.

Com o aumento das instituições da rede privada e às políticas de expansão da educação superior pública, as taxas de matrículas cresceram significativamente no Brasil. As políticas de caráter afirmativo contribuíram efetivamente para o crescimento da taxa de matrícula de alunos das classes populares, possibilitando o acesso à educação superior. Os dados da pesquisa realizada por Ristoff (2014), baseado na interpretação dos gráficos do Inep/MEC (Inep/MEC, 1991-2012 apud RISTOFF, 2014), demonstra as disparidades econômicas e cultural dos estudantes em relação ao acesso aos cursos de alta seletividade. Entre os gráficos elencados na pesquisa (RISTOFF, 2014), destaca-se aquele referente à renda mensal da família (terceiro ciclo do Enade). Famílias de estudantes com renda mensal de mais de 10 salários mínimos na universidade brasileira é alta, a exemplo do curso de Medicina que ultrapassa 6 vezes a porcentagem total de famílias brasileiras com essa renda (7%); seguido de 28% nos cursos de Odontologia, em sequência, Direito com 24% e Psicologia 16%. Enquanto nos cursos de licenciatura as taxas se igualam ou são menores que a taxa nacional, sendo 7% em História e 5% em Pedagogia (RISTOFF, 2013). Nessa lógica, os dados demonstram que o acesso a cursos de alta seletividade na universidade brasileira continua sendo tomado pela elite, ou seja, aqueles com maior renda econômica e capital cultural.

⁴ O estudo Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras, de Alvez, Soares e Xavier (2014), analisou microdados das avaliações educacionais (2003 a 2011) coordenadas pelo Inep, e constatou que 90,8% das escolas submetidas ao cálculo do índice nível socioeconômico (NSE) são Estaduais ou Municipais, e que parte dos alunos são oriundos de famílias com baixo NSE. Acrescentou também que as escolas privadas, agregam os estudantes de maior nível socioeconômico. Do total de 72.018 escolas na base de dados, em relação ao índice de nível econômico (NSE), na categoria “Mais Baixo” a escola Municipal apresenta 5.9%, Estadual, 5.4%; Federal, 0.5% e Privada com 0.4%. Na categoria “Mais Alto” as escolas Municipal e Estadual apresentam 0%; Federal 8.2% e a Privada com 26.1% de alunos com esse nível econômico.

O índice de alunos oriundos das escolas públicas é de apenas 11% no curso de Medicina, expressando a característica socioeconômica majoritária em cursos de alta seletividade, o elitismo. Ristoff (2014, p.743) destaca que:

A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos.

Ao trazer esse contexto de implementação de políticas de inclusão social, como a Lei de Cotas nº 12.711/2012, é notório o crescimento do ingresso de jovens de baixa renda originários da rede pública de ensino na etapa da educação superior, como demonstram os dados da pesquisa citada (RISTOFF, 2013). No entanto, nos cursos de alta seletividade, a porcentagem está distante da meta prevista na Lei de Cotas. Esta lei garante 50% das vagas nos cursos de graduação das instituições federais de educação superior para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Como destacamos, em passagem anterior do artigo, nos conteúdos de reportagens em que as vantagens em termos de capital cultural dos estudantes das escolas particulares são acentuadas, há certa naturalidade em relação a esse ingresso na universidade pública, em cursos concorridos. Ibraim Viana Vieira, 17 anos, calouro de Medicina, estudou o ensino médio no [...], escola particular⁵ brasiliense. Ibraim alcançou o quarto lugar no ranking das notas mais altas no PAS, e disse que: **“Sabia que ia entrar, mas fiquei surpreso com a colocação”**. Com formação em escola particular, o estudante também recorreu a **cursinho preparatório para o PAS** (CB, 6 de jan. 2005, grifo nosso). Gustavo Borrelho Bacelar, 18 anos, aprovado em Medicina, morador do Sudoeste, ficou surpreso com a colocação: **“Esperava passar, mas não assim. Estou em choque”**. Gustavo concluiu o ensino médio em escola particular, sempre estudou na rede privada (CB, 5 de jan. 2006, grifo nosso).

Subjetivamente esses estudantes oriundos de escolas privadas, tendo muitas vezes o reforço de aulas em cursinhos preparatórios e horas e horas de estudo, nutrem a crença e a expectativa de ingresso na educação superior. Em contraste com as falas dos estudantes da rede privada, alunos da rede pública de ensino apresentam baixas expectativas de aprovação em cursos

⁵ Retiramos o nome das escolas particulares.

de alta seletividade. Dois alunos de escola pública de Planaltina (DF) alcançaram o pódio dos aprovados do PAS. Ambos julgavam ser um luxo cursar uma faculdade. Os estudantes ao se inscreverem no PAS optaram pelo sistema de cotas sociais e conseguiram a vaga. Kamilla, 17 anos, caloura de Arquitetura, ficou muito surpresa com a aprovação: **“Imaginava que iria demorar uns 10 anos, mas, mesmo assim, não desistiria”** (CB, 16 de mar. 2013, grifo nosso). Joadyson, 17 anos, aprovado em Medicina não confiava na sua dedicação: **“Eu também não achava que meu esforço era suficiente. Sempre pensava que tinha que melhorar”** (CB, 16 de mar. 2013, grifo nosso). Os dois alunos também citaram como ingrediente importante a metodologia motivacional que os professores utilizavam. Eram professores empenhados e foram fundamentais para a conquista (CB, 16 de mar. 2013).

Diante da sua situação social, alunos oriundos da rede pública de ensino são surpreendidos pela aprovação em cursos concorridos, que apesar da rotina de estudo pesada, não acreditavam em êxito imediato. A baixa ou nenhuma expectativa de aprovação imediata ou em um curto espaço de tempo em cursos de alta seletividade em universidade pública, tem relação direta com a ideia de que “[...] as aspirações subjetivas **tendem** a ajustar-se às oportunidades objetivas” (BOURDIEU, 2013, p. 161, grifo nosso). Disposições inconscientes são ajustadas às condições objetivas, levando o indivíduo a seguir, tendencialmente, no espaço considerado como seu naturalmente, destinado socialmente.

A busca pela ascensão social por meio do êxito escolar, requer o reconhecimento da sua importância e incorporação dos valores escolares. Os filhos das classes populares veem nessa instituição socializadora a única oportunidade de crescer socialmente, “pois tudo lhe devem e dela esperam tudo” (BOURDIEU, 2013, p.265) e porque suas garantias no ingresso no mercado de trabalho estão na certificação escolar e no prolongamento dos estudos. No entanto, Bourdieu ressalta a inflação dos diplomas como problemática na conquista do emprego, e também o peso da origem social, que faz com que: “[...] originárias de outras classes ou de outras frações não possam extrair de seus títulos escolares o mesmo lucro econômico e simbólico obtido pelos filhos da grande burguesia de negócios e do poder por estarem melhor colocados [...]” (BOURDIEU, 2013, p.265).

A pesquisa realizada por Nierotka e Trevisol (2016) também coopera no debate das contribuições das políticas públicas para o acesso e permanência

dos jovens das classes populares na educação superior. Os autores investigam de que forma as políticas introduzidas nas universidades públicas brasileiras estão ampliando o acesso à universidade por esses alunos, tomando como referência empírica a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A UFFS não precisou se adequar aos quesitos da Lei de Cotas, pois o total de 90% dos estudantes de graduação, ingressantes no ano de 2012, eram oriundos da rede de ensino público. Desse modo, a universidade está abarcando um novo perfil estudante de graduação, oriundo das classes populares, trabalhadores, que necessitam de auxílio permanência, em vista que o capital econômico familiar não é suficiente. Segundo os dados apresentados por Nierotka e Trevisol (2016), cerca de 69,3% dos estudantes da UFFS possuem renda mensal familiar de até três salários mínimos, acima do total nacional de 56,6% (2012). Apesar do percentual alto de alunos ingressos provenientes da rede pública na UFFS, nos cursos de alta seletividade há taxas mais baixas de estudantes oriundos da rede pública, como no curso de Medicina. Todavia, apresenta números bem mais altos em contraste com os dados nacional.

Brocco e Zago (2014) apresentam uma revisão de produção sobre o modo como é visto o acesso e permanência das classes populares na perspectiva dos pesquisadores. Desse modo, os autores levantaram artigos na base de dados da ANPEd (2003 a 2013), período de forte implementação de políticas públicas para a educação superior (BROCCO; ZAGO, 2014). A partir da revisão realizada, as autoras elencam os elementos característicos dos indivíduos das camadas populares que obtiveram ingresso na educação superior, entre esses estão as características sociais do local de moradia: moradores das regiões periféricas; o grau de escolaridade dos pais: de baixa escolaridade ou analfabetos; motivação e desejo de mudança social: romper com a trajetória social da família, que normalmente estão empregados em serviços manuais e com baixos salários. Não se limitando a delinear os fatores determinantes na continuação dos estudos, essas pesquisas buscaram “identificar as mediações para explicar o êxito escolar de jovens oriundos de grupos sociais com baixa renda e capital cultural na educação superior” (BROCCO; ZAGO, 2014, p.6). O incentivo familiar, investimento financeiro e apoio moral são elementos citados como favorecedores para a continuidade dos estudos, bem como a busca por cursos preparatórios e o investimento pessoal (BROCCO; ZAGO, 2014).

Zago (2006), ao entrevistar 27 alunos oriundos das camadas populares, observou que a maioria demonstrou descrença em relação a aprovação na

universidade, devido ao histórico escolar abaixo do nível da avaliação e dos concorrentes. Filhos de pais que mal completaram o ensino fundamental, a graduação não era vista como um acontecimento inevitável. Zago (2006, p. 231) afirma que os estudantes, ao avaliarem suas condições objetivas de aprovação para ingresso na educação superior, terminam por escolher aqueles cursos menos concorridos. Arremata Zago (2006, p. 232): “A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “tickets de entrada”.

Os antecedentes escolares dos alunos entrevistados por Zago (2006), apontam que a maioria apresenta perfil de bom aluno e muitos não acreditavam na admissão em uma universidade pública. Reflexo da baixa autoestima e da pouca esperança. Reconhecem que a concorrência é alta e muitos concorrentes possuem boa formação escolar. Por isso, muitos alunos de escolas públicas recorrem a cursos preparatórios, na esperança que essa formação complementar possa preencher as lacunas da formação básica. Obstáculos econômicos, sociais e culturais acompanham a trajetória desses estudantes, que recorrem a cursos preparatórios gratuitos ou se dedicam a uma rotina de estudos pesada no intuito de ingressar na educação superior.

Diante disso, fica evidente como o processo seletivo elimina e apura alunos segundo critérios que satisfaçam a cultura universitária. Vargas e Paula (2011) pontuam que o sistema da educação superior está ordenado para receber um determinado tipo de aluno, aquele que não trabalha e dispõe de tempo integral aos estudos.

A NOTÍCIA DO “SUCESSO ESCOLAR”: a aluna [aprovada em Medicina] além de loira, bonita, praticava atividade física mantendo assim a boa forma (CB, 11 de fev. 2003, grifo nosso)⁶

Souza, Medeiros e Marchi Júnior (2013) afirmam que a escola é uma grande instituição socializadora, como a mídia. Com intuito de problematizar acerca da visão sobre essas instâncias, a luz da teoria sociológica de Bourdieu, os autores elaboraram um artigo em uma perspectiva crítica a respeito da

⁶ O conteúdo da reportagem já foi citado em seção anterior. Apenas reiteramos em forma de título o tom dado para a notícia da aprovação da estudante, “loira e bonita”, aprovada para o curso de Medicina.

escola e mídia, partindo da compreensão que essas instituições não são neutras, e que propagam um conhecimento “onde impera a naturalização das práticas e uma visão meritocrática do mundo social” (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013, p.8). Esses autores atribuem à instituição escolar o poder ideológico. Contudo, isso precede o conhecimento desenvolvido na esfera familiar, o qual é determinado também pelo conhecimento divulgado pela mídia. Partindo da concepção que a escola conserva a estrutura do campo do poder, esses autores refletem sobre os mecanismos que a mídia utiliza para gerar e difundir um “desconhecimento do social” (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013, p.11), em que as hierarquias são encaradas como divisões naturalizadas pela sociedade capitalista.

Com base na obra “Sobre a televisão” de Bourdieu (1997), os autores Souza, Medeiros e Marchi Júnior (2013) indagam sobre os mecanismos de dominação simbólica inerentes à produção desse meio. A indústria cultural, ao seguir os requisitos do mercado, opta por divulgar aquilo que produz mais rentabilidade, visando o lucro. Na mesma vertente, Bourdieu destaca que “[...] sistema da indústria cultural [...] obedece à lei da concorrência para a conquista do maior mercado possível [...]” (BOURDIEU, 2013, p.105).

O campo midiático conforme a visão bourdiesiana, trabalha como uma ferramenta de “nivelamento cultural” (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013, p.20). A semelhança presente entre as notícias dos diferentes meios de comunicação, evidencia que apesar da concorrência entre eles, as notícias de mesmo teor visam a audiência ou sucesso. Os autores explicam:

O campo jornalístico ainda procura veicular e vincular em suas programações uma série de fatos triviais, banais e sensacionalistas, mas que se fazem sucesso é porque, em alguma medida, já estão interiorizadas nos agentes os esquemas de percepção e avaliação da ação que condizem com a estrutura das variedades culturais e informacionais que o campo midiático oferta (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013, p.20).

A ausência de consciência por parte de certo público das obras midiáticas, quanto ao que é consumido, faz com que se instale uma ignorância sobre essa produção, nos termos da sua intencionalidade. A divulgação de notícias sensacionalistas em prol do sucesso, compreende que os leitores estejam imersos nesse conteúdo. Logo, se interessem em conhecer mais sobre determinado assunto. No entanto, o foco dessas notícias está em ocultar as outras, circundar os

leitores com notícias despolitizadas (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013). Por esse ângulo, os meios de comunicação auxiliam na inculcação da notícia com tom sensacionalista ou emocional, velando a lógica meritocrática intrínseca ao processo de seleção aos cursos mais concorridos, fomentando as distinções simbólicas, no que bem acentua Bourdieu (2013):

De fato, as classes mais desfavorecidas do ponto de vista econômico não intervêm jamais no jogo da divulgação e da distinção, forma por excelência do jogo propriamente cultural que organiza *objetivamente* em relação a elas, a não ser a título de refugo, ou melhor, de natureza. [...] Significa optar por acentuar explicitamente [...] um perfil da realidade social que, muitas vezes, passa despercebido, ou então quando percebido, quase nunca aparece enquanto tal (BOURDIEU, 2013, p.25, grifo no original).

Essa naturalização das desigualdades sociais, promovida pelos espaços da mídia e da educação, segue a lógica das relações simbólicas (BOURDIEU, 2013), que fixa um sistema de regras que, tendencialmente, o indivíduo deve seguir em prol de alcançar suas intenções particulares. No que toca a questão do esforço escolar no cenário brasileiro, se difunde a ideia que a escola colabora para a ascensão social, porém ela está organizada para assegurar a reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2013), demandando também reproduzir o cenário de competição social. Por fim, a mídia e a escola são consideradas instâncias que socializam os indivíduos, visto que o contato dos indivíduos com esses espaços ocorre desde criança e concomitante a eles, outras instâncias mobilizam a socialização, como a família; a religião e o esporte.

[...] Nas classes excluídas do acúmulo de capital econômico e cultural, esse retrato midiático da “vida social meritocrática” apenas vai reforçar a autoimagem que conservam de si próprios. Em ambos os casos, no entanto, se reproduza eficaz estratégia de culpabilização da vítima, fazendo passar por individual um problema construído coletivamente (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013, p. 24).

Esses mecanismos utilizados pela indústria cultural, faz uso dos sistemas simbólicos e ocorre de forma dissimulada. Dessa forma, é vantajosa a manipulação de notícias em prol da manutenção da ordem dominante, pois valoriza tal cultura e desvaloriza as denominadas subculturas. Bourdieu (1998, p.10) destaca que:

Este efeito ideológico, produ-lo [sic] a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que le-

gitima as distinções compelindo todas as culturas (designada como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Nessa lógica, os meios de comunicação também compelem para a distinção, definindo a cultura dominante como superior em relação às subculturas. Nesse encaixe, as matérias acerca do sucesso escolar de alunos provenientes da rede pública de ensino por vezes ressaltam as características da ideologia do dom, caracterizado por Bourdieu, como benefícios provenientes do capital cultural intimamente ligado à origem social. A origem social não se refere especificadamente ao nível socioeconômico, mas sim em nível de capital cultural, capital econômico e capital social, em que são valorizados aqueles que possuem familiaridade com a cultura da classe dominante.

Alcançar a vaga em um curso prestigiado em uma universidade é retratado pelas mídias como “sucesso escolar”, “mérito” dos estudantes. Autores apontam que além da mobilização pessoal (ZAGO, 2006) outros elementos são condicionantes para lograr a vaga. No entanto, as manchetes de jornais destacam um caráter exclusivo desses alunos, estudantes prodígio, dotados de algum dom e dedicados. Apesar de escaparem da eliminação e ingressarem na universidade, os alunos oriundos das classes populares encontram algumas dificuldades quanto à bagagem de conhecimento, realçando a desigualdade de nível de estudo. Enquanto uns passam por uma trajetória escolar sem dificuldades financeiras, cercado por frequentes acessos ao capital cultural, além do contato precoce com a cultura da classe dominante (BOURDIEU, 2013); outros, traçam uma trajetória com dificuldades econômicas, sem frequentar ambientes culturais, vivenciando dificuldades com a educação precária ofertada na rede de ensino público, os autores complementam:

Com diferença na aptidão do manejo de instrumentos intelectuais e na interferência dos modelos culturais associados a certas áreas de saber, bem como a adaptação das regras e valores que regiam institucionalmente este universo escolar (SOUZA; MEDEIROS; MARCHI JÚNIOR, 2013, p.11).

Diante disso, o sistema de ensino elimina ao selecionar os candidatos através de provas que solicitam um conhecimento bem estruturado e aprofundado das áreas de conhecimentos que são fundamentadas às questões dos vestibulares e demais tipos de exames. Portanto, é necessário capital cultural aprofundado. O sistema escolar seleciona aqueles estudantes que se enquadrem às suas exigências, como salienta Bourdieu (2002, p. 57):

[...] evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente.

Tal processo está ligado às facetas do processo, que para Bourdieu, o lado obscuro do processo recai nas aprendizagens implícitas, como o modo de falar, portar-se, estilo da escrita que, por vezes, não são taxados como conhecimento formal, e são vantagens adquiridas predominantemente pelos filhos da classe dominante. Um exemplo que foi visto na análise das reportagens foi de um aluno oriundo de escola privada, aprovado em Direito, que afirmou: “Achei as provas interessantes, porque não exigem somente o conhecimento adquirido em sala de aula, mas também capacidade de interpretação. Gostei disso” admitiu o aluno (CB, 14 de jan. 2009). Demonstrando que as provas solicitam mais que conhecimento formal.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Consoante à metodologia de Bardin (2002), iniciamos a pesquisa com a leitura flutuante das reportagens (fase inicial da pré-análise, corresponde à fase de delimitação dos dados a serem analisados). Selecionou-se previamente as publicações que remetiam ao tema da pesquisa. Pesquisou-se por: aprovados PAS/UnB, na base de dados online do jornal brasileiro, sendo encontrados 361 resultados e analisamos 27 reportagens, no período de 1999 a 2017. A base de dados online tem disponibilizado conteúdo a partir do mês de junho de 1999. O levantamento dos anos anteriores (1996 a maio de 1999) foi realizado em documentação em meio impresso no acervo central do jornal. Os cursos de alta seletividade são os cursos mais concorridos, os quais possuem um número elevado de alunos a concorrer por uma vaga. Diante disso, coube levantar os cursos mais concorridos no decorrer dos anos de execução do PAS/UnB para visualizar a dinâmica da concorrência na ordem do tempo. Os dados disponíveis no sítio eletrônico do Cespe, acerca da demanda por vaga na terceira etapa do PAS, data o ano de 2006 a 2016. Com base nesses dados foi elaborado o quadro a seguir e também foram adicionados dados dos cursos de graduação mais concorri-

dos encontrados nas reportagens do jornal Correio Braziliense (1999; 2004; 2005 e 2006).

Quadro 1: Relação dos cursos de graduação mais concorridos na UnB pelo PAS (1996 a 2016)

ANO	PRIMEIRO CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCEIRO CURSO	QUARTO CURSO	QUINTO CURSO
1996 a 1999	Medicina	Não citou.	Não citou.	Não citou.	Não citou.
2002 a 2004	Ciência da Computação	Medicina	Educação Física	Não citou.	Não citou.
2003 a 2005	Educação Física	Nutrição	Direito	Ciência da Computação	Medicina
2004 a 2006	Ciência da Computação	Educação Física	Enfermagem e Obstetrícia	Psicologia	Não citou.
2006 a 2008	Medicina	Ciência da Computação	Nutrição	Direito	Psicologia
2007 a 2009	Medicina	Educação Física	Nutrição	Psicologia	Direito
2008 a 2010	Medicina	Nutrição	Engenharia Civil	Direito	Psicologia
2009 a 2011	Medicina	Engenharia Civil	Direito	Psicologia	Nutrição
2010 a 2012	Medicina	Engenharia Civil	Direito	Arquitetura e Urbanismo	Psicologia
2011 a 2013	Medicina	Direito	Psicologia	Engenharia Civil	Nutrição
2012 a 2014	Medicina	Nutrição	Direito	Psicologia	Engenharia Civil
2013 a 2015	Medicina	Direito	Psicologia	Nutrição	Odontologia
2014 a 2016	Medicina	Direito	Odontologia	Psicologia	Nutrição

Fonte: Autores⁷

⁷ Os quadros foram organizados a partir do levantamento realizado no conteúdo do Jornal Correio Braziliense e do Cebraspe/PAS.

Diante do exposto, é nítido o domínio do curso Medicina no topo da graduação mais concorrida no processo seletivo PAS/UnB, nos subprogramas de 2006 a 2014. Com esse cenário de alta concorrência, chegando a 67 pessoas a concorrer por uma vaga no curso de Medicina (CEBRASPE/PAS – Subprograma 2013), fica evidente quanto acirrada é a seleção para entrar na universidade, principalmente nesse curso. Nos subprogramas de 2002, 2003 e 2004, vemos outros cursos⁸ (Ciência da computação e Educação Física) como os mais concorridos. Segundo a Avaliação do PAS/UnB – determinantes de acesso e desempenho na universidade (CEBRASPE, 2016) -, constatou-se a oscilação de 39 cursos distintos no ranking dos 10 mais concorridos do PAS/UnB, no período de 1999 e 2015, por meio da análise de dezesseis exames da terceira etapa do PAS. Somente em 2012, essa variação dos cursos mais concorridos diminuiu e estabilizou. O curso de Medicina durante dezessete anos ocupou por 10 vezes o topo do ranking dos cursos mais concorridos e na sequência estão os cursos de Direito (quinze anos); Nutrição (dezesseis anos); Psicologia (quinze anos); Educação Física (quinze anos), estando esses entre os 10 cursos mais concorridos do PAS/UnB (CEBRASPE, 2016). Dando sequência à análise dos dados, na etapa de codificação, partiu-se da decomposição e escolha das unidades de registro, separando em unidades de contexto que representa de maneira mais acertada o significado da unidade de registro (BARDIN, 2002, p.104). Essa etapa divide-se da seguinte forma: o recorte, a enumeração e a agregação. Iniciamos a fase de codificação com o recorte das falas dos alunos, dos pais, ou partes da reportagem referente a projetos futuros, ou algum discurso do estudante, que selecionamos e foram definidas como unidades de contexto. Consecutivo à codificação, a fase da categorização permite que por meio de critérios pré-estabelecidos sejam agrupados componentes que tenham semelhança entre si, formando dessa forma, um índice (BARDIN, 2002). Antes de apresentar o quadro com as categorias, subcategorias, unidades de contexto e frequência de acordo com o método de análise de conteúdo de Bardin (2002), optou-se por organizar um quadro geral, para exibir uma visão ampla do número de reportagens, referente ao ano de publicação e das variáveis como: cursos citados de alta seletividade, gênero do estudante, profissão dos pais e estado e cidade ou

⁸ Nota-se que em três períodos o curso Medicina não aparece em primeiro lugar. Cabe salientar que não é objetivo do artigo analisar a variação e a hierarquia dos cursos mais concorridos em cada período do PAS/UnB.

região administrativa em que reside. No Quadro 3, são apresentados apenas os dados dos alunos oriundos das escolas públicas que obtiveram aprovação em cursos de alta seletividade na UnB.

Assim, partimos da apresentação dos dados gerais de alunos aprovados pelo PAS/UnB em cursos de alta seletividade citados na mídia (jornal), para posteriormente filtrar, propiciando uma visão do contraste do acesso à educação superior por meio desse processo seletivo. Seguindo as regras fundamentais do método, na seleção das reportagens, o fator origem escolar foi usado como parâmetro para análise dos dados e para elaborar o Quadro 2. Separando os alunos que no corpo da matéria tiveram especificadas a sua origem escolar: oriundos da rede pública de ensino ou alunos da rede privada.

Quadro 2: Alunos ingressos em cursos de alta seletividade pelo PAS/UNB (1996 a 2017)

ANO	REPOR- TAGENS	CURSOS	GÊNERO DOS ESTUDANTES	PROFISSÕES DOS PAIS	ESTADO, CIDADE OU REGIÃO ADM.*
1996 a 1999	0	0	0	0	0
1999 a 2003	1	Medicina	1 M - 1 F	Não citou	Não citou
2003 a 2004	3	Medicina Direito Engenharia Civil	1 M - 2 F 2 M - 0 F 0 M - 1 F	1 Economista	1 Asa Sul (DF) 1 Lago Norte (DF)
2005 a 2006	4	Direito Medicina Psicologia Engenharia Civil	1 M - 1 F 2 M - 1 F 0 M - 1 F 1 M - 1 F	Não citou	1 Piauí (PI) 1 Sudoeste (DF)
2007 a 2008	3	Direito Medicina	2 M - 1 F 7 M - 0 F	2 Médicos 1 Advogado 1 Procuradora 2 Dentistas	1 Teresina (PI) 1 Anápolis (GO) 1 Taguatinga (DF) 1 Maranhão (MA) 1 Goiânia (GO)

ANO	REPOR- TAGENS	CURSOS	GÊNERO DOS ESTUDANTES	PROFISSÕES DOS PAIS	ESTADO, CIDADE OU REGIÃO ADM.*
2009 a 2010	3	Direito Arquitetura Psicologia Nutrição	2 M - 1 F 0 M - 1 F 0 M - 1 F 0 M - 1 F	1 Decoradora 1 Professora de Português	1 Goiânia (GO)
2011 a 2012	2	Medicina Engenharia Civil Direito	0 M - 2 F 1 M - 0 F 1 M - 0 F	1 Economista 1 Advogada 1 Administrador	Não citou
2013 a 2014	6	Direito Medicina Arquitetura	1 M - 2 F 3 M - 2 F 0 M - 2 F	1 Auxiliar de serviços gerais 1 Cuidadora de crianças 1 Motorista 1 Empregada 1 Estudante de Enfermagem	1 Lago Norte (DF) 2 Planaltina (DF) 1 Goiânia (GO)
2015 a 2016	4	Medicina Direito	2 M - 1 F 0 M - 2 F	2 Professores rede pública	Não citou
2017	1	Medicina Direito	1 M - 0 F 0 M - 1 F	1 Comerciante	1 São Sebastião
TOTAL	27	06	53	15	11

*Região Adm: Região Administrativa.

Fonte: Autores.

Do total de 52 alunos citados nas reportagens, as origens escolares de 32 estudantes⁹ foram mencionadas e dentre esses apenas 6 se formaram na rede pública de ensino e conquistaram vagas em cursos concorridos. Quanto aos cursos de alta seletividade, foram escolhidos aqueles com maior número de concorrentes por vaga (PAS/UnB, 2006-2016).

As matérias não foram frequentes na menção às profissões dos pais entrevistados. No entanto, observa-se que no período 2013 a 2014, foram men-

⁹ A origem escolar do estudante que não foi mencionada nas reportagens foi pesquisada em fonte complementar, a exemplo facebook e no currículo lattes no sítio eletrônico do CNPq.

cionadas as profissões de pais consideradas menos prestigiadas (4) que envolviam trabalho braçal. Enquanto nos outros anos, se sobressaiu o número de profissões de pais consideradas imperiais (10), nos termos de Vargas (2010)¹⁰. O fato de serem citadas as profissões dos pais dos estudantes, julgadas como menos prestigiadas, entre os anos de 2013 e 2014, já converge para as repercussões no perfil dos estudantes das universidades brasileiras a partir da Lei de Cotas nº 12.711/2012, trazendo à tona na mídia brasileira, mesmo que de forma pontual, o impacto das políticas de inclusão social nas universidades públicas.

Quanto à localização da moradia, mais da metade dos estudantes que citaram sua origem são oriundos de outros estados (10). Enquanto os demais (4), são moradores de regiões administrativas de maior renda no Distrito Federal, como Sudoeste, Lago Norte e Asa Sul. A outra metade (4) dos estudantes, é oriunda de Taguatinga (DF), Planaltina (DF) e São Sebastião (DF). Em relação às regiões administrativas do Distrito Federal, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, apresentou dados no estudo do Índice de Oportunidade Humana no Distrito Federal (2015), quanto ao nível de renda domiciliar média mensal. Apresentando valores em salário mínimo, a região administrativa Sudoeste (DF) apresenta 17,71 salários mínimo; Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte) com 15,73 e Lago Norte (DF) com 14,83. Essas localidades são consideradas, segundo o estudo, como grupo de alta renda domiciliar, com rendimento acima de 10 mil reais (PDAD/DF, 2015). Enquanto a região administrativa São Sebastião (DF) apresenta 3,92 salários mínimo de renda domiciliar média mensal e Planaltina (DF) com 4,26, são classificadas como grupo média-baixa renda domiciliar, com rendimento variando entre 5 mil e 2,5 mil. Já a região administrativa Taguatinga (DF), tem 7,28 salários mínimo de renda domiciliar média mensal, caracterizada como grupo de média-alta renda domiciliar, com rendimento variando entre 10 mil e 5 mil reais (PDAD/DF, 2015).

Com base nas falas dos estudantes e informações expostas sobre eles nas vinte e sete reportagens e seguindo a análise do método de Bardin (2002),

¹⁰ Vargas (2010) refere-se a cursos imperiais como aqueles que agregam, para além do valor simbólico do seu prestígio diferencial, um alunado de origem socioeconômica elevada. Dessa forma é que o nosso artigo se refere ao termo “profissões imperiais” decorrentes dessa formação com prestígio diferencial.

emergiu também nova categoria: cotas sociais. Dando sequência ao processo de categorização, concomitante à fase da descrição analítica (BARDIN, 2002), as categorias foram operacionalizadas. A categorização é o processo inicial para as delimitações das unidades comparáveis. Em cada categoria foram citadas a(s) sua(s) subcategoria(s), conforme Quadro 3. Seguindo as orientações metodológicas (BARDIN, 2002), foi elaborado um quadro com as unidades de contexto (UC) retiradas das falas dos estudantes da rede pública, dos pais e, também, do corpo do texto jornalístico, quando se refere ao estudante entrevistado. Abaixo pode-se observar como ficou a organização das unidades de contexto, separadas e organizadas com suas categorias semelhantes:

Quadro 3: Unidades de contexto com base nos dados das reportagens acerca dos alunos da rede pública de ensino, aprovados em cursos de alta seletividade pelo PAS/UnB (2003-2017)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	F
1. FAMÍLIA	1.1 Influência/ Incentivo	“Me deram muita força, acreditaram em mim”	3
		- Primeiro da família a ingressar na universidade federal”	1
2. ESCOLA	2.1 Valor	“Orgulho da minha escola, que me incentivou muito”	1
	2.2 Professores	- Incentivo dos professores	3
3. ESFORÇO ESCOLAR/ ÊXITO ESCOLAR	3.1 Rotina de estudo	“Estudava demais”	3
		- Ganhou concurso de redação	1
	3.2 Cursos/ Concursos	- Entrou no cursinho	1
		- Cursinho gratuito	1
		- Aula de idioma	1
4. PROJETOS	4.1 Emprego	- Atuar na área de cirurgia geral ou medicina intensiva	1
5. ESCOLHA DO CURSO	5.1 Diferencial	“Fazer a diferença na vida das pessoas”	1
6. COTAS	6.1 Cotas sociais	- Se inscreveram pelo sistema de cotas sociais	2
SUBTOTAL			19

Fonte: Autores

O Quadro 3 foi organizado em categorias, subcategorias, em que as unidades de contexto foram classificadas quanto a semelhança entre si e anexada nas categorias e subcategorias adequadas. O número de repetição das UC ou a relação com sentido semelhante com outras frases encontradas nas reportagens foram acrescentadas, na frequência (F). Esse processo de classificação e agregação prévia, finaliza a fase de codificação (BARDIN, 2002). O Quadro 3 está dividido em seis categorias. As categorias listadas *a priori* foram: família; escola; esforço escolar/êxito escolar; projetos e escolha do curso.

Após a categorização dos dados, convém desvelá-los. De acordo com Bardin (2002), a fase de interpretação inferencial significa a fase das deduções lógicas para responder aos objetivos da pesquisa. Os elementos que compreendem as categorias, fazem alusão aos condicionantes mais citados nas reportagens. Segundo as falas dos 6 estudantes oriundos da rede pública de ensino, esses elementos foram fundamentais para lograr a aprovação nos cursos de alta concorrência na UnB pelo PAS. Cabe então depreender qual foi o condicionante citado com maior frequência.

Diante dos dados apresentados no Quadro 3, a categoria 1. Família, na sua subcategoria: 1.1 Influência ou incentivo com (2) unidades de contexto, na (UC) “Me deram muita força, acreditaram em mim”, apresentou 3 (F) menções por parte dos alunos. A categoria 2. Escola, e sua subcategoria: 2.2 Professores com (2) unidades de contexto, na (UC) “Incentivo dos professores”, apresentou 3 (F) alusões por parte dos alunos. E na categoria 3. Esforço Escolar e Êxito Escolar, na sua subcategoria: 3.1 Rotina de estudos, com (1) unidade de contexto na (UC) “Estudava muito”, apresentou 3 (F). O incentivo da família, dos professores e a rotina de estudos pesada, foram os elementos mais citados como fomentadores da conquista da vaga nos cursos de alta seletividade no PAS/UnB por parte dos alunos oriundos da rede pública de ensino. É importante acrescentar, em relação a esses elementos, o fato de que no contexto brasileiro, as políticas públicas educacionais também têm contribuído para o aumento do acesso à educação superior por parte desses alunos (RISTOFF, 2014; BROCCO; ZAGO, 2014).

Os seis estudantes das classes populares aprovados no PAS/UnB em cursos concorridos, não apontaram nas suas falas algum tipo de trabalho (estágio ou contrato de trabalho alternativo) para auxiliar na renda familiar. Isso demonstra que a maior parte do seu tempo foi dedicado aos estudos, como foi

apontado na frequência de repetição das unidades de contexto, como uma das mais repetidas entre as demais: “Estudava demais”. Validando que, o tempo de investimento nos estudos é um fator determinante para a aprovação em cursos de alta seletividade. Autores também cooperam nesse ponto de vista (BROCCO; ZAGO, 2014) e em seus estudos evidenciam que o prolongamento dos estudos dos indivíduos oriundos das classes populares implica na colaboração de elementos, como o incentivo familiar, investimento financeiro, apoio moral e também diversas experiências e motivações, de cada caso particular. Ressalta-se a importância do papel do professor na transmissão do ensino de qualidade realizado na sala de aula como um dos aspectos que fornece base para a continuidade dos estudos (PIOTTO; ALVES, 2011).

Não foram mencionados nas reportagens alunos bolsistas, mas foram citados três estudantes oriundos do Colégio Militar de Brasília – CMB. No que toca o sucesso escolar, os alunos proferem um discurso alicerçado no esforço pessoal ou esforço escolar, presente nas falas: “A maior pressão partia de mim mesma, eu estudava muito. Foi cansativo, mas eu precisava saber que fiz tudo o que podia”; “passei por muita pressão, porque o curso que escolhi é um dos mais disputados”, demonstrando que a conquista da vaga depende só dele. No entanto, outros elementos influenciam nessa conquista e estão fora do controle desses estudantes e provém de circunstâncias que não dependem da vontade pessoal.

O repertório dos estudantes também demonstra a descrença em relação à aprovação: “Imaginava que iria demorar uns 10 anos [...]”; “Achava que meu esforço não era suficiente”; o que demonstra a baixa autoestima em relação ao seu nível de estudo e receio frente a exames concorridos e com alta taxa de eliminação. Zago (2006) ressalta que essa descrença na aprovação na universidade, é encarado como um acontecimento inevitável. Bourdieu (2008) explica que esse processo está intimamente ligado com a rejeição “em que os relegados colaboram para sua própria rejeição” (BOURDIEU, 2008, p.149) ou seja, diante da sua situação social e econômica encaram o ingresso na universidade como algo impossível, acabando por aceitar sua situação, se excluem. Desigualdades sociais e econômicas colaboram para atrasar o ingresso na educação superior, o que implica na distorção idade série. O PAS/UnB alega nos seus objetivos a aproximação do ensino básico com o nível superior, na promoção da continuidade dos estudos. Todavia, embora

em uma escalada progressiva de crescimento dos estudantes das escolas públicas lograrem êxito no PAS/UnB, o programa tem alcançado, principalmente, alunos da rede privada, com vantagens culturais e econômicas convertidas em vantagens educacionais. Em 2015, o índice de alunos oriundos das escolas públicas, via PAS/UnB, era de 28%; em 2016, 40%; nos anos 2017 e 2018, alcançou 39% e em 2019, 47% (CB, 1 mar. 2019). Alunos oriundos da rede de ensino público precisam se desdobrar para preencher o vácuo do ensino precário que lhes foi ofertado ou aceitar sua rejeição social.

CONCLUSÃO

Os dados da presente pesquisa nos levam a refletir sobre a alta concorrência para ingressar na universidade pública e vai além, ao apontar para as especificidades de um público que, excepcionalmente, logra êxito em conseguir vaga em cursos de alta seletividade. Do total de 52 alunos mencionados nas 27 reportagens, apenas 32 estudantes tiveram citadas a origem escolar. Dentre esses, 26 foram oriundos da rede de ensino privado, numericamente superior aos 6 estudantes da rede de ensino público que ingressaram em cursos concorridos na UnB. Reflexo da reprodução social, as matrículas em cursos mais seletivos ainda são preenchidas, majoritariamente, por alunos oriundos das classes mais abastadas, estudantes de escolas privadas, pais com escolaridade superior e moradores de regiões administrativas com alta renda domiciliar mensal, acima de 10 mil reais.

Como bem frisado por Ristoff (2014), no curso de Medicina temos estudantes com famílias com renda mensal de mais de 10 salários mínimos, seguidos dos cursos de Odontologia, Direito e Psicologia. Em relação ao acesso dos estudantes oriundos de escolas públicas aos cursos de alta seletividade, alguns dos dados levantados indicam que esses são moradores de cidades do DF, cunhadas pejorativamente como “satélites” em relação à região central da capital federal. A exemplo de Planaltina (DF), região onde mora um estudante aprovado para Medicina e outro para Arquitetura, são cidades classificadas como de média-baixa renda domiciliar, com rendimento chegando a 5 mil reais. Os pais dos estudantes mal concluíram o ensino médio e trabalham em profissões como auxiliar de serviços gerais, cuidadora de crianças, motorista de caminhão e empregada na área de limpeza. Vale destacar que Bourdieu

(2002, p. 43-44) frisa que da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que estão ligadas às suas condições, os filhos das classes populares que chegam a educação superior parecem pertencer a famílias que diferem da média da categoria tanto pela cultura global quanto pelo tamanho da família. No caso do aspecto cultural, um estudante aprovado para Medicina chegou a ganhar um concurso de redação promovido pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), demonstrando uma dimensão importante do seu capital cultural. Bourdieu (2002) complementa em relação ao aspecto do tamanho da família: “numa amostra de estudantes de medicina, o número médio de membros da família extensa que fizeram ou fazem estudos superiores não varia senão de 1 a 4 entre os estudantes das classes populares e os estudantes oriundos das camadas superiores” (BOURDIEU, 2002, p.44).

É válido ressaltar o alto grau de complexidade dos vestibulares e processos seletivos. Cada instituição define conteúdos e critérios de seleção, o que requer dos candidatos uma formação ampla e diversa (ZAGO, 2006). A escola molda o indivíduo para se encaixar em um formato padrão, num processo longo de inculcação. Além de reproduzir as desigualdades sociais, a instituição de ensino também solicita “esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos (BOURDIEU, 2013, p.117)” dito de outro modo, ela requer determinadas capacidades, saberes implícitos que geralmente são desenvolvidos no seio de “uma família cultivada (BOURDIEU, 2013, p.117)” ou seja, em famílias com elevado capital cultural, econômico e social. A desigualdade social se desdobra em desigualdade escolar, no momento em que a escola requisita saberes além do conteúdo, competências que envolvem o modo de se portar, de interpretar, deduzir, bem como na seleção desses conteúdos, os quais favorecem conteúdo em prol daqueles que tem maior capital econômico e cultural.

A estrutura das questões presentes nos exames de seleção à UnB, a exemplo dos três processos que a instituição se insere, PAS/UnB, vestibular e Enem, cada qual com as suas especificidades, exige que os estudantes apreendam, cognitivamente, a lógica interna das questões. A habilidade para a compreensão e análise de situações-problema ou a capacidade de síntese dos estudantes, tem como uma das exigências a incorporação dos códigos culturais próprios de cada tipo de exame de seleção, envolvendo tanto a forma quanto o seu conteúdo. O acesso a livros, frequência a eventos culturais, projetos

extracurriculares, certa rotina de leitura e escrita, entre outros elementos culturais, demanda do estudante tanto capital cultural familiar quanto escolar.

É importante frisar, no âmbito dos estudos e pesquisas sobre a o acesso dos estudantes das classes populares à universidade pública, o quanto foi acertada a medida paliativa da Lei de Cotas nº 12.711/2012, instituída no governo de Dilma Rousseff (PT). Paliativa pelo fato de que ainda há desafios, entre outros, aqueles em nível das desigualdades econômica e social do país; apropriação e disputa desigual do capital cultural entre as diferentes classes sociais; maior investimento nos processos de orientação, ensino e aprendizagem na rede pública e, ainda, mesmo se avançando no nível de maior oportunidade no acesso dos estudantes das classes populares à universidade pública – que já representa um grande passo –, há o desafio da permanência, da conclusão e da inserção efetiva desses estudantes no mundo do trabalho. Aliado a esses desafios, ainda há aquele da inversão que ocorre no sistema educacional brasileiro. Enquanto 85,7% das matrículas de crianças e jovens da pré-escola e educação básica se encontra na rede pública, 14,3% se encontra na rede particular. Já na educação superior, esse dado é invertido: 73,2% estão na rede particular, contra 26,8% em universidades públicas¹¹. A fala de um estudante de escola pública aprovado em Medicina, representa bem tal dado estatístico ao afirmar: “As pessoas estudam na rede pública para, depois, ir para faculdade particular. Essa é uma realidade que precisa mudar” (CB, 12 jan. 2016). Então, se por um lado há aspectos macrosociológicos que ajudam na compreensão do fenômeno, por outro, há aqueles processos microsociológicos que precisam também ser desvelados para montar uma espécie de “quebra-cabeça” dos processos múltiplos de socialização do agente (estudante de escola pública), não se restringindo tanto à dimensão do capital cultural familiar. Ganhar um concurso de redação, como consequência de um aprendizado por outros meios complementares, que não exclusivamente do capital cultural familiar e escolar, pode muito bem ter relação com o capital informacional acessível e vinculado ao amplo conjunto de recursos e ferramentas de estudo disponíveis na internet. Assim, a contribuição de Setton (2005), já citada no artigo, ajuda-nos a ampliar a noção de capital

¹¹ Os dados foram informados em reportagem do CB em 01 mar. 2019, quando da reportagem com o cabeçalho “Com a lei de cotas nas universidades públicas, o número de estudantes oriundos de escolas da Secretaria da Educação é recorde este ano” e, em destaque, a chamada: “47% dos calouros da UnB vêm do ensino público”.

cultural, iluminando as possibilidades de leitura e interpretação dos dados das reportagens – ou qualquer outro ponto de partida -, complementada com abordagem de pesquisa na dimensão micro.

Acessar o jornal pesquisado tanto por meio impresso (não disponibilizado pelo jornal na internet) quanto o digital, no período de 1996 a 2017, complementado com dados do Cebraspe, nos levou a identificar tanto o potencial quanto certos limites da pesquisa documental. Potencial, pelo fato de haver certa aderência, em termos dos achados gerais, a aspectos demonstrado pela literatura sobre os condicionantes para o acesso das classes populares à educação superior. Sobre os limites, não nutríamos como expectativa na realização da pesquisa que no conteúdo das reportagens haveria um padrão de informações sem variações ou uma não neutralidade no tratamento do tema pesquisado. Reconhecemos os limites da informação e passamos a trabalhar sobre eles, em suas correlações básicas com o encontrado na literatura e no pensamento de Bourdieu. Também buscamos nos limites do conteúdo das reportagens, certas descobertas. O caso de três estudantes oriundos do Colégio Militar de Brasília, sendo dois aprovados para Medicina e um para Direito é exemplo disso. Desses três estudantes, enquanto um foi aprovado para Medicina pelas cotas sociais, um segundo não fez tal opção, entrando pelo sistema universal de seleção. Já sobre o estudante de Direito, não foi possível localizar informação complementar. Assim, o limite da informação nos permitiu ter a visibilidade de uma distinção social das escolas públicas, na esfera federal e distrital, no que se refere ao acesso à universidade pública pelas cotas sociais. O Colégio Militar de Brasília¹² tem vínculo com o Ministério da Defesa, Exército Brasileiro, missão e proposta pedagógica com um sistema de gestão com parâmetros e operacionalização típicos de uma estrutura militar, além de fundamentos vinculados à moralidade militar, entre outros aspectos. Como bem caracterizam Ferreira e Sousa (2014, p. 244): “o perfil do alunado e de suas respectivas famílias é bastante peculiar: trata-se, por vezes, de famílias ligadas, de algum modo, às Forças Armadas. Os alunos que frequentam essas escolas são, não raro, filhos de membros do Exército Brasileiro ou de instituições afins”. Assim, pelo próprio limite da informação, retiramos o Colégio Militar de Brasília - CMB da relação das escolas públicas sob gestão civil, sendo tal

¹² Em Brasília há, também, o Colégio Militar Dom Pedro II, criado no ano de 1999, sob a orientação e a supervisão do Comando Militar da Polícia do Distrito Federal e ao Corpo de Bombeiros Militar.

tipo de escola quanto aquela vinculada ao Comando da Polícia Militar do Distrito Federal, campo propício para futuras pesquisas.

Em outra vertente que pontuamos em nossa pesquisa, para compreendermos o papel da mídia na propagação e neutralização das desigualdades sociais, retomamos Bourdieu (1997). A indústria cultural, segundo Bourdieu (1997), não é uma instituição neutra, e tem a capacidade de manipular ao mesmo tempo que é manipulada, quando guiada pelas leis do mercado econômico. Bourdieu, em sua obra *Sobre a Televisão* (1997), ressalta o caráter manipulador da indústria cultural e do seu trabalho, que busca:

[...] ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto é, informar; ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente a realidade (BOURDIEU, 1997, p.24).

Com intuito de ganhar a audiência, a mídia divulga notícias um tanto uniformes, em prol de seguir as regras do mercado econômico e vender aquilo que mais sai, ou seja, divulgar notícias sensacionalistas, notícias vazias, destituídas de conteúdos pertinentes para reflexão crítica dos leitores. No que toca sobre a divulgação da aprovação de alunos oriundos da escola pública na universidade pública, em cursos de alta seletividade, usam do termo sucesso escolar para chamar atenção do público. A mídia apresenta com destaque os alunos que ingressaram em cursos concorridos na UnB, com frases ligadas ao “Esforço recompensado” ou “Sucesso na rede pública”, agregando no conteúdo enquetes com diretores e professores. No intuito de valorizar o papel da escola, as reportagens analisadas utilizam enunciados que chamam a atenção para a importância da escola. No corpo da reportagem, encontram-se respostas dos diretores e professores da rede pública de ensino, no intuito de justificar o sucesso dos estudantes por meio do trabalho conjunto entre ambos.

Os primeiros anos de implementação do PAS/UnB, foi concomitante a mudanças no cenário político, fase de elaboração e implementação de novas políticas afirmativas. Na UnB tivemos a política de cotas para negros. A UnB foi a primeira universidade federal a implementar a política, em 2004. O período compreende também o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), o qual pregava a inclusão social e a importância da edu-

cação para todos. Esse governo foi marcado por expandir a educação superior. Na análise das reportagens (1996 a 2017) foram constatados a mudança de perspectiva nas matérias referente ao tema. Nos anos iniciais do PAS/UnB, 1996 a 1998, não foram encontradas reportagens acerca de alunos aprovados pelo programa. Vale ressaltar que a avaliação ocorre no final de cada série do ensino médio, o que leva três anos para sua finalização e seleção dos aprovados. Diante disso, o programa implementado em 1996, teve suas primeiras turmas em 1999.

As reportagens sobre aprovação de alunos oriundos da rede pública de ensino, mencionam aqueles aprovados em cursos menos concorridos em relação ao levantamento realizado dos mais concorridos (Quadro 1) e datam o ano de 2008. Apenas em 2013 é divulgada a primeira reportagem sobre alunos da rede pública aprovados em cursos de alta seletividade pelo PAS/UnB. Veiculando esse tipo de reportagem – a que trata de estudantes de escolas públicas aprovados em cursos menos concorridos -, a mídia prioriza apresentação de indivíduos majoritariamente oriundos da rede privada de ensino e, por vezes, moradores de áreas elitizadas, colaborando para conservar e naturalizar o perfil dos indivíduos que são aprovados nos cursos mais concorridos.

Diante desse quadro, o posicionamento da mídia, ao divulgar matérias a respeito da aprovação dos alunos oriundos da escola pública, apresenta a imagem do aluno estudioso, dedicado, frequente às aulas, o gosto pela leitura, omitindo todo o contexto de desigualdade social e das razões da distinção social de certas escolas públicas em relação à aprovação dos seus estudantes na universidade pública. Pela análise de conteúdo, foi possível identificar outros fatores que colaboraram para a aprovação dos alunos da rede pública em cursos concorridos: a família; o incentivo de professores e também a automotivação e muito estudo. A aprovação implica em uma variedade de fatores e não no “dom” ou “aptidão” do estudante.

Consoante aos resultados da pesquisa, pode-se afirmar que a acesso aos cursos de alta seletividade (parâmetro PAS/UnB 2006 a 2016) como Medicina, Direito, Psicologia, Engenharia Civil, implica em nível de capital cultural e capital econômico. Indivíduos não concorrem com o mesmo nível domínio do conteúdo solicitado nos exames. A possibilidade do acesso é dada a todos, mas os meios não. Ristoff (2014, p. 744) frisa de forma proce-

dente que o mérito da Lei das Cotas não está tanto no aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública na universidade, “mas no seu poder de induzir a melhoria da representação nos diversos cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda”. É necessário que essas políticas ajam concomitantemente às “estratégias de minimização das desigualdades acumuladas pelos estudantes nos anos escolares [...]” (LAYLA, 2013).

O discurso de estudantes oriundos de escolas particulares, moradores de cidades com alta renda per capita, aprovados em cursos de alta seletividade, com falas do tipo “Sabia que ia entrar” ou “Esperava passar”, expressa paradoxo em relação àquelas de estudantes da rede pública que disseram: “Imaginava que iria demorar uns 10 anos” ou “Eu também não achava que meu esforço era suficiente”. O acesso das classes populares à universidade vem sendo alvo de pesquisas e constatações animadoras. O acesso dessa classe social em cursos seletivos vem aumentando, mesmo que de forma tímida (RISTOFF, 2014), associado às políticas públicas afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), a universidade vem aos poucos se diversificando quanto ao alunado que está se inserindo nesse espaço. Nesse jogo social (BOURDIEU, 1988), alunos provenientes de escola pública que ingressam em cursos de alta seletividade precisam lutar pela sua posição na hierarquia social e pela sua elevação, pois estão em desvantagem em relação a nível de capital cultural e econômico. O ingresso nessa etapa de ensino já é considerado um avanço no contexto do jogo social, os quais optaram por não se conservarem no seu campo social. No repertório dos estudantes das classes populares aprovados em cursos de alta seletividade, notou-se o desejo de mudança de vida ou de melhoria de vida. Esses alunos veem nessa conquista a oportunidade de ascensão social. Um dos sonhos de uma estudante aprovada para Arquitetura foi o seguinte: “Ainda quero desenhar a minha própria [casa] e assim poder constituir uma família e dar uma boa condição de vida para ela”. Os pais da estudante trabalhavam como auxiliar de serviços gerais e a mãe, cuidadora de crianças (CB, 16 de mar. 2013). As esperanças subjetivas dos estudantes de escolas públicas estão dialeticamente inscritas em suas trajetórias, nas condições objetivas ou materiais de existência em relação à concorrência pelas vagas em cursos de alta seletividade das universidades públicas, mas há rastros, trilhas de esperança e de superação.

Resumo: O artigo identifica os condicionantes mais citados por estudantes de escolas públicas sobre o acesso, pelo Programa de Avaliação Seriada da UnB, aos cursos de graduação de alta seletividade. Pela análise de conteúdo (BARDIN, 2002), em jornal do Distrito Federal (1996 a 2017), o artigo reflete criticamente sobre esse acesso e a divulgação feita pela mídia, em diálogo com a revisão da literatura e Bourdieu. De 52 estudantes citados em 27 reportagens, 6 eram de escolas públicas. No ano de 2013, com a Lei de Cotas nº 12.711/2012, o jornal publica as primeiras reportagens sobre a aprovação desses estudantes em cursos de alta concorrência. Conclui o artigo que o incentivo da família, professores, a automotivação dos estudantes e muito estudo, foram os condicionantes mais citados para aprovação; desvela que em reportagens anteriores houve maior citação aos estudantes da rede privada, naturalizando o “sucesso escolar” e a desigualdade social e escolar. A aprovação implica em uma variedade de fatores e não no “dom” ou “aptidão” do estudante. As esperanças subjetivas dos estudantes de escolas públicas estão dialeticamente inscritas em suas trajetórias, nas condições materiais de existência em relação à concorrência pelas vagas em cursos de alta seletividade das universidades públicas.

Palavras-chave: Cursos de alta seletividade. Escola pública. Mídia. Desigualdade. Universidade pública.

Abstract: The article identifies the most pointed out conditioning factors by public schools students in their access into high selective undergraduate courses via UnB's Serial Evaluation Program. Through the analysis of content (BARDIN, 2002), in a newspaper from Federal District (1996 to 2017), the article critically reflects about this access and the dissemination made by the media, in dialogue with literature review and Bourdieu. Out of 52 students mentioned in 27 reports, 6 were from public schools. In 2013, with the Quotas Law nº 12.711/2012, the newspaper publishes the first reports about the approval of these students in high competition courses. The article concludes that the encouragement of the family, teachers, self-motivation and a lot of studying were the most cited conditioning factors for approval; discloses that in previous reports there were more mentions to private school students, naturalizing “school success”, as well as social and school inequality. Being approved implies a variety of factors, not the student's “gift” or “aptitude”. The subjective hopes of public schools students are dialectically enrolled in their trajectories and material conditions of existence regarding the competition for a place in high selectivity courses of public universities.

Keywords: High selectivity courses. Public school. Media. Inequality. Public University.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria; SOARES, José; XAVIER, Flávia. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: avaliação política pública educacional*, Rio de Janeiro, v.22, n.84, p. 671-704, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a05v22n84.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- BARDIN, Laurence. *El análisis de contenido*. 3. Ed. Madrid: Akal, 2002. 182 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. Entrevistado por Maria Andréa Loyola.
- BOURDIEU, Pierre. O estúdio e seus bastidores. *Sobre a Televisão seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p.15-50.
- BOURDIEU, Pierre. O espaço social e suas transformações. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. p.95-151.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Eliminação e seleção. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p.151-173.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p.7-16.

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula: aula inaugural proferida no Colégio de France em 23 de abril de 1982*. São Paulo: Ática, 1988. 63p.
- BRASIL. MEC. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio). Brasília, DF, 2012.
- BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. *XANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.
- CESAR, Layla. *Mecanismos de seleção para o ensino superior desigualdade educacional: um estudo sobre o PAS e o vestibular UnB*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14205/1/2013_LaylaJorgeTeixeiraCesar.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.
- CESPE/UnB. *Revista PASSEI*, Brasília, n.5, nov/2016. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_5_espelhadas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.
- CESPE. Demanda por vaga PAS, triênio 2006 a 2016. *Universidade de Brasília*. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- FERREIRA, Gabriel Lelis da Fonseca; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. O desencantamento moral da escola pública: um ensaio de compreensão crítica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 233-248, maio/ago. 2014.
- GDF - CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/DF. Distrito Federal, 2015. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/Apresentacao_PDAD_Distrito_Federal_2015.pdf. Acesso em: 02 nov. 2018
- JORNAL CORREIO BRAZILIENSE. Brasília. Reportagens Aprovados PAS, 1999 a 2017. Disponível em: <http://buscabc.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: out. 2017.
- JORNAL CORREIO BRAZILIENSE. Brasília. 47% dos calouros da UnB vêm do ensino público. Disponível em: <http://buscabc.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vítório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141449802016000100022&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2018.
- PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior: qual a contribuição da escola? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.15, n.1, jan/jun 2011: 81-89. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572011000100009&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2018.

PORTES, Écio Antônio. *Trajatórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001, cap. 2. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bits-tream/handle/1843/FAEC-84NQZ9/2000000028.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 out. 2018.

RISTOFF, Dilvo I. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, SP, v.19, n.3, p.723-747, nov.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300010. Acesso em: 19 set. 2018.

RISTOFF, Dilvo I. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009)*. Rio de Janeiro Flacso/Brasil – Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Um novo capital cultural: pré-disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SOUZA, Juliano de; MEDEIROS, Cristina C. C.; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Escola e mídia em uma perspectiva crítica: as contribuições de Pierre Bourdieu. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ ME FURB*, v. 8, n.1, p. 8-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3658/2272>. Acesso em: 01 out. 2018.

VARGAS, Hustana Maria. Aqui é assim: tem curso de rico pra ficar rico e curso de pobre para continuar pobre. In: *33º Reunião anual da ANPEd*, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima de. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. In: *34º Reunião anual da ANPEd*, 2011. Disponível em: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_depaula.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

TEMPO, SABERES E APRENDIZAGEM DO MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

TIME, KNOWLEDGE AND LEARNING OF THE MAGISTRY IN MATHEMATICAL EDUCATION

Klinger Teodoro Ciriaco

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

ORCID: 0000-0003-1694-851X

ciriacoklinger@gmail.com

Mylena Pereira Aguilár

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

mylyaguilar1@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo apresentar encaminhamentos e resultados finais de uma investigação em que nos propusemos analisar e compreender em que medida o tempo, decorrente do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui para a aquisição de saberes e aprendizagem da docência em Matemática e quais tendências metodológicas predominam na prática do professor ao longo de sua carreira. Para tal, foi desenvolvido um roteiro de entrevista semiestruturado com dois docentes experientes (uma em exercício e outro aposentado), sendo estes com 20 e 30 anos de profissão.

A aproximação com a temática, decorrente do processo de elaboração deste estudo, ocorreu por meio de indagações emergentes de nossa vivência, enquanto integrantes de um grupo de estudos, cujo foco centra-se na temática da formação docente e dos processos de ensino e aprendizagem matemática, como também de ações de formação continuada com professores da rede municipal de educação de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), experiências estas que passaram a exercer papel decisivo na constituição do objeto de pesquisa que nasceria mais tarde.

Especificamente, nos cursos de formação continuada, foi possível perceber que as práticas docentes ainda seguem pautadas, no caso específico deste campo do saber, em uma dinâmica centrada no discurso do professor e em ações que pouco valorizam a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. O modelo de aula segue um padrão, ao que observa-se nos estágios, em que o quadro, giz e livro didático são a tríade basilar para a organização do trabalho pedagógico desde o ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano) e, independente da experiência de tempo de carreira, parece que muitos professores seguem desmotivados ao desenvolvimento de propostas que visem romper com esta realidade.

Também se constatou que os professores possuem uma concepção de ensino totalmente distorcida sobre a Matemática, relacionando-a apenas como técnicas operatórias que devem ser memorizadas e que em si não possuem sentido algum, ou melhor, que seu sentido resume-se a encontrar resultados/sentenças matemáticas.

Para além disso, cumpre salientar que a Educação Matemática compete contribuir com a formação do cidadão, sujeito que para viver necessita compreender seus aspectos para atender as demandas cotidianas que lhe exige habilidades e saberes matemáticos como, por exemplo, localização espacial ao andar por uma cidade desconhecida, relações espaço/tempo para atravessar uma rua intuitivamente quando vem um carro na pista, cálculo mental ao comprar algo no semáforo e/ou dar um troco na feira, avaliação das grandezas e medidas ao se trocar um objeto com alguém e medir seu valor, compreensão de questões lógicas em situações de resolução de problema.

Como vimos, o ensino da Matemática está ligado aos avanços da sociedade, ele é reflexo das transformações ocorridas ao longo do tempo, ou seja, se molda para satisfazer as necessidades daquele momento e, assim, atesta o quanto é importante adquirir um conhecimento considerável a respeito da mesma de modo que se possa fazer seu uso desde as atividades cotidianas mais simples até as mais complexas, em cálculos de linguagem de programação, por exemplo (GOMES, 2006).

Por essa razão, torna-se urgente e preciso romper com o modelo de ensino vigente em muitas práticas escolares, o que reforça a defesa que temos feito neste estudo: a do trabalho pedagógico com as diferentes tendências em Educação Matemática desde os anos iniciais do Ensino Fundamental como

perspectiva de implementação na sala de aula de novos caminhos do “fazer” Matemática com os alunos. Podemos compreender as tendências com sendo metodologias de trabalho que visam apresentar diferentes vertentes matemáticas e de seus modos de ser para que todos se sintam inclusos no processo educacional. Dentre elas podemos encontrar: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Mídias Tecnológicas, História da Matemática, Investigação Matemática, Jogos e Materiais Concretos e Resolução de Problemas (BITTAR; FREITAS, 2005; MENDES, 2009).

Ao trazer as tendências para a sala de aula e relacioná-las ao cotidiano do aluno, o professor estará propiciando uma maior interação entre o objeto da aprendizagem (saber matemático) com o modo de produção deste em contextos diversificados de ensino, o que pode contribuir com a formação de atitudes mais positivas frente à Matemática, mas, para este fim, terá de conhecer e saber adotá-las na constituição de sua prática pedagógica.

Neste contexto, surge a questão de pesquisa: Em que medida o tempo de experiência na carreira do magistério contribui para a constituição dos saberes dos professores em relação ao ensino de Matemática e quais tendências são mais recorrentes na prática pedagógica?

Para tentar respondê-la, organizamos o artigo em 6 (seis) tópicos, começando por esta introdução [1]; seguida pela discussão sobre os saberes da docência e o ciclo de vida do professor [2]; tendências em Educação Matemática nos anos iniciais [3]; metodologia [4]; descrição e análise de dados [5] e; considerações finais [6].

SABERES DA DOCÊNCIA E CICLO DE VIDA DO PROFESSOR

As licenciaturas são cursos que tem por objetivo a formação de professores para a Educação Básica. A forma de estruturação de seus modelos formativos, como também os problemas encontrados na “eficácia” do cerce destes cursos (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, entre outros) vem sendo postos em questão há décadas (GATTI, 2010).

De acordo com Bernadete Gatti, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, a preocupação com a licenciatura vem aumentando a cada dia, as ra-

zões para o aumento excessivo e expressivo desta emergência do estado atual dos sistemas educacionais brasileiros, especificamente, que sinalizam para a importância de uma melhor formação de seus professores, uma vez que, os problemas sociais enfrentados referentes à aprendizagem escolar, levam-nos a refletir sobre a necessidade de se estudar os currículos e conteúdos formativos apresentados nos cursos em que os docentes se formaram e ainda de como constituem saberes profissionais ao longo da experiência.

Referente aos saberes da docência na formação de professores, Tardif (2007) descreve a vontade de encontrar nos cursos de formação de professores a articulação entre o teórico e a prática, ou seja, que os conhecimentos e saberes desenvolvidos dentro da universidade possam ser vistos nas práticas cotidianas do professor:

[...] Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicadas na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. [...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis (TARDIF, 2007, p. 23).

O professor é um ser social que interage e integra a sociedade. Sendo assim, constrói e contribui para a os modos de organização da vida social, seus saberes e crenças são estruturados e desestruturados nesse processo de interação a partir do cotidiano de sua relação com o trabalho, lazer, reuniões e entre outras (SILVA, 2005). Partindo desse pressuposto, Tardif (2007, p. 16) descreve:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo saberes dele [...] a minha perspectiva procura, portanto situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.

Nesta perspectiva, estudar e caracterizar como professores experientes trabalham com o ensino de Matemática, numa leitura de saberes docentes, representa um olhar para a natureza social destes sujeitos, pois o trabalho pe-

dagógico empresta-lhes o contexto histórico do período em que ingressaram e se desenvolveram na carreira, ou seja, ao olharmos para o indivíduo professor que ensina Matemática “como um todo”, não podemos negar a importância e influência das realidades sociais que lhes foram materializadas na história de suas práticas pedagógicas a partir do tempo no magistério.

Seguindo esse raciocínio, Tardif e Gauthier (1996) afirmam que o saber docente é constituído de vários outros saberes que foram adquiridos de formas, fontes, instituições e condições profissionais diferentes ao longo da carreira e experiência profissional do sujeito, esses saberes podem ser mudados ou enriquecidos quando o professor enfrenta outras novas situações. Tardif (2007, p. 36) define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A partir da afirmação do autor, nota-se que os saberes da docência são, então, adquiridos tanto em contextos curriculares, de formação profissional, das experiências vividas na docência quanto da vida pessoal, que se mesclam e se completam articulando-se no processo de ensino, o que caracteriza saberes profissionais.

Tardif (2007) cita a existência de quatro tipos diferentes de saberes: os **saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os **saberes disciplinares**; os **saberes curriculares** e, os **saberes experienciais**.

Os **saberes da formação profissional** ou saberes profissionais são adquiridos (transmitidos) pelas instituições que ofertam o curso de formação de professores, licenciaturas, tanto os relacionados a ciências quanto os pedagógicos, aos métodos de ensino, ou seja, o saber fazer (TARDIF, 2007). No caso da Matemática, no curso de Pedagogia, tais saberes podem ser compreendidos como as experiências e/ou ausência destas ao longo do processo formativo do futuro docente que, em tese, apresenta dificuldades e uma relação negativa com essa área, ou seja, aqui podemos listar as disciplinas das quais este participou e/ou participa que mencionam/trabalham com a Educação Matemática nos anos iniciais de maneira a articular os conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares.

Autores como Curi (2004), Nacarato, Mangali e Passos (2009) enriquecem a discussão ao nos permitirem afirmar, com base nos resultados de suas

investigações, que os saberes da formação profissional para o ensino de Matemática pouco contribuem para a abordagem conceitual desta disciplina, haja vista que, na maioria dos cursos de Pedagogia, este se centra apenas na perspectiva metodológico de ensino, como se o saber como ensinar bastasse para o exercício da docência sem uma relação direta com a especificidade da área do conhecimento.

Os **saberes disciplinares** são aqueles que foram descobertos e produzidos ao longo da história da humanidade, estão presentes nas diversas áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Exatas, etc.) e disciplinas (Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, etc.), são adquiridos nas instituições educacionais. A título de ilustração, ao se tratar da Matemática, estes saberes representam o corpo de conhecimento acerca, por exemplo, do bloco de conteúdo “Números e operações”, do conceito de sistema de numeração decimal e do longo período percorrido, na História da Matemática, para chegarmos a representação do “0” e de seu papel numa escrita numérica, ou seja, os saberes disciplinares envolve o percurso da constituição de uma ciência e das lutas travadas pelos povos para a legitimação deste como sendo um conhecimento válido. O professor que ensina Matemática necessita compreendê-lo não para o ensinar, à primeira vista, mas, sim, para saber responder as implicações deste processo na formação de como os conhecimentos disciplinares determinam os curriculares.

Saberes curriculares são expressos em programas escolares apresentados pela instituição educacional que devem ser aprendidos pelos alunos e ensinados pelos professores. Esses “[...] saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2007, p.38). Ou seja, dentro de “Números e operações” o que é prioridade para se ensinar em uma sociedade e quais conceitos serão abordados de forma mais sistemática com os alunos a partir de objetivos métodos de trabalhos declarados em documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Neste sentido, podemos inferir que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares, não são saberes dos professores, são saberes impostos pela instituição e que o corpo docente não possui controle algum:

Ele não o controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. [...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2007, p. 40).

Por fim, os **saberes experienciais** podem ser definidos como sendo fruto experiencial da prática docente, o professor os adquire por meio das situações vividas em sala de aula, na relação com os pares no ambiente de trabalho, como também com seus alunos ao interagir no processo e ensino e aprendizagem. Dessa maneira, podemos chamá-los, conforme destaca Tardif (2007, p. 39), de “saberes experienciais ou práticos” que, no caso da pesquisa que estamos a desenvolver, seria o tempo decorrente da prática de ensino de Matemática dos professores, as aprendizagens destes sujeitos ao aprender e ensinar conteúdos matemáticos seja com demais docentes ou no desenvolvimento do trabalho cotidiano com os alunos.

Ao mobilizar tais saberes, em um movimento de aprendizagem da docência, o professor passa por fases/estágios de ensino, os quais são caracterizados por um processo de construção da identidade do ser, processo este em que o mesmo enfrenta desafios, dilemas e conquistas tanto na vida pessoal quanto na profissional. Huberman (2000), ao estudar o ciclo de vida docente, caracteriza e descreve cinco fases pelas quais a carreira passa: **a)** entrada; **b)** estabilização; **c)** diversificação; **d)** serenidade e; **f)** desinvestimento.

Para o autor, a **entrada** é a fase da “descoberta”, descreve esse período como um momento em que o choque da teoria com a prática acontece, ou seja, o professor iniciante tem o “choque com o real”, “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]”. Podemos resumir essa fase como o da “sobrevivência”, decisiva para a permanência ou não na profissão, ocorrem aprendizagens intensas em meio aos desafios decorrentes dos ritos da iniciação à docência e dura até os 3 (três) primeiros anos.

Estabilização é a fase em que “[...] as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros. Sem necessariamente ter que ser por toda vida [...] nem sempre a escolha é fácil. Com efeito, “escolher” significa “eliminar outras possibilidade” [...]” libertando-se assim dos outros paradigmas tornando o “ser professor” sua identidade pessoal, normalmente dura entre 5 a 8 anos (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Nesta fase, o professor passa a estar à vontade com sua profissão, sem se importar com a opinião dos outros com relação ao seu trabalho, tendo domínio do planejamento pedagógico, se sentindo liberto e considerando seu trabalho prazeroso.

Na **diversificação**, segundo o autor, os professores “[...] seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 2000, p. 42). Prick (1986, p. 81) traduz essa motivação como “[...] ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através dos postos administrativos [...]”. A diversificação compreende de 7 a 25 anos de docência, aqui constituem bases profissionais a prática cotidiana e os saberes oriundos deste tempo do magistério.

Já na **serenidade**, a “[...] ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 44), ou seja, os saberes e práticas dos professores parecem estar cristalizados como sendo verdades inquestionáveis por um jargão de “eu sempre fiz assim” ou ainda “há mais de 20 anos eu ensino desta forma”, entre outros discursos que se perpetuam na escola. Em termos de tempo, compreende de 25 a 35 anos.

Por fim, Huberman (2000, p. 48), destaca que a fase do **desinvestimento** se dá por meio do “[...] período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida [...]”, aqui o professor desencanta-se de sua carreira, faz as coisas de forma mecânica sem a busca de novas formas ou métodos de ensino, enquadra-se entre 35 a 40 anos de profissão.

Em síntese, julgamos pertinente a relação entre saberes docentes e ciclo de vida dos professores porque é neste espaço/tempo que suas identidades e

práticas são constituídas, acumulando experiências que julgam mais ou menos bem ou mal sucedidas, relacionando-se com gente (pessoas) e em contextos que lhes apresentam dificuldades e desafios ora mais árduos, ora mais tranquilos de se resolver. Enfim, é no desenrolar do trabalho docente que professores que ensinam Matemática se tornam atores ou autores de uma história: a do ensino de Matemática.

BREVE HISTÓRICO DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), no campo da disciplina de Matemática, embora existam algumas contradições e descontentamento quanto aos resultados negativos em relação à aprendizagem e a própria área do conhecimento matemático, não resta dúvidas quanto a sua relevância para o desenvolvimento intelectual do aluno, assim como também como em suas tomadas de decisões cotidianas e auxílio em outras áreas.

Diante disso, percebe-se, ao longo da história da constituição curricular, de acordo com Pires (2008), que se busca por meio de estudos e reformas maneiras de pensar o ensino e a organização curricular de modo que abranja formas dinâmicas e prazerosas e adequem-se ao contexto histórico vivenciado naquele momento, tornando práticas lúdicas e contribuinte com o desenvolvimento do aluno.

A questão que se coloca em discussão é que, muitas das reformas curriculares, partem de ações governamentais e não das vozes e sugestões das escolas, por aqueles sujeitos que vivenciam seu cotidiano ensinando e aprendendo: o professor. Pires (2008 p. 39-40), ao retratar a Educação Matemática e sua influência no processo de organização curricular no Brasil, pontua, dentre outros problemas, dois que considera centrais:

[...] uma das marcas das políticas públicas brasileiras no que se refere a questões curriculares, que é a falta de ações de implementação curricular, como se novas idéias se transformassem em prática, num passe de mágica. Além da ausência de ações de implementação, outra marca é a falta de acompanhamento e avaliação das inovações propostas, o que não permite fazer um “julgamento” adequado, contabilizando acertos e erros.

Neste contexto, podemos inferir que as marcas deixadas pelo movimento da organização do currículo, em diferentes reformas, e tentativa de se trabalhar com uma Educação Matemática, ora mais próxima da realidade dos alunos, ora mais próxima da Matemática pura, acabam por refletir nas concepções de ensino e aprendizagem escolar e no modo como encaramos essa área enquanto ciência. Isso, sem dúvida, tem influência na formação e/ou mudanças/transformações nas tendências em Educação Matemática.

No Brasil, partindo do contexto histórico, na primeira metade do século XX, aconteceu dois importantes marcos para na trajetória das reformas curriculares: a reforma de Francisco Campos em 1931 e a reforma de Gustavo Capanema no ano de 1942.

Na primeira, segundo estudiosos da história da Educação Matemática no Brasil, Euclides Roxo teve papel importante, ao propor a unificação dos campos matemáticos - Álgebra, Aritmética e Geometria - numa única disciplina, a Matemática, com a finalidade de abordá-los de forma articulada inter-relacionada, uma vez que anteriormente cada um deles era estudado como disciplina independente. [...] Se na Reforma Francisco Campos, a concepção de currículo foi ampliada para além da mera listagem de conteúdos a serem ensinados, incluindo uma discussão de orientações didáticas, na reforma seguinte, de 1942, essas inovações não se mantiveram, o que revela que as decisões curriculares, no Brasil, foram historicamente, marcadas por procedimentos bastante questionáveis, influenciados por questões políticas ou influências de poder de alguns grupos ou mesmo de pessoas (PIRES, 2008, p. 15).

Pires e Silva (2011) citam que a ausência de avaliação e acompanhamento das reformas curriculares, quando surge uma nova ideia de “inovação” curricular, por exemplo, a que estava vigente naquele dado momento é logo descartada sem ser melhorada ou fazer utilização de pontos que deram certo. O exemplo seria as inovações propostas na reforma Francisco Campos, pelo professor Euclides Roxo, que na reforma seguinte, Gustavo Capanema, foi descartada sem motivos condizentes e realizada por meio de fundamentos e argumentos nada convincentes.

Em relação à segunda metade do século XX, houve três grandes períodos, sendo estes:

[...] o primeiro, caracterizado pela influência do Movimento Matemática Moderna (de 1965 a 1980); o segundo, caracterizado por reformas que buscavam se contrapor ao ideário do Movimento Matemática Moderna (de 1980 a 1994) e

lideradas por Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino; o terceiro, organizado em nível nacional e consubstanciado num documento divulgado ao conjunto das escolas brasileiras, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (a partir de 1995) (PIRES, 2008, p.15).

O Movimento Matemática Moderna (MMM) teve grande influência em reformas curriculares de diversos países com realidades sociais e econômicas diferentes. Em nossa nação, ela foi implantada por meio do livro didático sem apresentação de seu propósito e preparação dos professores para esse momento que demarcou um ensino, na história do currículo matemático, centrada na linguagem simbólica da Matemática, o que distanciava-se da realidade dos alunos e níveis de compreensão práticos de suas propriedades.

A Matemática Moderna nasceu como um movimento educacional inscrito numa política de modernização econômica e foi posta na linha de frente por se considerar que, juntamente com a área de Ciências Naturais, ela se constituía via de acesso privilegiada para o pensamento científico e tecnológico. Desse modo, a Matemática a ser ensinada era aquela concebida como lógica, compreendida a partir das estruturas, conferia um papel fundamental à linguagem matemática. Os formuladores dos currículos dessa época insistiam na necessidade de uma reforma pedagógica, incluindo a pesquisa de materiais novos e métodos de ensino renovados — fato que desencadeou a preocupação com a Didática da Matemática, intensificando a pesquisa nessa área (BRASIL, 1997, p. 20).

Esse movimento deteve e ainda reflete, mesmo que de forma tímida, influência no sistema de ensino público dos Estados brasileiros. Neste sentido, muitas das orientações presentes em referenciais dos currículos das redes estaduais e municipais acabam por declarar uma concepção ainda arraigada na concepção de ensino por meio da linguagem matemática e, em alguns casos, estas se sobrepõem ao pensamento matemático ligado a determinados conceitos. Fazemos aqui a ressalva de que o pensamento antecede a linguagem, para representarmos algo (símbolos, linguagens, códigos), algum pensamento fora mobilizado. Logo, mais do que centrarmos práticas em linguagens excessivas, é preciso, antes de tudo, se trabalhar o pensamento.

Documentos oficiais que tentam orientar as práticas pedagógicas nas escolas como, por exemplo, os PCN's (BRASIL, 1997) e agora a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhecem os reflexos do MMM na atualidade e apresentam perspectivas de trabalho pedagógico que anunciam

a formação de tendências de ensino mais pautadas na problematização, no pensamento, na verbalização e na comunicação matemática.

Pires (2008) destaca que a grande contribuição das propostas destes documentos, em particular os escritos dos PCN's, parte da tentativa de constituir um trabalho interdisciplinar dos conteúdos da Matemática (Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação) em uma perspectiva de possibilidades de abordagem em Temas Transversais (Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e outros temas), o que revela um posicionamento da contribuir destes para a formação crítica do cidadão. Temos assim, expresso neste documento, destaques para o desenvolvimento do aluno ao se abranger os aspectos sociais e culturais (PIRES, 2008).

O quadro abaixo exemplifica todos os momentos apresentados acima e suas principais características nas formas de se conceber a aprendizagem matemática:

Quadro 1: Síntese do histórico dos currículos de Matemática no Brasil.

	Influência do MMM	Crítica ao MMM	Consolidação de novas ideias
	50/60	70	90/00
Papel da Matemática no Currículo	Ênfase na formação para abstrações	Duplo papel: aplicações práticas e formação intelectual do estudante	Triplo papel: aplicações cotidianas, formação de capacidades específicas e base de uma formação tecnológica
Epistemologia subjacente	Foco no problema lógico e na estruturação do conhecimento a partir das estruturas matemáticas	Foco nas experimentações e nas explicações dos porquês	Foco no construtivismo e na construção de conhecimentos pelos alunos
Didática subjacente	Foco no ensino	Foco na aprendizagem	Foco na aprendizagem e no saber

	Influência do MMM	Crítica ao MMM	Consolidação de novas ideias
	50/60	70	90/00
Modelos pedagógicos Dominantes	Teoricismo e Tecnicismo	Modernismo e Procedimentalismo	Psicologismo e Modelização
Influências	Grupo Bourbaki Piaget	Polya (Resolução de problemas) Didática da Matemática Francesa (Chevallard, Brousseau, Vergaud e outros)	Etnomatemática e Modelagem
Seleção de conteúdos	Em função da estrutura da Matemática e de suas idéias centrais	Relevância social e formação matemática do aluno	Relação com constituição de competências e habilidades do estudante
Organização de Conteúdos	Organização Linear	Início da quebra da Linearidade	Contextualização e interdisciplinaridade
Modalidades organizativas	Lições teóricas	Atividades e experiências	Projetos e seqüências didáticas
Relação professor Aluno	Centrada no professor	Centrada no aluno	Centrada na relação professor aluno

Fonte: Pires (2008, p. 37).

A busca por maneiras de solucionar os problemas no ensino e na aprendizagem, como vimos no quadro 01, parece ter direcionamento um intenso movimento de reorganização das práticas escolares, o que desencadeou tendências em Educação Matemática¹ aplicadas como metodologias de ensino: Resolução de Problemas; Modelagem Matemática; Etnomatemática; Mídias Tecnológicas; História da Matemática, Jogos e materiais concretos (LOPES; BORBA, 1994; BITTAR; FREITAS, 2005; GITIRANA; CARVALHO, 2010).

¹ Neste artigo, tomamos como base para a definição de tendências em Educação Matemática os autores Lopes e Borba (1994), Bittar e Freitas (2005) e Gitirana e Carvalho (2010).

De acordo com Lopes e Borba (1994) tendência pode ser definida como uma forma (opção) de se trabalhar com a Educação Matemática na busca por soluções de problemas que, ao serem adotadas pelos professores, representam recursos que podem trazer resultados mais positivos à aprendizagem de conceitos.

Resolução de problemas

A resolução de problemas mostra-se de suma importância, pois tem por objetivo a aquisição de autonomia desenvolvendo o raciocínio do aluno, fazendo-o pensar produtivamente, mobilizando saberes no sentido de procurar soluções para problemas em sua vida profissional e pessoal.

Segundo Pólya (1945), a resolução de problemas é um campo que se dá por meio de um processo de sequências onde se estabelecem diversas fases que podem ajudar o aluno a resolver situações desafiadoras em que se sinta instigado a busca por respostas. Para o autor, resolver problemas inclui quatro etapas: 1) compreensão do problema; 2) elaboração dum plano; 3) execução do plano; e 4) verificação dos resultados e/ou retrospecto.

Pólya (1945) cita que na **compreensão do problema** o aluno buscará compreender o problema, entender o que está lhe pedindo. Deverá identificar os dados que ele já conhece, desconhece e as condições em que o problema foi apresentado.

Para a etapa **elaboração de um plano**, Pólya (1945) descreve como sendo quando “sabemos quais os cálculos ou planos/estratégias a fim de obter a incógnita”, ou seja, após o aluno entender o que o problema lhe pede, ele planeja uma forma de resolvê-lo.

Na **execução do plano**, após examinar todos os detalhes do plano elaborado, o mesmo é executado até que se chegue a uma solução. Se o aluno chegar a um impasse e perceber que daquela forma não se é possível resolver o problema, ele deve voltar à fase de elaboração de um plano (PÓLYA, 1945).

Na **verificação do resultado**, última fase do processo sequencial de resolução de problemas, o autor menciona como sendo a fase em que ocorre uma apreciação crítica do trabalho realizado, ou seja, verifica-se o resultado

tendo em vista a situação inicial que lhe fora apresentada e o raciocínio mobilizado para a solução encontrada.

Modelagem Matemática

A Modelagem Matemática consiste em situações problemas da realidade resolvida por meio de conceitos matemáticos específicos. Para Lopes e Borba (1994, p. 55) Modelagem é “[...] uma tentativa de traduzir um problema surgido no mundo real para a linguagem matemática, como forma de resolvê-lo com maior precisão possível”. Partindo de situações vivenciadas pelo aluno, ou seja, sua realidade para explicar a Matemática dando sentido para as contas e exercícios propostos em sala de aula.

Citirana e Carvalho (2010, p. 42) descrevem a Modelagem Matemática como:

[...] uma metodologia de ensino que incentiva a construção do conhecimento pelo aluno a partir da produção de modelos para resolver situações-problema. Para isso, os modelos matemáticos precisam ser criados e explorados pelos alunos. Além disso, é importante discutir com as crianças, os limites da validade dos modelos que criaram, ou seja, quando podem ser aplicados.

Enfim, a Modelagem Matemática permite que o aluno desenvolva a habilidade de modelar, usando os conhecimentos adquiridos em situações de seu cotidiano e não apenas como um conhecimento isolado, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Etnomatemática

D’Ambrósio (1993, p. 9), define Etnomatemática como “[...] a arte ou técnica (techné + tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (materna) dentro de um contexto cultural próprio (etno)”.

Lopes e Borba (1994) descrevem a Etnomatemática como um importante subsídio para os professores na exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, o tornando construtor do seu próprio conhecimento.

Com a diversidade cultural, principalmente em nosso país, essa tendência em Educação Matemática contribui para o desenvolvimento de um ensino

voltado para a cultura de um povo. Portanto, leva em conta a realidade cultural existente em nossas salas de aulas partindo do cotidiano social dos alunos ao valorizar conhecimentos matemáticos informais que tornam-se habituais e usuais em contextos específicos como, por exemplo, os povos indígenas, a população do campo, os ribeirinhos e quilombolas.

Mídias Tecnológicas

O contexto em que vivemos atualmente nos permite o uso Mídias Tecnológicas no ensino de Matemática, mas alguns professores se sentem desconfortáveis com essa tendência por conta da dificuldade em manuseá-las ou por achar que o uso destas distrairia os alunos, perdendo o foco da aprendizagem (LOPES; BORBA, 1994).

Segundo Gitirana e Carvalho (2010, p. 49), “[...] o uso dessas tecnologias em sala de aula é essencial para a formação de um cidadão pleno, que possa desenvolver e aplicar o seu conhecimento matemático no dia a dia e consiga aproveitar as potencialidades desses recursos para aprender mais”, como o uso da calculadora para exploração e investigação de situações problemas e computadores, internet e softwares para conceitos e sistemas matemáticos.

Assim, recorrer às novas tecnologias para o trabalho na escola torna-se cada vez mais preciso frente à sociedade do conhecimento com a qual estamos a trabalhar e com o público-alvo que temos a pretensão de ensinar.

História da Matemática

Entender a história, como e porque surgiram determinados conceitos e/ou a influência de determinadas personalidades da Educação Matemática para a forma com a qual os conteúdos escolares se apresentam atualmente é importante para que o aluno encontre sentidos à sua aprendizagem e para que compreenda que a Matemática como sendo uma ciência viva e dinâmica, em permanente construção.

Neste sentido, a História da Matemática:

[...] auxilia os alunos a entender essa área do conhecimento em seu processo de evolução. Contribui, igualmente, para desmistificar a ideia de que a Matemática

é uma ciência estanque, acabada e, acima de tudo, inatingível para um aluno do Ensino Fundamental (GITIRANA; CARVALHO, 2010, p. 46).

Ao ensinarmos toda a construção e evolução que ocorreu com a Matemática, em diferentes épocas na mão de diferentes povos, ajudamos aos alunos a entender a importância dessa área de conhecimento, como também entender seus conceitos.

Jogos e Materiais Concretos

Segundo Gitirana e Carvalho (2010, p. 35), o uso de jogos no ensino da Matemática:

Além de valorizarem o aspecto lúdico da aprendizagem, os jogos têm papel importante na integração da criança ao contexto escolar. Podem auxiliar o aluno, com a ajuda do professor, a: construir o conhecimento matemático em grupo; entender e discutir as regras de ação e negociar ideias e decisões; além de desenvolver comunicações matemáticas e validá-las.

Referente ao uso de jogos matemáticos em sala de aula, o professor deve tomar cuidado para que a atividade não se torne mecânica, onde o aluno apenas faz sem saber o que faz e por que o faz. É indicado que o educador reflita sobre como o jogo é trabalhado, levando em conta as peculiaridades de cada aluno e contexto em que o mesmo está inserido, também se deve tomar cuidado para que os jogos não se tornem apenas um passatempo, mas um “[...] aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão, fragmentada e parcial da realidade” (MOYSES, 2006, p.6).

O material concreto propicia ao professor a oportunidade de se aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhando assim mais próximo da realidade dos mesmos. Os autores Gitirana e Carvalho (2010, p. 37-30), citam que:

Os materiais concretos são outro recurso didático muito utilizado no ensino da Matemática, graças ao suporte que fornecem para a execução de procedimentos e operações matemáticos. Por exemplo, utiliza-se muito o material dourado para trabalhar com o aluno a troca de dezenas por unidades ou de centenas por dezenas. Esse uso o ajuda a perceber, mais facilmente, os agrupamentos e as trocas próprios das operações com os números no sistema de numeração decimal.

Conclua-se, então, que na atualidade, mesmo com os avanços tecnológicos, o ensino tradicional ainda é muito presente, podendo-se observar que as salas de aulas ainda empregam uma prática de memorização e reprodução, não levando em conta outros meios e saberes matemáticos.

METODOLOGIA

O estudo descrito neste artigo é de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por se preocupar com a descrição de detalhes de forma contextualizada e situada na tentativa de se aproximar da realidade escolar e das formas de abordagem de ensino de Matemática por parte dos professores.

Lüdke e André (1986), em leituras de Bogdan e Biklen (1994), caracterizam a pesquisa qualitativa por meio de cinco características:

- 1) A pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

Face aos elementos que denominam a pesquisa qualitativa em educação, a fonte direta de coleta das informações pertinentes ao trabalho foi uma entrevista semiestruturada. A descrição dos dados teve, em sua essência, o foco em revelar a percepção dos entrevistados sobre suas carreiras e as práticas pedagógicas que recorriam e recorrem no cotidiano das aulas. Toma-se como base caracterizar o processo vivido ao longo da docência para imprimir sentidos a partir de uma análise em Tardif (2007) acerca dos saberes docentes.

O objetivo geral foi compreender em que medida o tempo, decorrente do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui para a aquisição de saberes e aprendizagem da docência em Matemática e quais tendências metodológicas predominam na prática do professor.

Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos e indicadores de análise:

Quadro 2: Relação entre objetivos específicos e indicadores de análise de dados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar as tendências recorridas na prática pedagógica a partir da experiência docente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais recorridos ao trabalho com o ensino de Matemática; • Fundamentos que respaldam a prática docente; • Importância atribuída às tendências • Mudanças em suas concepções a partir da experiência;
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar desafios encontrados ao longo do ciclo profissional dos professores que ensinam Matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos com relação à Matemática; • Desafios encontrados em cada fase;
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as contribuições da experiência profissional para a melhoria do trabalho docente ao ensinar Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições do tempo de experiência no magistério para a organização do trabalho com a Matemática; • Análise das tendências mais exitosas recorridas pelos professores.

Fonte: Os autores, 2018.

Para a constituição de um **referencial teórico**, adotamos autores do campo da formação de professores no âmbito geral como, por exemplo, Gatti (2010), Pimenta (2007) e Huberman (2000). Sobre os saberes docentes, estudos da epistemologia da prática profissional de Maurice Tardif (2007) fundamentaram tanto parte do escopo teórico quanto das análises. Ainda nos pautamos em resultados de pesquisas que versaram sobre a formação para ensino de Matemática (CURI, 2004; NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009), currículos de Matemática (PIRES, 2008; SILVA; PIRES, 2011), bem como de documentos/publicações do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017).

Na sequência, realizamos um **mapeamento de docentes** atuantes na rede municipal de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), na tentativa de encontrar àqueles que se enquadravam no perfil dos professores que poderiam contribuir com os objetivos da investigação: aposentados e/ou com mais de 10 anos de docência, especificamente um de cada fase destas. Realizamos contato com a Gerência Municipal de Educação (GEMED) que

direcionou-nos à duas escolas públicas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, ao que passo que as coordenadoras pedagógicas indicaram um docente aposentado no ano de 2014 e outra em exercício há 10 anos.

Feito esse processo e contato direto com os colaboradores, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturado que compõe o cenário da problematização do tempo e saberes do magistério em Educação Matemática. Manzini (2003, p. 13) considera que existem dois aspectos fundamentais para testar o roteiro, sendo este o teste piloto:

1. ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; 2. Ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa com maior facilidade.

Em nossa pesquisa, antes de realizar a entrevista com os sujeitos, o teste piloto fora de fundamental relevância para o aprimoramento das questões centrais do roteiro que visaram compreender: características da formação inicial dos professores, percepções acerca da aprendizagem profissional da docência ao longo da carreira, metodologias e técnicas de ensino de Matemática, fundamentos que respaldam a prática, entre outras.

Manzini (2003) define entrevista como sendo “[...] uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado [...] entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo o objetivo estabelecido pelo pesquisador [...]”, tendo a entrevista semiestruturada como característica a “elaboração prévia de um roteiro”.

Por fim, transcrevemos os dados das entrevistas semiestruturadas na pretensão de analisar e concluir a proposta de pesquisa aqui exposta.

Caracterização dos professores

Foram colaboradores desta investigação dois professores: uma docente do sexo feminino e um docente do sexo masculino. A professora em exercício, tem 10 anos de experiência profissional e atua em duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui formação em Magistério (nível médio), Normal Superior (2004) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Campus de Naviraí-MS, com mestrado em educação (2013) pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Quando do momento da entre-

vista (2018), estava em vias de iniciar seus estudos no curso de doutorado em educação também pela UFGD.

Já o segundo colaborador, formou-se no ano de 1995 em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV), tem Pós-Graduação (*lato sensu*) em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como professor regente de turmas dos anos iniciais na rede municipal durante 30 anos de sua vida, se aposentou em 2014, mas substituiu colegas de profissão quando solicitado.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)

Como vimos no referencial teórico, os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, oriundos de distintas experiências de vida e formação. Desse modo, questionamos os docentes sobre onde em sua perspectiva acreditam que a docência se apresentou como possibilidade de uma carreira profissional:

*[...] olha, para falar a verdade para você, desde pequeno eu já almejava ser um professor [...] então, desde pequeno eu assim sempre falei assim: “um dia vou ser professor”, sempre gostei assim, desde pequeno, eu brincava com as crianças para ser [...] eu amo a minha profissão, gosto muito da minha profissão, uma profissão que eu almejei esses anos todos para mim, para minha carreira e para minha vida **Professor aposentado.***

*Eu acho que eu nasci sendo professora, porque a minha mãe era professora na zona rural e eu ficava dentro da sala de aula o tempo todo junto com ela, então, com 5 anos eu já sabia ler e escrever, e aí o que acontece... assim... no início eu falava: “não, não quero ser professora não”, mas eu imitava muito ela [referindo-se à mãe], então, eu acredito que eu cresci aprendendo a ser professora, e aí não tive como fugir desse destino não! **Professora em exercício.***

Dadas as manifestações acima, parece que a identidade com os ofícios desta atividade esteve entrelaçada no percurso de vida destes sujeitos desde a infância, o que corrobora dados de pesquisas da área de formação de professores, quando vários autores (TRAPIER; DUBAR; BOUSSARD, 2011) sinalizam estar nas práticas culturais das quais participamos os rituais de indícios e ini-

ciação ao fazer docente. Ambos os casos argumentam também neste sentido, o que reforça a tese de que suas identidades com o ser professor estiveram ligadas aos sentimentos atribuídos à carreira que “[...] dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos” (DUBAR, 2012, p. 334).

Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (TRIPPIER; DUBAR; BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos (DUBAR, 2012, p. 334).

Com relação a formação inicial notou-se, na fala dos entrevistados, que a Matemática é abordada sinteticamente nos cursos de formação de professores, tendo como foco o “como se deve ensinar”, ou seja, em questões metodológicas de ensino, o que distancia o conhecimento específico de conteúdo da unidade formativa.

Na verdade, o curso tanto Normal Superior quanto a minha formação inicial, né o magistério, deixou bastante a desejar em relação a questão da Matemática [...] a Matemática em si era algo mais neutro, não era assim nada muito aprofundado.

Professora em exercício.

*[...] você tem que trabalhar, você tem entrar em uma sala de aula para dar aula de Matemática, se você não entrar na sala de aula, como que você vai ter uma prática. Eu aprendi mais dando aula a dar aula de Matemática na própria sala de aula [...] na formação eu aprendi como que o aluno deve aprender né”. **Professor aposentado.***

Observa-se que os saberes profissionais, em relação à Matemática, adquiridos nas instituições de formação de professores, são saberes centrados em processos ligados mais a Didática da Matemática do que na especificidade dos blocos de conteúdos a serem desenvolvidos nos anos iniciais.

[...] aprendia mesmo a parte didática, da coisa do dar aula do fazer, então, a gente aprendia a fazer cartaz, aprendia como escrever no quadro, era bem didática [...].

Professora em exercício.

*[...] aprendi a dar aula de Matemática no meu curso, a professora mandava assim a gente explicar na frente, ela dava o conteúdo e a gente tinha que estudar e ir na frente explicar [...]. **Professor aposentado.***

Conforme observado, as práticas de formação em Educação Matemática pouco trouxeram a estes docentes perspectivas de tendências metodológicas de ensino, mesmo sendo cursos voltados mais para a didática do que para a compreensão das propriedades dos conteúdos matemáticos, o que justifica em parte a forma como poderão, mais tarde, vir a conceber o processo de ensino e aprendizagem. Ao que tudo indica, os professores entram no curso com uma concepção acerca da Matemática e saem sem terem modificações em seus pensamentos, tal como destaca Tardif (2000, p. 20), os cursos de formação de professores causam pequeno impacto no “[...] que pensam, crêm e sentem os alunos [...]”, estes findam o curso sem ter suas crenças abaladas. Com isso, no exercício da profissão, essas crenças (distorcidas) são reafirmadas e reforçadas de forma comum e habitual pela instituição em que trabalham.

Seguindo esse raciocínio, Tardif (2001) cita que não há receitas prontas para se ensinar uma disciplina, a dinâmica de trabalho é construída pelo docente no espaço/tempo em que a organização da prática pedagógica ocorre, dado que difere um professor de outro.

Em síntese, os conhecimentos das ciências da educação, com base neste estudo, não são transferíveis à sala de aula, pois tanto professora em exercício quanto professor experiente pouco tiveram acesso nos cursos de Magistério, Normal Superior e Pedagogia aos saberes “de” e “sobre” a Matemática escolar.

Os saberes disciplinares

Quanto aos saberes disciplinares, notou-se que os dois professores possuem diferentes relações com a Matemática. A professora em exercício mostrou mais proximidade e entendimento da disciplina, destacando em sua fala o quanto sua concepção mudou após fazer parte da formação continuada ofertada pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

[...] depois do PNAIC, eu aprendi muitas coisas [...] até então a gente fazia, mas não era assim nada muito, aí quando eu comecei a fazer o curso do PNAIC, eu acredito assim que eu descobri a Matemática. Professora em exercício.

O contato com perspectivas teóricas e metodológicas da disciplina, via formação continuada, trouxe à docente o entendimento de que a Educação

Matemática é um campo do conhecimento escolar e científico de suma relevância para a vida do alunos. Em sua fala, foi recorrente a referência ao PNAIC como sendo um mecanismo de formação que oportunizar um saber disciplinar da Matemática:

[...] até eu fazer o PNAIC eu tinha uma noção do que era trabalhar Matemática, e aí depois do PNAIC minha visão mudou totalmente, hoje eu tenho uma noção da importância da Matemática na vida da criança né, e aí a gente faz um trabalho totalmente diferenciado. Professora em exercício.

Com base na entrevista, pode-se afirmar que os saberes desta professora foram construídos ao longo do tempo por meio da formação continuada, tal como descreve Tardif (2007). Observa-se ainda que estes saberes disciplinares se desenvolveram também pela interação social com departamentos independentes da faculdade, ou seja, envolveram processos formativos em outras instâncias (TARDIF, 2007). A exemplo desta construção, é o entendimento da importância da Matemática ser percebida somente após o PNAIC, quando do momento do contato com a forma como os conteúdos matemáticos estão presentes na escola, nos anos em que atua e nas prescrições curriculares, dado que demonstra que as crenças e concepções dos professores parecem não se abalarem nos cursos de formação inicial, mas, sim na interação com os saberes disciplinares no exercício da carreira, no seu meio de trabalho.

[...] a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam (...) Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p. 20).

Nesta perspectiva, na nossa interpretação, o docente no exercício de sua carreira, em concordância com Tardif (2000), toma contato com formas de aprendizagem da docência que redirecionam suas crenças, reforçando-as ou modificando-as tanto para o lado positivo quanto para o negativo. No caso da professora em exercício, ao que tudo indica, o tempo no magistério e as possibilidades de formação que tem vivenciado proporcionaram um novo olhar para a Educação Matemática, o que sua formação inicial, em termos e conhecimentos disciplinares, parece não ter dado conta.

Já o professor aposentado expressa limitações em relação ao conhecimento da disciplina. Na sua fala fica nítido que adota uma vertente de atuação em que a repetição e a memorização foram características recorrentes quando lecionava:

*Eu trabalhava de forma assim... bem tradicional, é... eu mandava... eu passava tarefa para eles [se referindo aos alunos], para fazer em casa, onde eles traziam as tarefas tudo pronto porque eu exigia: “tem que trazer as tarefas”. Aí eu mandava grupo de alunos na lousa para fazer, para depois eles corrigirem se acertaram ou não. **Professor aposentado.***

Ele reforça que trabalha nestes moldes desde o início de sua atividade profissional:

*[...] então a Matemática... assim tem que ser no método tradicional, porque se não o aluno não vai aprender nada. (...) eu sou um professor tradicional, não tenho vergonha de falar, porque eu acho que o aluno aprende melhor, principalmente, na Matemática, onde a tabuada tem que ser decorada para o aluno poder aprender [...]. **Professor aposentado.***

A afirmativa acima explicita uma visão de ensino pautada em práticas que pouco valorizam as tendências em Educação Matemática. Na visão de ensino tradicional, destacada pelo professor aposentado, o diálogo, a problematização, o uso de materiais concretos/jogos, tecnologias, dentre outras pouco têm espaço nas aulas. Ao que os dados indicam, até mesmo pelo período de formação e das práticas cotidianas deste docente, suas experiências pós-licenciatura, em termos de contato com teorias, pouco contribuíram para uma concepção de ensino mais dialógica.

Ponte *et al.* (2007) consideram que ao se ter em vista a importância atribuída à disciplina e ao ensino de Matemática, em termos de sua aplicabilidade no conhecimento e desenvolvimento da sociedade, torna-se preciso promover atitudes e relações positivas dos alunos com essa área, de forma a permitir-lhe o reconhecimento das suas potencialidades quer pessoais quer sociais, o que exigirá do professor que ensina Matemática posturas de direcionamento das aulas em que o aluno seja o protagonista deste processo.

Dado o teor da fala do professor, temos aqui uma compreensão de que o aluno é um sujeito passivo e o docente tem um papel de reproduzidor do conhecimento. Quando se afirma: “eu mandava grupo de alunos na lousa

para fazer”, fica perceptível a relação de poder entre aluno-professor, em que o primeiro é sujeito passivo da ação educativa e o segundo o detentor do conhecimento e, portanto, aquele que tem voz e vez na sala de aula. Como vimos ao longo do referencial teórico, existem várias perspectivas de trabalho pedagógico com a Matemática que o professor dos anos iniciais pode recorrer. Trabalhar o processo de ensino e aprendizagem de conceitos implica a necessidade de construir significados ao que se aprende, o que pouco conseguiremos com uma prática centrada no discurso do professor.

Saberes curriculares

Quanto aos saberes curriculares, os dois professores apontaram dificuldades semelhantes:

*No começo foi difícil né, os próprios alunos me desanimavam né, eles não gostavam da Matemática e sempre que eu falava que era aula de Matemática, o semblante deles mudava. **Professor aposentado.***

A professora em exercício destacou a mesma situação, nota-se uma concepção errônea que está estabelecida em nossa sociedade de que a Matemática é uma matéria complicada e de difícil entendimento, essa forma de encará-la prejudica tanto aluno quanto professor, uma vez que, estes são os pilares para que uma aprendizagem ocorra de maneira pacífica, apoiada em processos de interpretação, análise, conjecturas, validações e raciocínios. O avanço na apresentação de novos conceitos matemáticos à turma, também fora um elemento destacado pela professora em exercício. Para este fim, ela menciona ser importante, em termos curriculares, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas:

*[...] nas minhas aulas eu tento trabalhar com bastantes jogos, trabalhar com material concreto, né trabalhar jogos para eles é irem aprendendo esses conceitos, sem trabalhar esses conceitos, construir esses conceitos com eles a gente não consegue avançar não, então às vezes eu levo eles pra fazer alguma brincadeira fora da sala, a gente trabalha muito material concreto em sala, então, algo que às vezes é tão simples aos olhos das outras pessoas, e para eles às vezes é tão complexo [...]. **Professora em exercício.***

Os dois professores apontam os jogos como um ótimo subsídio para se ensinar os conteúdos matemáticos, sendo utilizados pelo professor aposenta-

do no 1º ano do Ensino Fundamental: “[...] trabalhava com muitos conteúdos de jogos para a melhoria da Matemática. Então, muitos jogos assim eu trabalhava [...]” e em todos os anos do Ensino fundamental pela outra docente.

Os professores também destacam o uso do material dourado como recurso importante, neste caso para o sistema de numeração decimal, como podemos verificar:

*[...] o material dourado, o ábaco, o ábaco é bacana também, infelizmente, a gente não tem na escola o ábaco aberto que é o mais indicado para trabalhar com as crianças, e aí algumas coisas a gente vai adaptando, trabalha com tampinhas, páldos, enfim. Mas, assim, materiais fornecidos pelo MEC que é assim né, são poucos as escola que tem, a maioria a escola adquire. **Professor em exercício.***

Em suas falas os professores ressaltam que o material concreto apresenta-se de suma importância à aprendizagem de seus alunos, independente do ano escolar em que atuam. Isso, sem dúvida, permite-nos afirmar que essa tendência em Educação Matemática, ao menos no discurso dos sujeitos, foi e/ou é recorrente em suas práticas pedagógicas. O professor aposentado cita que os recursos são “[...] para uma boa aprendizagem para os alunos, para que eles tenham uma boa aprendizagem”. Em concordância, a professora em exercício destaca que acredita que os recursos são fundamentais para se trabalhar com as crianças, que o professor não deve somente trabalhar com tarefas “xerocopiadas” e conteúdos no quadro, mas, também, com recursos que instiguem os alunos a pensarem e aprenderem: “quando se utiliza tais atividades, de cunho mais concreto, parece que eles [se referindo aos alunos] têm maior compreensão, conseguimos significar melhor as propriedades envolvidas”.

Quando questionados sobre a metodologia que mais teve ou se tem êxito em suas aulas, o docente aposentado foi sucinto em sua resposta: “Tradicional, pelo menos na minha teve mais êxito, os alunos aprenderam eles não esqueceram mais pelo método que ensinei eles.” A professora foi mais detalhista ao dizer:

A metodologia mais... que é melhor para trabalhar é o material concreto sempre, então, você trabalha o registro, você trabalha os conceitos, mas sempre buscando operacionalizar com materiais concretos. Eu acho assim... que essa é a melhor metodologia para você trabalhar os conceitos com os alunos e eles construírem esses conceitos porque a gente às vezes duvida muito da capacidade deles, mas

desde o primeiro ano eles já têm capacidade para resolução de problemas, para uma série de coisas. **Professor em exercício.**

Partindo disso, os dados pertinentes a questão dos saberes curriculares decorrentes do tempo de aprendizagem do magistério destes professores, os fizemos, no exercício da atividade docente, mobilizar recursos para que pudessem dar conta da tarefa de ensinar Matemática aos seus alunos. Sem dúvida, nesta categoria analítica, quando o currículo é colocado em questão, no sentido de implementar práticas previstas com os conteúdos, o material concreto é a tendência predominante. Gitirana e Carvalho (2010), destacam jogos e materiais concretos como importantes subsídios para o professor no ensino da Matemática, é por meio destes que, para os autores, o professor será capaz de ensinar numa perspectiva lúdica e mais exitosa.

Saberes experienciais

Referente aos saberes experienciais, os dois professores apresentam vertentes diferentes no campo da Matemática. Nota-se nas falas do professor aposentado que o método tradicional é sua principal referência para o ensino:

*[...] como eu disse para você, até hoje trabalho com o método tradicional, então, a Matemática assim tem que ser no método tradicional na Matemática porque se não o aluno não vai aprender nada [...] eu aprendi o método construtivismo, o método assim tradicional, porque eu era um professor tradicional e sou ainda tradicional né, e trabalhei com o construtivismo que era para o aluno criar, criar a própria.... o conhecimento dele assim né, então, eu sou um professor tradicional, não tenho vergonha de falar [...]. **Professor aposentado.***

O mesmo cita que para organizar suas atividades recorria à coordenação da escola:

*[...] o coordenador auxiliava a gente para fazer o planejamento do que a gente ia ensinar para o aluno né, então, sempre a coordenação que estava junto de nós, fazia reunião com alguns professores, ali explicava tudo sobre o planejamento, a gente se reunia, sentava em grupo e lá a gente fazia o planejamento. **Professor aposentado.***

Desta maneira, percebe-se que sempre utilizou práticas mais tradicionais em sua carreira profissional. Sobre seu conhecimento em relação à Matemática, observa-se lacunas nessa área, o mesmo parte do princípio de repeti-

ção e cópia, em uma de suas falas cita que para se aprender tabuada o aluno deve escrever várias vezes para assim decorar:

*[...] todos os dias tomava a tabuada deles, mandava eles fazerem tabuada várias vezes, pelo menos alunos que estudaram comigo, não é para me gabar não, todos sabem a tabuada hoje, sabem a tabuada porque eu pegava no pé. **Professor aposentado.***

Essa ação do professor aposentado se assemelha a constatação de Narcarato, Mengali e Passos (2009), quando as autoras afirmam que muitos professores se acomodam e continuam dando aulas com características metodológicas e comportamento utilizadas há décadas atrás e que, na contemporaneidade, não se fazem mais relevantes à aprendizagem.

Gonçalves (2015, p. 29) afirma que:

Enquanto a aprendizagem tradicional é individualista, competitiva, tem uma concepção classificatória, com ênfase na memorização, centralizada na figura do professor, que causa a dependência do aluno. A aprendizagem Moderna surge de uma ação coletiva e consensual, possui uma concepção mais reflexiva sem radicalização, gerando um diagnóstico da situação, quando a aprendizagem parte do que o aluno sabe até aonde ele quer chegar e aprender. Existe a cooperação entre professor e aluno, dando ênfase para a compreensão e assim o despertar da autonomia do aluno.

Na nossa interpretação, sem dúvida alguma, o fato dos alunos “decorarem” a tabuada não é significado de que aprenderam as generalizações que estão imbricadas por trás dos fatores que regem as regras das estruturas multiplicativas. Em uma leitura dos saberes docentes, no caso deste professor, em específico, o que ocorre é que, muitas vezes, por este ter apreendido desta forma, acaba por cristalizar essa prática e a reproduz em sua ação como sendo algo legitimado e, portanto, uma verdade pronta “de” e “sobre” Educação Matemática. Neste caso, o tempo de docência, no ensino desta disciplina, acabou por gerar no docente uma concepção de que aprender pressupõe, necessariamente, a reprodução automática de seus alunos.

Já a professora em exercício relata que busca métodos e inovações em suas aulas, seja através de leituras ou buscas na internet:

Eu tenho feito algumas leituras, e algumas dessas leituras principalmente da Kamii [autora do livro “A criança e o número”] né, é e aí a gente vai fazendo leituras e vai aprendendo cada vez mais como desenvolver como trabalhar, então, é a

questão de buscar atividades, às vezes através da própria leitura você vai tirando, vai tendo noções, e hoje também internet tem uma gama de coisas, oferece uma séries de ideias e aí a gente vai adaptando à nossa realidade.

Também salienta a importância de o professor buscar o próprio conhecimento, pois segundo ela “a gente só ensina aquilo que sabe”. Afirma ainda que:

*[...] hoje eu poderia dizer assim que se a gente tivesse pessoas com a visão que eu tenho, que o professor Klinger tem da Matemática, as pessoas poderiam aprender na faculdade, no curso de formação na graduação, porém, a gente sabe que nem todo mundo tem essa visão, então, eu acredito assim que as pessoas vão aprendendo ao longo da vida e muitas nunca aprenderão a como trabalhar. **Professora em exercício.***

Nitidamente, as declarações desta docente expressam que o professor que ensina Matemática nos anos iniciais necessita de uma formação permanente, que seu conhecimento não encontra-se pronto e acabado, que torna-se preciso também um movimento de autoformação, de busca por soluções, leituras e associações com sua prática na tentativa de relacionar teoria e prática. Cumpre salientar que esta professora participa ativamente de jornadas e eventos ofertados pela universidade no campo da Educação e da Educação Matemática.

Ao citar as leituras que tem feito para desenvolver suas aulas, destaca um ponto a ser referenciado: a problematização da própria ação. Ao ler reflete-se sobre a organização do trabalho docente e amplia-se perspectivas de atuação.

Segundo Pimenta (1999), a formação inicial e contínua do professor é de suma importância, para a autora essas formações deve proporcionar ao professor o trabalho da pesquisa como princípio formativo na docência, conhecer a escola e por meio de estudos e pesquisas desenvolver projetos visando o desenvolvimento próprio como professor e dos alunos.

Os saberes experienciais são saberes que permite reorganizar, polir e colocar em prática os outros saberes (adquiridos na formação, na instituição em que trabalha e com os colegas de trabalho). É nesse saber que o professor se vê capaz de retomar e criticar os saberes adquiridos antes e fora da prática profissional (TARDIF, 2007).

Enfim, ao se comparar os dois docentes vê-se que muito daquilo que fazem, ao mobilizarem seus saberes profissionais, tem influência dos proces-

so pelos quais passaram ao longo do tempo no magistério, o que justifica diferenças entre suas respostas, semelhanças em algumas afirmações e ainda discrepância exacerbada na forma como concebem o processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao término dessa pesquisa concluímos que a tendência que predomina entre os professores dos anos iniciais colaboradores deste estudo foi o uso de jogos e materiais concretos, que são utilizados principalmente no 1º ano. A concepção de que a Matemática só se aprende por meio da repetição ainda está presente no ideário pedagógico na escola, principalmente, na medida em que os professores vão adquirindo maior experiência, como foi um dos casos analisados na entrevista.

Os desafios encontrados com o tempo na carreira são/foram muitos. O principal deles fora destacado como sendo a falta de base nos cursos de formação inicial que não os prepararam nem em termos de conhecimento específico de conteúdo para o ensino, tendo uma ênfase nos procedimentos metodológicos. Os professores acabam repetindo a mesma forma que aprenderam (modo tradicional, repetição) e, com o passar do tempo, acomodam-se a este método parando de buscar novas formas de desenvolver o raciocínio matemático.

Os dados desta investigação permite concluirmos que o tempo de experiência pode ou não contribuir para a melhoria do trabalho docente ao ensinar Matemática, ao realizar a pesquisa percebemos que se trata de um processo de busca de conhecimentos e de autoformação, ou seja, que parta do próprio docente na busca de sua autonomia intelectual e de seu desenvolvimento profissional. Um professor pode ter mais anos de carreira que outro, o que pode contribuir para seu comportamento em sala de aula e a gestão de classe, mas a busca do conhecimento é o que faz a diferença.

Ao realizar a pesquisa tivemos a oportunidade de perceber os avanços da formação do professor. Os tempos e espaços distintos em que as experiências e os saberes docentes dos entrevistados se deram/consolidaram, sem dúvida, exerceram grande influência na forma como encaram o ensino, sua

carreira e a produção do conhecimento escolar. A aproximação com esta temática de estudos fez brotar em nós o desejo de continuidade, uma procura agora por compreender se os professores ensinam com dificuldades ou têm dificuldades para ensinar.

Em suma, onde reside as dificuldades centrais da aprendizagem da docência em Educação Matemática: isso é uma questão de método? Esse questionamento nos guiará futuramente, pois são indagações que movem a produção do conhecimento científico e não, necessariamente, as respostas encontradas, uma vez que, mais importante que a chegada, são os encontros que se fazem no caminho, neste caso àqueles que a pesquisa nos trouxe: a aprendizagem de uma acadêmica de Pedagogia, uma pesquisadora iniciante, em atividade e exercício de uma escrita reflexiva.

Resumo: Neste trabalho, toma-se com objeto de estudo a experiência profissional no ensino de Matemática de dois professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um aposentado e outra em exercício. O objetivo da pesquisa foi compreender em que medida o tempo, decorrente do magistério, contribui para a aquisição de saberes e aprendizagem da docência em Matemática, bem como quais tendências metodológicas predominam na prática do professor. O referencial teórico abarca autores do campo da formação de professores, saberes docentes, estudos da epistemologia da prática profissional e currículo de Matemática. A abordagem metodológica centra-se na pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que os dados foram coletados via entrevista semiestruturada. Como resultado final, concluímos que o tempo pode contribuir para a postura do professor no ensino da Matemática, mas, que o saber matemático para o ensino se dá por meio da busca de conhecimentos por parte do professor em um movimento de autoformação de sua autonomia intelectual. Sobre as tendências em Educação Matemática, no caso descrito nesta investigação, ambos os professores afirmam que jogos e materiais concretos são recursos fundamentais à aprendizagem de conceitos. Findamos o trabalho reafirmando a necessidade de aprofundamento em estudos detalhados sobre como o professor se desenvolve em sua carreira, desde a iniciação até sua aposentadoria, na perspectiva de detalhar melhor o ciclo de vida profissional.

Palavras-chave: Tempo. Saberes Docentes. Educação Matemática.

Abstract: In this work, the professional experience in teaching mathematics of two teachers from the early years of elementary school is taken as an object of study, one being retired and the other in exercise. The objective of the research was to understand the extent to which time, due to teaching, contributes to the acquisition of knowledge and teaching in Mathematics, as well as which methodological trends predominate in the teacher's practice. The theoretical framework includes authors from the field of teacher education, teaching knowledge, studies of the epistemology of professional practice and the curriculum of Mathematics. The methodological approach focuses on qualitative, descriptive-analytical research, in which data were collected via semi-structured interviews. As a final result, we conclude that time can contribute to the teacher's posture in the teaching of Mathematics, but that mathematical knowledge for teaching occurs through the search for knowledge on the part of the teacher in a movement of self-formation of his intellectual autonomy. Regarding the trends in Mathematics Education, in the case described in this investigation, both teachers state that games and concrete materials are fundamental resources for learning concepts. We ended the work by reaffirming the need to deepen detailed studies on how the teacher develops in his career, from initiation to his retirement, with the perspective of better detailing the professional life cycle.

Keywords: Time. Teaching Knowledge. Mathematical Education.

REFERÊNCIAS

BITTAR, M.; FREITAS, J. L. M. de. **Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental**. Campo Grande: UFMS. 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 8 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2018.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes**: uma análise dos conhecimentos para ensinar Matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2004.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GITIRANA, V.; CARVALHO, J.B.P. de. A metodologia de ensino e aprendizagem nos livros didáticos de Matemática. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Matemática: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010. (Coleção explorando o ensino). p. 31-52. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/2011_matematica_capa.pdf. Acesso em: 2 dez. 2018.

GOMES, M. G. **Obstáculos na aprendizagem matemática**: identificação e busca de superação nos cursos de formação de professores das séries iniciais. 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006.

GONÇALVES, C. de. M. **Dificuldades do ensino e aprendizagem da Matemática na educação fundamental**: a baixa utilização da tecnologia de informação e comunicação (TIC) pelos docentes nas séries iniciais. 2015. 60 f. Monografia (Especialização em Ensino e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Londrina, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LOPES, A. R. L. V.; BORBA, M. de C. Tendências em educação matemática. **Roteiro**, Revista da UNOESC, Joaçaba, v. 16, n. 32, p. 49-61, jul./dez. 1994. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/lopes_borba_tendencias_em_94.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 1999.
- PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 21, p. 13-42, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1715>. Acesso em: 7 abr. 2018.
- PIRES, C. M. C.; SILVA, M. A. Desenvolvimento curricular em Matemática no Brasil: trajetórias e desafios. **Quadrante**, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 57-80, 2011. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/121/106>. Acesso: 11 set. 2018.
- POLYA, George. **How to solve it**: A new aspect of mathematical model. Princeton: New Jersey, 1945.
- PONTE, J. P.; SERRAZINA, L.; GUIMARÃES, H. M.; BREDAS, A.; GUIMARÃES, F.; SOUSA, H.; MENEZES, L.; MARTINS, M. E.; OLIVEIRA, P. A. **Programa de Matemática do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- PRICK, L. G. M. **Career development and satisfaction among secondary school teachers**. Vrije Universiteit. 1986.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/6594/4578>. Acesso em: 1 out. 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TRAPIER, Pierre; DUBAR, Claude; BOUSSARD, Valérie. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, coll. «Collection U», 2011.

AUTORIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DISCENTE: estabelecendo relações com a violência escolar

TEACHER'S AUTHORITY AND STUDENT'S AUTONOMY: establishing relations with school violence

João Luiz Cavalcante Carreira

Prefeitura do Município de São Paulo
joalccarreira@gmail.com

Marian Ávila de Lima e Dias

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
ORCID: 0000-0003-2343-842X
mariandias.dias@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto procura analisar as relações escolares, entre pares ou entre adulto/a-estudante, de modo a tentar verificar a relação entre violência escolar, autoridade e autonomia. As formas de violência que serão analisadas incluem não apenas situações de maus-tratos, de *bullying* ou de preconceito entre pares, mas também entre adultos/as e estudantes. Buscaremos explicitar e analisar dados para discutir sobre as relações presentes entre autoridade, autonomia e violência, partindo da hipótese de que as escolas em que a autoridade exercida pelos/as docentes esteja mais delimitada, as relações são menos violentas subjazendo a possibilidade da construção da autonomia por parte do/a estudante e nas escolas em que menos se percebe a autoridade docente como um marcador das relações, a violência ocorre com mais frequência e a autonomia discente é menos observada.

Dentre as formas de violências escolares mais conhecidas e difundidas estão a prática de *bullying* e a manifestação de preconceito contra alvos considerados como parte integrante das minorias. Crochík (2015) diferencia estas duas formas de violência escolar compreendendo o preconceito como uma atitude não necessariamente observável, mas que tem, dentre outras formas

de manifestação, a marginalização e a segregação de pessoas cuja estereotipia as coloque como integrantes de minoria. De outra parte, o *bullying* pode ser caracterizado como uma forma de violência repetida, dirigida a um determinado alvo, sem que este necessariamente tenha características bem delimitadas como aqueles que são alvo do preconceito, o que faz com que qualquer indivíduo que represente uma fragilidade - que deve ser destruída - se torne alvo do agressor do *bullying*. Estas duas formas de violência, ainda que distintas, podem ser compreendidas a partir da formação psíquica do agressor: o preconceituoso negando a identificação que tem com o alvo e o agressor do *bullying* sequer considerando o alvo como alguém com quem se identificaria, com o único intuito de descarregar a sua agressividade, o que revela, neste último, um eu mais primitivo que o primeiro.

Tendo em vista estudos que apontam correlações importantes entre hierarquias escolares e prática de maus-tratos (CROCHICK; CROCHICK, 2017), destacamos que, segundo Adorno (1995c), se estabelecem na escola duas hierarquias: a oficial e a não-oficial. A hierarquia oficial está relacionada ao desempenho em disciplinas acadêmicas e os/as alunos/as que se encontram no topo destas hierarquias são os que se sobressaem nas atividades escolares e nas notas, e os que se encontram na base desta hierarquia não se sobressaem. Na hierarquia não-oficial, por sua vez, estão compreendidos/as os/as alunos/as que se sobressaem nas atividades físicas, namoros e popularidade, além dos atributos físicos socialmente valorizados, sendo componentes do topo os que se sobressaem nesta modalidade, e os/as da base os/as que não se sobressaem.

A discussão sobre as hierarquias oferece a possibilidade de pensar na relação que se estabelece entre escola e sociedade, considerando que se na sociedade as hierarquias se apresentam de modo a valorizar tais potencialidades e, em decorrência disso, busca adaptar os indivíduos a esta lógica de dominação do “mais fraco” pelo “mais forte”; aparentemente a escola vem mantendo e também valorizando estas hierarquias em suas relações. Nesse sentido, a valorização de determinados atributos em detrimento de outros, perpetua, também na escola, uma relação de violência entre pares. É importante destacar que o presente trabalho objetiva compreender as relações entre autoridade e hierarquia como uma forma de pensar a construção de uma autonomia que se contraponha a situações de violência.

Deste modo, salientamos que, conforme Adorno (1995a), é tarefa da educação impedir a barbárie, e desta formulação abre-se a possibilidade de pensar a autonomia, a autoridade e a hierarquia como elementos importantes para compreender a violência escolar e, a partir daí, elaborar formas de combatê-la. É possível, então, pensar em hierarquia de duas maneiras: entre pares e entre docente e estudante, à luz da dominação e da emancipação.

Na chave da dominação é possível recuperar os ritos de iniciação que tinham por objetivo a inserção de indivíduos a um determinado grupo, por meio de processos de coletivização, cujo caráter violentamente repetitivo adaptava os participantes a um pertencimento massificado e suscitava “a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995a, p. 129). De outra parte, é possível pensar em uma hierarquia comprometida com a emancipação, da qual participam estudantes e docentes e onde se compreende que os segundos se sobressaíam nesta hierarquia por serem especialistas em seu objeto de conhecimento e os primeiros como indivíduos em formação. Nesse sentido, os/as professores/as estariam no papel de autoridade nesta relação e, segundo Arendt (2016), esta autoridade (e também hierarquia) é fundamental em um processo de formação, já que em determinados momentos o/a professor/a se coloca como defensor/a de seu/sua aluno/a e se compromete em mostrar-lhe o mundo. Arendt (2016) considera um equívoco a transferência da autoridade docente aos/às estudantes – o que ocorre quando se perpetua as hierarquias escolares – já que se corre o risco de submeter as demais crianças a tiranias muito cruéis. Se na adesão cega aos coletivos, a adaptação repetitiva impede a análise das contradições materializadas historicamente, uma hierarquia comprometida com a formação autônoma possibilita que as contradições sociais e culturais sejam pensadas por meio da mediação de uma figura de autoridade também desta forma comprometida. Em outras palavras, Adorno (1995b) defende que é pela tomada de consciência sobre as contradições do mundo que a autonomia é conquistada, e assim, a reflexão e a resistência funcionam a seu favor. Por outro lado, a vontade de transformar com base na violência física, na qual o/a professor/a é considerado o “tirano da escola” (ADORNO, 1995c) - como forma predominante na sociedade observada pelo frankfurtiano - facilita a repressão, reforçando a posição da heteronomia e o/a professor/a como figura de autoridade que se compromete com a materialidade em que se verifica a tendência regressiva da sociedade, perpetua a dominação do homem pelo homem.

A autoridade, para além do apontado até então, ganha outro enfoque na perspectiva da formação do eu, quando o/a adulto/a se coloca como o agente civilizatório, uma vez que representa a cultura e a possibilidade de o indivíduo se diferenciar pela identificação. Desse modo, para Freud (2010), as restrições impostas pela cultura na forma de leis e costumes têm como finalidade manter a vida em sociedade e fornecer elementos que possam atribuir sentido à existência de si, do outro e do mundo, uma vez que estrutura a moral individual. Para Freud (2006) o complexo de castração e o complexo de Édipo contribuem para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, na medida em que ambos possibilitam o abandono do interesse narcísico. Assim, a agressividade, voltada para a satisfação dos próprios desejos vai se convertendo em medo da perda do amor e da proteção. Nota-se que estes complexos, concernentes à vida no âmbito familiar são levados, em outro momento, à vida na escola e segue se desenvolvendo por meio da transferência que a criança faz com a figura do/a adulto - no caso o/a professor/a - que passa a ser a figura de autoridade e representante da cultura (FREUD, 1969; SANTOS; SANTIAGO, 2010). Da mesma forma, para manter o amor e a proteção da figura adulta, há que se abrir mão, novamente, dos impulsos narcísicos. Se o complexo de Édipo resulta em um sentimento de culpa de que a cultura se vale para a sua manutenção, ele deve ser entendido aqui como a constituição do Supereu, que, por sua vez, opera a partir das normas culturais. Crochík (2011) afirma que a formação cultural é modificada historicamente e que suas normas, valores e princípios oferecem aos indivíduos elementos para seu desenvolvimento pela diferenciação. Nesse sentido, cabe pontuar que a formação cultural ofereceria ao indivíduo elementos diferenciados ou administrados, o que nos coloca frente ao impasse da formação autônoma ou heterônoma.

Em suma, é a partir das relações entre os conceitos de autoridade e autonomia que buscaremos, neste trabalho, analisar as situações de violência escolar.

MÉTODO

Foram escolhidas turmas de primeiro e quinto anos de duas escolas públicas e de duas privadas para realizar a observação da rotina e das relações em sala de aula, seja entre pares, seja entre professor/a-aluno/a. Também

foram observadas as aulas de Educação Física destas turmas com o mesmo objetivo. Ressaltamos que a construção da metodologia de coleta de dados consistia em observar as aulas a partir de um roteiro de observação que possibilitasse observar relações de autoridade, autonomia, mas também a possibilidade de desenvolvimento da diferenciação pela identificação, à luz do particular como parte formadora do universal e não como o próprio universal (CROCHÍK, 2011).

Além da observação das turmas, de forma dirigida, propusemos entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, professores/as regentes de sala de aula e professores/as de Educação Física das turmas, de modo a coletar informações sobre episódios de violência escolar e aspectos voltados à formação de professores/as.

Por fim, foram analisados ainda os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas, bem como os Livros de Ocorrência, de modo a verificar de que forma o primeiro dispõe sobre as relações interpessoais que a escola propõe estabelecer e o segundo como situações de violência se encontram registradas e encaminhadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A apresentação das escolas se dará de modo a mencionar inicialmente as características levantadas por meio dos PPP e da entrevista concedida pelas coordenadoras pedagógicas.

A Escola 1, pública municipal, propõe uma formação fundamentada na participação ativa e crítica de toda a equipe escolar, permitindo a ação-reflexão-ação, que possibilite uma educação inclusiva, por meio de intervenções eficientes para que se diminua as situações de insucesso escolar em decorrência de preconceitos vividos na escola. Nesse sentido, a escola pretende pautar suas ações tendo em vista a dimensão humana e as características dos/as estudantes. Sobre as situações observadas quanto a autonomia, autoridade e violência destacamos que na sala do primeiro ano acompanhamos uma atividade em que professora propôs uma roda de conversa a respeito dos brinquedos que as crianças haviam trazido naquele dia para a hora do brinquedo. Um dos meninos da turma havia trazido um urso de pelúcia bege

com detalhes em rosa e a professora perguntou a ele se emprestaria seu brinquedo. Repetindo todos os meninos presentes já haviam dito, ele afirmou que não emprestaria para as meninas, mesmo seu brinquedo não tendo marcas hegemônicas do gênero masculino. A professora insistiu com ele, problematizando se para ela ele emprestaria. Ele respondeu que sim, mas para as outras meninas não. Ressaltamos que esta criança, pela forma como estava tentando esconder seu brinquedo, parecia se sentir envergonhada de não ter um brinquedo socialmente marcado como masculino, mas ainda assim seguiu a norma estipulada pelo grupo masculino, revelando uma adesão a um coletivo (ADORNO, 1995a).

Nota-se que a intervenção da professora se dava com o intuito de fazer com que as crianças refletissem sobre a possibilidade de todos/as poderem brincar juntos/as. Contudo, suas intervenções durante a roda de conversa não fizeram com que os meninos da turma mudassem seu discurso segregacionista, mas seu compromisso enquanto autoridade ficou evidente quando uma menina mostrou seu urso - muito parecido com o do menino - e diz que emprestaria para todos/as. Neste caso a professora retornou a fala ao menino e questionou se os brinquedos deles poderiam brincar juntos. O menino assentiu e se mostrou mais aliviado pelo possível fato de que a professora havia se lembrado de seu brinquedo e não se mostrou incomodada por ele desviar da lógica masculina presente até então. Neste caso, sua mediação remeteu à proteção que Arendt (2016) relaciona ao papel da hierarquia entre professora-aluno, havendo possibilidade de o grupo refletir, na medida em que se depara com situações criadas pela professora, que se contrapõem à lógica até o momento naturalizada. A professora marcou sua participação na roda levando uma caixa de giz coloridos, apresentando às crianças como seu brinquedo, o que poderia causar uma ambiguidade desta figura de autoridade colocando-se como par das crianças na hierarquia, mas isso não deslegitimou sua figura de autoridade.

Na turma do quinto ano, a professora também se mostrou como uma figura de autoridade, posicionando-se frente aos aspectos que as crianças traziam em momentos de conversa em grupo. Um desses aspectos foi a lógica (até então imposta) de votar em um menino e em uma menina para representante de sala. A professora colocou que a representatividade independia de gênero, mas do senso de justiça e possibilidade de representar o grupo, o que

fez com que várias crianças passassem a considerar a opinião da professora como forma de rever esta lógica naturalizada. Em outra ocasião, a discussão na sala era sobre homossexualidade e novamente a professora se posicionou colocando que sua opinião era a de que para além do sexo ou gênero das pessoas envolvidas, o amor entre elas era o mais importante. A conversa não continuou após isso, então é difícil precisar se houve a possibilidade de reflexão, mas é possível afirmar que a professora propôs o contraponto para o senso-comum, possibilitando contradizer discursos adaptativos.

Assim, as relações nas turmas observadas nesta escola ainda que no primeiro ano apareça a tendência de segregação entre meninos e meninas, o que caracteriza uma situação violenta, as demais relações não se dão desta forma ou de maneira hostil, seja entre pares ou entre professoras-alunos/as, já que as professoras tendem a intervir nas situações excludentes, trazendo nestes momentos, elementos que contradigam a lógica vigente e sinalizando a existência de outras formas de identificação.

A Escola 2, privada, tem em seus documentos o princípio de uma educação que esteja voltada ao desenvolvimento da criticidade, da possibilidade de o/a estudante poder desenvolver o respeito nos relacionamentos sociais e os direitos e deveres concebido a partir de regras estabelecidas na coletividade. O documento salienta a aposta na educação democrática para a formação autônoma do/a estudante, em que pese as relações afetivas e os acordos construídos racionalmente. A coordenadora pedagógica mencionou que situações de violência não ocorrem na escola e a isso atribuiu as relações que são construídas entre alunos/as e educadores/as e também o caráter democrático que permite o diálogo entre todas as partes. Antes de iniciar a observação na sala de primeiro ano, foi possível observar uma assembleia que envolve toda a comunidade escolar e precede o início das aulas do período da tarde. Nesta atividade, foram discutidos os assunto de interesse coletivo, por meio de turnos de fala por inscrição, deliberações e encaminhamentos. O primeiro dia de observação no primeiro ano iniciou-se com uma roda semelhante à assembleia presenciada anteriormente, contudo, durante o desenrolar desta atividade notamos uma quantidade excessiva de interrupções das crianças que detinham a palavra, o que comprometeu a finalização de suas falas. O mesmo ocorreu com a nutricionista da escola que havia sido convidada a participar, já que a turma tinha dúvidas e reivindicações sobre o lanche que

era servido. Diante disto a professora e a assistente demonstraram descontentamento e solicitaram um comprometimento da turma, em vão. Na volta do intervalo, a professora solicitou uma nova roda, desta vez para que as crianças lessem os critérios de avaliação que haviam pensado e também teve dificuldade em apresentar a atividade. Durante a leitura dos critérios por um aluno, as interrupções continuaram e, ao chegar no último critério, o estudante advertiu seus/suas colegas de que este não lhes agradaria e, após a leitura, todas as crianças subiram em cima dele. Tanto a professora como a assistente não se posicionaram de imediato, mas ao perceberem que tal atitude poderia machucar seriamente a criança, solicitaram que todos/as o soltassem e voltassem aos seus lugares. A preocupação evidenciada na mediação delas foi o papel do aluno que havia ficado amassado, e não na atitude em si. Este comportamento revela uma ação que se não foi refletida pelos/as alunos/as, se manteve irrefletida, já que não foi problematizada pelas adultas, mostrando uma falha na autoridade docente. Autoridade esta que, segundo Freud (1969), serve de transferência para a criança introjetar e constituir sua moral civilizada.

No segundo dia de observação a professora propôs novamente uma conversa em roda. Desta vez se mostrou mais firme ao cobrar que as crianças respeitassem os combinados feitos, mas as interrupções com conversas e risos altos continuaram até que a professora se chateou e começou a chorar, dizendo que não estava conseguindo trabalhar daquele jeito. Este fato também reforça a ausência da figura de autoridade e que ela se coloca na mesma posição hierárquica e que sua autoridade técnica (ADORNO, 1995b) não é suficiente para retirá-la nesta posição. Nesse sentido, a dominação persiste nesta relação, mas por parte das crianças.

Na turma do quinto ano as relações, quando partem dos/as alunos/as, não são cordiais. Durante o desenvolvimento de uma atividade uma das meninas proferiu insultos a um menino que havia pedido que repetisse algo que ela lhe havia dito, mas que não havia entendido. Além disso, esta mesma garota disse a um colega - que havia lhe pedido um material emprestado - que levantasse para buscá-lo, usando palavras inadequadas. De outra parte, uma outra menina começou a proferir insultos aleatórios, já que não havia um interlocutor demarcado, só parando quando o professor perguntou-lhe o que estava acontecendo. Com a primeira garota, nas duas situações, não houve intervenção dos docentes presentes. Durante a mesma atividade, um grupo

de meninos - que haviam pedido o aparelho celular do assistente para fazer uma breve pesquisa - desmereceu o dispositivo e também fizeram chacotas sobre algo que estava no celular. O dono do aparelho se incomodou com a situação, pegou seu telefone de volta, mas novamente nada foi conversado sobre aquelas atitudes. As situações foram tratadas com indiferença por parte dos docentes, mesmo tendo algum caráter de depreciação dos agredidos ou ainda como forma de entreter-se com o constrangimento alheio, conforme Adorno e Horkheimer (2006) puderam explicitar como marca de um comportamento fascista. Assim como na turma do primeiro ano, neste grupo também pôde se observar uma excessiva ocorrência de interrupções durante as rodas de conversa, em que os/as alunos/as conversavam entre si, batiam nas mesas, gritavam ou gargalhavam.

Houve uma roda de conversa sobre “critérios de autonomia” da turma, em que se pretendia discutir regras que os/as estudantes deveriam obedecer para deixar de cumprir outras a sua escolha. Ao pensar a autonomia na chave da reflexão sobre a tomada de decisões e seu impacto no mundo, é possível afirmar que esta atividade estava mais relacionada a garantir a liberdade individual de trocar um direito por outro, independentemente do impacto desta decisão. Vários alunos optaram por deixar a discussão para brincar em outro espaço da escola, abrindo mão da decisão - fato que foi avaliado pelos docentes como democrático, pois, no entendimento de ambos, os/as alunos/as tiveram a possibilidade de escolha, contudo, entendemos que esta decisão esteve baseada mais na satisfação de um impulso que satisfizesse os desejos do que na reflexão sobre o objeto da discussão.

Outro ponto a destacar, foi a roda de conversa em que se deveria deliberar sobre as atividades pedagógicas que iriam desenvolver durante a semana na escola a partir de um levantamento prévio vindo das vontades do grupo. Ressalta-se, novamente o excesso de interrupções e descompromisso dos/as crianças, que fez com que o assistente ameaçasse desconsiderar a opinião de quem estivesse atrapalhando a conversa. Novamente coloca-se em evidência a relação entre autoridade e autonomia, já que, se a coparticipação na escolha do que estudar pode ser relacionada à construção autônoma, por outro lado esta responsabilidade não é de comum acordo entre todas as partes envolvidas, já que as interrupções ocorrem e uma das saídas é o tolhimento da opinião, que mais se aproxima do estado heterônomo. Ao considerar a auto-

ridade docente como Adorno (1995b) considerou, na chave do/a professor/a ter o conhecimento que lhe coloca nesta posição, novamente esta falta se apresenta como uma marca, inclusive na construção do Eu a partir da transferência. Assim, observa-se nesta escola uma tendência à inversão da hierarquia, baseada na dominação estudantil a partir do voluntarismo que muitas vezes é confundido com liberdade, o que compromete a introjeção da autoridade (civilizatória), assim como não oferece a possibilidade de diferenciar-se por meio da identificação - o que permitiria diminuir atitudes violentas que trazem em seu escopo a auto satisfação como válvula de escape (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

A Escola 3, pública municipal, descreve em seu PPP o perfil dos/as estudantes desta escola como desinteressados/as, com alta incidência de agressividade e pouco cuidado com os patrimônios do prédio escolar. Segundo o documento, o corpo docente é caracterizado como esforçado tendo em vista “o trabalho com tantos desafios: dificuldades de aprendizagem dos alunos, pais desinteressados e, muitas vezes, ausentes na educação dos filhos, insegurança devido ao espaço escolar ser aberto demais [...]”. Dentre os valores e princípios presentes no PPP, destacamos liberdade, pluralismo de ideias, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gestão democrática e escola como espaço de reflexão e diálogo. Como forma de combater a violência e outros problemas da escola, o documento aponta o investimento em um programa, desenvolvido com os primeiros anos, cujo objetivo é a aprendizagem de como lidar com as emoções como forma de resolver conflitos e os “atendimentos disciplinares” que as Assistentes de Direção desenvolvem junto aos/as alunos/as. O documento ainda prevê que a escola melhore a parceria com as famílias como forma de encaminhamento para auxiliar a sanar as questões de violência e aprendizagem.

As relações da turma do primeiro ano desta escola se mostraram conflituosas desde o primeiro momento de observação. No primeiro dia, a professora regente havia faltado e uma professora substituta assumiu a sala. Logo na entrada, um menino deu um soco no outro e o chamou de “veado”. A professora foi até o agressor e pediu que parasse, enquanto o agredido permaneceu chorando. O agressor voltou a provocar o menino e a professora solicitou que o agressor mudasse de lugar. Ainda no momento da entrada, uma outra criança veio reclamar à estagiária que um outro aluno havia lhe espetado com um

lápiz. A estagiária, por sua vez, respondeu que se ele estivesse sentado aquilo não teria acontecido.

Na primeira situação a professora, mesmo intervindo, lança mão da segregação e não do chamamento à reflexão, que conforme Adorno (1995a) é fundamental que os agressores tomem consciência de seus atos como forma de impedir que se repitam. Na segunda situação, a criança vítima de agressão foi culpabilizada, o que vai de encontro com Adorno (1995a), que aponta que há de se buscar as raízes no agressor e não na vítima. Além disso, a adulta, em sua posição de autoridade, contrapõe o que Arendt (2016) postula a respeito de defender as crianças e mostrar-lhes o mundo, e por fim, a culpabilização da vítima e a segregação fortalecem a construção hierárquica de que o agressor não vai ser responsabilizado e reforça a tese de Crochík (2015) de que o mais fraco de uma hierarquia suscita a vontade de destruição, muito característico do *bullying* como forma de violência escolar.

No segundo dia de observação, já com a professora regente de volta, as crianças estiveram muito agitadas e pouco interessadas em realizar as tarefas propostas, muitas vezes ignorando a professora. Ressaltamos que a professora se mostrou bastante calma, conversando com as crianças e buscando retomar o conteúdo da aula, sem que isso surtisse efeito, evidenciando a figura docente como retirada do foco de conhecimento.

Na sala do quinto ano, por outro lado, as crianças se mantêm muito calmas e atentas à professora e ao que ela solicita de tarefas, sem interrupções, gritos ou conversas entre si. Por outro lado, ao analisar o livro de ocorrências desta turma, observou-se condutas muito diferentes das observadas na sala de aula. Em outras palavras, com outros/as professores/as e funcionários/as, bem como em outros espaços, há vários registros de indisciplina envolvendo diversos alunos desta sala, relativas a ofensas a funcionários, agressões físicas a colegas, deterioração do prédio e patrimônios públicos. Os encaminhamentos apresentados no livro revelam que a direção da escola havia convocado as famílias destes alunos, mas que suas atitudes não haviam mudado. Então, a partir destes registros foi possível observar que a escola vem buscando, como forma de reverter atitudes violentas, o apoio da família das crianças, o que evidencia que a escola vem abrindo mão de sua autoridade e de sua função civilizatória transferindo-a à família. Além disso, a reflexão sobre os atos violentos não ocorrem, e em seu lugar, atitudes segregacionistas como suspen-

sões e exclusões de sala reforçam a lógica da sociedade vigente que, por sua irracionalidade, institucionalizaram a barbárie em que pesa o princípio da dominação (SILVA, 2015), impedindo o desenvolvimento da autonomia.

Na Escola 4, privada, traz em seu PPP a formação crítica como uma possibilidade de “aprimoramento intelectual, pessoal e social”. Quanto à violência escolar, o Regimento Escolar aponta que a escola reserva-se o direito de não aceitar alunos/as quando entenderem que não sejam compatíveis com as normas do regimento. Ademais, a escola também aposta em um programa educacional, que embora diferente do da Escola 3, também visa ensinar as crianças e jovens a gerenciar as emoções em busca de resolver seus conflitos.

Na sala do primeiro ano observamos relações tranquilas entre pares e entre professora-alunos/as, em que a professora como figura de autoridade, propõe o desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira dialogada em que as crianças levantaram questionamentos e participaram das discussões. Em um determinado momento um menino provocou duas meninas e em seguida outro colega sem que a professora percebesse. O menino agredido contou à professora, que chamou a atenção agressor e, ao que este afirmou que o outro o havia provocado, pediu que ambos se desculpassem. Este feito vai ao encontro da formulação de Adorno (1995a) de que toda forma de violência deva ser trazida à consciência para que não volte a ocorrer, assim como revela que às vezes as medidas disciplinares não funcionam como um “jogo honesto” (ADORNO, 1995c), colocando em risco o saber docente frente às crianças enquanto mediador da cultura. Ademais, explicita o lançar mão de um encaminhamento injusto ao agredido, levando a reforçar a hierarquia entre pares (CASCO, 2009), já que as atitudes diferentes de agressor e agredido receberam a mesma consequência da autoridade. Este foi um caso pontual e este aluno não voltou a provocar outras crianças durante o período da observação. Nesse sentido, afirmamos que as crianças desta turma tendem a brincar juntas, compartilhar materiais, sem qualquer distinção, o que depõe a favor da identificação para a diferenciação.

Na turma do quinto ano, as relações não ocorrem de maneira diferente, já que as crianças também tendem a brincar juntas, emprestando materiais e brinquedos, trocando de pares. Não houve nenhuma situação conflituosa durante o período de observação, assim como não foi presenciada nenhuma situação de exclusão de nenhuma parte. No período de coleta de dados, a

turma estava em período de avaliações e assim que finalizavam suas provas, a professora propunha que se organizassem nos grupos para dar continuidade no trabalho que estavam desenvolvendo. As crianças mostraram autonomia na medida em que sabiam o que tinham que fazer, como fazer, além de dividir as tarefas, não tendo nos grupos nenhuma criança que se colocasse na posição dominadora do restante, e sim procuravam orientar umas às outras sem a ocorrência de constrangimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das quatro escolas analisadas, as escolas 2 e 3 se mostraram mais violentas quanto às relações entre pares e entre adultos/as e estudantes. Também ficou evidente a fraqueza em que as relações com a autoridade se baseiam. Notemos ainda, que as Escolas 1 e 4 se diferenciam da 2 e da 3 quando observamos, com mais frequência, a figura docente como autoridade.

Na escola 2, as relações não são marcadas pela expressão hierárquica que detém o adulto como autoridade por meio de seu conhecimento (ADORNO, 1995b); cria-se barreiras à transferência pela figura de autoridade (FREUD, 1969) e a autoridade docente, como responsável por comprometer-se com o/a aluno/a e com o mundo, de modo a ensinar sobre ele (ARENDETT, 2016) fica prejudicada, revelando uma relação de reposição de dominação, por parte dos/as estudantes, seja por meio da adesão irrefletida a um coletivo ou a obediência a um líder, evidenciando uma relação que tende à hierarquização entre pares. A possibilidade de construção da autonomia, fundamentada na tomada refletida de decisões e em que a dominação não esteja em voga, parece ter dado espaço para a expressão do voluntarismo - irrefletido - cuja marca é a garantia da liberdade individual, por vezes expressa como válvula de escape, sem a introjeção das marcas civilizatórias, necessárias à formação do Supereu (FREUD, 2010).

Na escola 3, por sua vez, verificamos na sala do primeiro ano um contexto em que a autoridade docente não é considerada quando compreendida como autoridade técnica. Se observa a expressão voluntariosa das crianças, em que pesa a impossibilidade de se diferenciar do outro pela identificação, bem como a reflexão que impeça atitudes violentas, lembrando que em casos pontuais de violência as crianças foram segregadas ou a vítima foi culpabiliza-

da. Na turma do quinto ano, nota-se o oposto: a figura de autoridade da professora é mais dominadora no sentido de que os/as alunos/as desempenham o que é solicitado, se observa uma contenção de agressividade que não se baseia na reflexão, já que no livro de ocorrências se relata que estas crianças são violentas em outras aulas e em outros espaços, alternando a condição de dominados e dominadores e conseqüentemente repondo o estado heterônomo. Neste panorama, em que o papel da escola varia entre o “tirano” e o subserviente ao comprometimento familiar para superar atitudes violentas, reforça a impossibilidade de identificação com o outro e sua negação como autoridade, respectivamente.

Ainda que observado, nas salas dos primeiros anos das Escolas 1 e 2 que as professoras se colocam hierarquicamente a par das crianças, na Escola 1 a professora se mantém como figura de autoridade, o que não ocorre na Escola 2. Na Escola 1 a professora se coloca a par das crianças em uma situação em que propõe brincar com elas, o que não comprometeu a posição de autoridade que ocupa, dirigindo as atividades a serem desenvolvidas, levando em consideração a sua formação para este fim. Na Escola 2, por sua vez, a professora ao se colocar no mesmo patamar que as crianças, por chorar ao se chatear, revela, por um lado, uma figura humana expressando seus sentimentos e seu descontentamento. Por outro lado, o direcionamento das atividades ficou comprometido em muitos momentos, sob a égide de um voluntarismo endossado por uma política institucional democrática. Entendendo que o processo civilizatório causa mal-estar (FREUD, 2010), mas é fundamental à formação do Supereu, assim como a introjeção da figura de autoridade, por vezes o que é relativo à escola se impõe no lugar da realidade, produzindo um mundo dentro dela e implicando no amálgama de traços infantis de estudantes e professores/as (ADORNO, 1995c). Se Adorno (1995c) entende a profissão docente como uma antinomia, já que transcorre entre o trabalho objetivo e o plano afetivo pessoal, consideramos que estar junto e passar por momentos agradáveis e afetuosos, não implica em ignorar a dimensão material e contraditória em que a escola está inserida.

No caso da Escola 1, as professoras, em alguma medida, se colocam como problematizadoras do *status quo*, buscando intervir ou contradizer situações naturalizadas, o que propicia uma exposição às contradições da materialidade e a possibilidade de refletir sobre elas. Na Escola 4 também é observada a autoridade no âmbito do conhecimento, já que o conteúdo trabalhado é

problematizado e debatido, no caso do primeiro ano. No quinto ano foi percebida a autonomia com que as crianças se reuniram para realizar os trabalhos em grupos, sem que algum/a aluno/a se colocasse como líder, pelo contrário, foi observado que conseguiam tomar decisões em conjunto, a partir da opinião de todos/as, evidenciando a possibilidade de se diferenciarem pela identificação. A despeito das relações se darem da forma como observado, é mister ressaltar que esta escola reserva-se o direito de não aceitar estudantes que não estejam de acordo com as normas estabelecidas, o que em alguma medida revela a contradição existente na objetividade desta instituição, em que o caráter autônomo ou adaptado dos/as alunos/as fica em alerta.

Com base nos dados coletados e considerando as relações entre autoridade, autonomia e violência, foi possível validar a hipótese de que a presença da autoridade docente sobre o objeto de conhecimento tenda a fortalecer a introjeção da civilização, na medida em que possibilita mostrar o mundo e levantar contradições sobre ele, tendendo também a contribuir para o desenvolvimento da reflexão. Além disso, as contradições do mundo, quando trazidas à reflexão, possibilitam ampliar os elementos de identificação para se diferenciar, reduzindo a frequência de situações violentas. Por fim, a autoridade docente também tendeu a se mostrar relevante no que tange a construção da autonomia, que por sua vez se mostrou salutar nas relações de tomada refletida de decisões em grupo.

Resumo: Este trabalho teve como objetivo analisar e discutir as relações entre violência escolar, autoridade docente e autonomia discente à luz da Teoria Crítica da Sociedade e da psicanálise freudiana. De modo a atender este objetivo, foram analisadas as relações entre pares e entre professor/a-alunos/as em quatro escolas da cidade de São Paulo (duas públicas e duas privadas) a partir de um roteiro de observação, entrevistas com a coordenação pedagógica e professores/as, e análise de Livro de Ocorrências e Projeto Político Pedagógico. Os dados mostraram que nas escolas em que a autoridade docente é mais marcada se presencia menos violência entre pares e entre professores/as-alunos/as, tendendo à construção autônoma destes últimos. Por outro lado, nas escolas em que a autoridade docente é menos verificada, os casos de violência escolar entre pares e professores/as-alunos/as foram mais frequentes, e a possibilidade de construção de autonomia tendeu a ser menor.

Palavras-chave: autoridade, autonomia, violência escolar, Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract: This paper aimed to analyze and discuss relations between school violence, teacher authority and student autonomy based on Critical Theory of Society and Freud's psychoanalysis. In the way to reach the objective, the relationship between peers and between teacher-students were analyzed in four schools at Sao Paulo city (two public and two private schools) using an observation script, interviews with pedagogical coordination and teachers, and analysis of the Occurrence Book and the Pedagogical Project. The data show that at schools in which teachers authority is more frequent, less violence between peers and teacher-student is witnessed, tending to a student's autonomous building. On the other hand, at schools in which teacher's

authority is less verified, cases of school violence between peers and teacher-students were more frequent, and the possibility of autonomous building tends to be less.

Keywords: authority, autonomy, school violence, Critical Theory of Society.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W (1995a). Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 119-138.

ADORNO, Theodor W (1995b). Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.

ADORNO, Theodor W (1995c). Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 139-171.

ARENDET, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 348p.

CASCO, Ricardo. Autoridade, formação e violência no interior dos estabelecimentos escolares. In: PAULA, Fraulein V. de; TARDELI, Denise D'Aurea. *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. pp. 53-74.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017. 120p.

CROCHÍK, José Leon. (2015). Formas de Violência Escolar: Preconceito e Bullying. *Movimento - Revista de Educação*, v. 3, p. 29-56.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'. In: CROCHÍK, José Leon (coord). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011. p. 79-94

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id e outros trabalhos (1923 - 1925)*. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 273-285.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização. In: FREUD, Sigmund: *O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1920 - 1923)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. pp. 13-122.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

SANTOS, Jácia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A transferência no processo pedagógico. In: *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 8., 2010, São Paulo. Proceedings online... FE/ USP, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100030&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 22 abr. 2019

SILVA, Pedro Fernando. (2015). Psicologia social de Adorno: resistência à violência do mundo administrado. *Psicologia & Sociedade*, 27 (1), 35-46.

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANEIRO A DEZEMBRO DE 2019

DISSERTAÇÕES (2019)

GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

AUTORA: Jéssika Nogueira da Silva

DATA: 25/02/2019– Educação (Mestrado) – 155 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Maria do Socorro Silva – UFCG

Prof(a). Dr(a). Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” e tem como objetivo investigar a gestão escolar e os processos democráticos na visão dos professores, dos gestores e de pais de alunos, na busca de compreender o sentido e o significado de democracia na escola pública do campo. Como aporte teórico-metodológico ancora-se na Teoria Histórico-Cultural representada por Vigotski e seus interlocutores, relacionando-os com autores que discutem a educação do campo e a gestão democrática. Inicialmente, realizamos um mapeamento de produções científicas na perspectiva de situar a temática já publicada em artigos, dissertações e teses. Selecionamos os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped no GT3 “Movimentos Sociais” e nos Repositórios Institucionais das Universidades que possuem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como recorte temporal, datamos de 2004 a 2017, por considerar um período importante no cenário das políticas públicas no Brasil em relação à Educação do Campo. Para a produção de dados e o encaminhamento das investigações, realizamos a entrevista semiestruturada com 6 (seis) professores, 3 (três) gestores e 3 (três) pais de alunos de três escolas do campo, localizadas no entorno da cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. O corpus documental para análise foi composto pelo Projeto Político-Pedagógico das escolas, com o objetivo de encontrar a concepção de gestão escolar nas escolas selecionadas, e o Plano Municipal de

Educação (PME-2015/2025) na perspectiva de conhecer as metas propostas para a eleição de gestores e nesse sentido, a possibilidade de constituição de uma gestão democrática. Conclui-se que o mapeamento apresenta resultados ainda incipientes em pesquisa sobre a temática relacionada à gestão escolar na escola do campo. Os resultados apontam que ainda há muito que avançar no conceito de democracia, como também nos processos em relação à proposta de gestão democrática na escola do campo. No decorrer dessa pesquisa, no ano de 2018, houve a eleição para diretores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Anseio que foi percebido durante as entrevistas com os participantes da pesquisa. Contudo, pelo fato de se apresentar ainda como um processo novo, de transitoriedade, ainda há dúvidas sobre ele e configura-se prematura a concepção dos sentidos e significados sobre democracia e gestão democrática na escola do campo.

Palavras-chave: Democracia. Gestão Democrática. Educação do Campo. Escola do Campo.

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES BOLSISTAS DO PROJETO DE EXTENSÃO EM DANÇA DE SALÃO DA UFMS (2007 - 2017)

AUTOR: Juliano Candia Pedrozo

DATA: 26/02/2019 – Educação (Mestrado) – 127 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Debora Pazzeto Ferreira – UDESC

Prof(a). Dr(a). Marcelo Victor da Rosa – UFMS

Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e faz parte da pesquisa Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste - Chamada FUNDECT/CNPq N 14/2014 PPP – MS. Esta dissertação tem como objetivo analisar o projeto de extensão dança de salão da UFMS como uma ação de permanência no contexto das políticas de educação superior. Sabe-se que o cenário da Educação Superior sofre ajustes estruturais e reformas de acordo com a configuração do Estado, por isso, torna-se importante a realização deste trabalho. Temos como objeto de pesquisa as políticas de educação superior, com ênfase na permanência de estudantes nas instituições de educação superior. Nessa direção, a dissertação tem natureza de estudo de caso e perpassada por outras metodologias de pesquisa como bibliográfica, documental, descritiva e exploratória, tendo como pressuposto metodológico o materialismo histórico dialético. Utilizou-se de um questionário para obter dados dos (as) estudantes que participam/participaram do projeto dança de salão. Parte-se do entendimento de que as dinâmicas de reprodução do capital obedecem e seguem o princípio de acumulação, refletindo na falta de investimento na área educacional e no contexto da educação superior. Os resultados demonstram que os estudantes que participaram do projeto de extensão dança de salão permaneceram e concluíram seus respectivos cursos, indicando uma forte relação entre a participação da extensão e a possibilidade de concluir seus estudos. Concluímos que as ações desenvolvidas no projeto favoreceram a permanência e a conclusão dos (as) entrevistados, indicando que essa ação de extensão contribui para a permanência dos estudantes. Em síntese, as políticas de permanência na universidade foram criadas para favorecerem a permanência dos estudantes e devem ser visualizadas em uma perspectiva mais ampla, além disso, se faz necessário ter atenção para cada parte do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) e que cada um deles seja notado como um pilar, pois soluções para questões como permanência e evasão podem ser resolvidas por meio da extensão universitária, como afirma este trabalho.

Palavras-chave: Permanência. Educação Superior. Extensão Universitária.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE

AUTORA: Carlani Portela do Carmo

DATA: 26/02/2019 – Educação (Mestrado) – 129 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Rosana Carla Gonçalves Gomes – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Marta Regina Brostolin da Costa – UCDB

RESUMO: A ludicidade desperta o imaginário, a memória, auxilia o sujeito a significar a realidade e contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem. A partir de tais conjunturas, esta dissertação tem como objetivo investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor. Compreende-se o lúdico como ferramenta, a qual o professor pode utilizar em seu cotidiano. A ludicidade não se limita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada à toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente, nas relações sociais do sujeito. A pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, documental, coleta e análise de dados empíricos. Os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados foram observações de aulas, registros com fotos e vídeos, questionário e entrevista semiestruturada. Para a sistematização dos dados foi utilizada a metodologia núcleos de significação. Teve como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores, a partir do método Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil do município de Campo Grande-MS, com duas professoras regentes que trabalham em salas separadas na primeira etapa da Educação Básica, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Ao longo das aloções dos sujeitos pesquisados os resultados apontam que, as professoras possuem em seu discurso que o lúdico é uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo estar presente na prática pedagógica do professor. Percebemos com clareza que ambas professoras investigadas possuem dificuldades em trabalhar com o lúdico, devido à ausência de materiais e cursos de capacitação oferecidos de forma limitada pelo sistema público da cidade de Campo Grande-MS.

Palavras-chave: Prática docente; Crianças; Ludicidade; Desenvolvimento; Aprendizagem.

CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO PÚBLICO EM TRÊS LAGOAS: SUL DE MATO GROSSO (1920 - 1970)

AUTORA: Paolla Rolon Rocha

DATA: 27/02/2019 – Educação (Mestrado) – 103 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Adriana Aparecida Pinto – UFGD

Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem como objeto de estudo a expansão do ensino primário público na cidade de Três Lagoas, Sul de Mato Grosso no período de 1920 a 1970. O objetivo geral é analisar o movimento histórico que propiciou as condições materiais para a consolidação do ensino primário público em Três Lagoas. Também se discute a influência das políticas nacionais do ensino primário para com as políticas estaduais e quais as determinações históricas, sociais e políticas para a expansão das escolas primárias na cidade de Três Lagoas. Para a realização da pesquisa a metodologia utilizada foi análise documental da legislação sobre o ensino primário no âmbito nacional e regional, tais como, Decretos publicados no Diário Oficial de Mato Grosso (1920- 1970) sobre criações de escolas no município, Legislação Municipal da cidade de Três Lagoas a respeito de criação de escolas, livros sobre o ensino primário em Mato Grosso e Relatório Anual da Escola Afonso Pena. O aporte teórico utilizado corresponde ao materialistahistórico-dialético para a compreensão do contexto da sociedade no período final da Primeira República até o início da ditadura militar. Ao analisar alguns marcos políticos e legais na história da educação, se evidencia que não deve ser resvalado por reducionismos que a particularizam sem inserir no contexto da totalidade mediada pelas relações de produção, e luta de classes entre exploradores e explorados. Como resultado a pesquisa verificou que a expansão industrial do País provocou a necessidade de criação de novas escolas, pois naquele momento histórico precisava-se qualificar a classe trabalhadora, entretanto, no caso da cidade de Três Lagoas, verifica-se que a instalação das instituições escolares esteve motivada pelo processo de urbanização, que obedeceu ao desenvolvimento das atividades econômicas da região que se caracterizava pela pecuária, mas também pelo comércio, além da chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que alterou o perfil social e econômico da cidade.

Palavras-chave: Três Lagoas. Sul de Mato Grosso. Ensino Primário. Políticas Educacionais. Grupo Escolar Afonso Pena.

A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE O CASO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

AUTORA: Beatriz Hiromi Miura

DATA: 27/02/2019 – Educação (Mestrado) – 101 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Bartolina Ramalho Catanante – UEMS

Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UFMS

RESUMO: Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa tem por objetivo analisar a valorização docente em Mato Grosso do Sul no alinhamento entre o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e o Plano Estadual de Educação (2014 – 2024) a materialização da Meta 17 e suas estratégias com vistas à valorização docente por meio de seu vencimento. Neste sentido, tem como objeto o estudo os dispositivos constitucionais que configuram a política de valorização de professores da educação básica, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio da equiparação do seu vencimento ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. A dissertação integra a Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada: “Política educacional e movimento sindical docente: o PSPN na esfera estadual”. O estudo contempla o período a partir de 2008, em que houve a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional, até o ano de 2018. A fundamentação teórica pautou-se em uma revisão bibliográfica referente à temática do vencimento, do PSPN e da valorização do docente utilizando materiais que tratam do planejamento educacional. Estudou-se o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, bem como os planos que o precederam. Investigou-se em que medida o Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação e Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de Mato Grosso do Sul tem garantido um índice de correção de valores crescente em relação à correção monetária do valor do custo/aluno/ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Examinou-se os impactos que o PSPN tem causado no vencimento inicial e final dos professores no estado de Mato Grosso do Sul. Analisou-se, sob os aspectos políticos e econômicos, como o governo estadual tem trabalhado para materializar a meta 17 em Mato Grosso do Sul, contribuindo para a sua concretização em ambiente nacional. Trabalhou-se com a legislação educacional de âmbito federal e estadual, com documentos dos Poderes Executivos, Legislativo e Judiciário de Mato Grosso do Sul, com dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PNE, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), documentos produzidos no âmbito da Federação dos Trabalhadores em Mato Grosso do Sul (Fetems) e análise dos vencimentos iniciais e finais. Os procedimentos metodológicos consistiram em revisão de literatura e análise documental, bem como realização de entrevista a um representante da Fetems. A análise dos dados revelou o constante enfrentamento entre movimento sindical e o Governo Estadual na integralização das leis. Além disso, para atender a legislação sobre valorização do magistério e absorver o impacto financeiro em suas despesas, o estado de Mato Grosso do Sul precisou fazer alterações e importantes adequações nos planos de carreira de seus professores.

Palavras-chave: Política Educacional. Trabalho Docente. Plano Nacional de Educação. Vencimento.

O PROGRAMA ESCOLA DE CONSELHOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS: UM ESTUDO DE CASO

AUTOR: Antonio José Angelo Motti

DATA: 27/03/2019 – Educação (Mestrado) – 231 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). José Leon Crochik – USP

Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

RESUMO: A presente pesquisa faz parte do projeto de pesquisa Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste - Chamada FUNDECT/CNPq nº 14/2014 PPP – MS. Este estudo tem como objetivo analisar os resultados produzidos pelo Programa Escola de Conselhos, enquanto ação de Extensão Universitária, descrita na política pública como uma ação indissociável no processo acadêmico, em grau de importância equivalente ao ensino e à pesquisa, tendo papel relevante na permanência dos alunos no

processo de graduação. A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Se configura como um estudo de caso, uma vez que consiste em um Programa específico e singular, materializado em uma universidade Pública, Federal e em um contexto específico. Os dados foram coletados por meio de documentos, relatórios e editais institucionais e do Programa Escola de Conselhos. O Programa Escola de Conselhos aporta diferentes ações e projetos de extensão desenvolvidos pela universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no campo dos Direitos Humanos e Sociais, em especial as ações destinadas ao aprimoramento de políticas públicas voltadas às áreas da criança e do adolescente, do trabalho, emprego e renda, do controle social e das minorias étnicas e raciais, objeto desse estudo investigativo.

Palavras-chave: Escola de Conselhos; Políticas Públicas; Extensão Universitária.

LIVROS DE OCORRÊNCIAS: RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO?

AUTOR: Ricardo Aparecido da Paixão

DATA: 29/03/2019 – Educação (Mestrado) – 74 p – Início: 2017

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Anaílton de Souza Gama – UEMS

Prof(a). Dr(a). Tatiana Calheiro Lapas – SED-MS

RESUMO: Este estudo investiga e discute alguns elementos constitutivos dos conflitos existentes no cotidiano escolar através da análise dos discursos contidos nos registros do Livro de Ocorrências e a compreensão da inter-relação entre os estudantes e a escola. Tomamos como objeto o Livro de Ocorrências de uma escola pública do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculada a Rede Municipal de Ensino de Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul, registrada como Escola do Campo, visto que a maioria dos estudantes são oriundos de fazendas e assentamentos. A escola em questão fica situada em um distrito há 57 km do município. Na proposta de análise confrontaremos os registros e ou excertos com algumas incursões as reflexões de Michel Foucault especificamente a obra Vigiar e punir, objetivando verificar as questões teóricas vinculadas à ideologia, sujeito e as relações de poder que se dão na e pela linguagem, embora Foucault não aborde explicitamente o conceito violência, mas as relações de poder e saber. É uma pesquisa documental, tendo em vista a necessidade de análise dos excertos contidos neste objeto e a referência bibliográfica. A coleta do material de pesquisa compreende o período do ano letivo de 2017 e 2018. Para concretização dos objetivos apontaremos se este dispositivo continua sendo utilizado como uma ferramenta de controle, inibição e punição para aqueles que transgridem o regimento (Leis, regras) vigente e imposto no ambiente escolar, bem como o discurso predominante nestes registros. Destaca-se, dentre os resultados desta pesquisa que este dispositivo (LOE) continua sendo utilizado como uma ferramenta de controle, inibição e punição para aqueles que transgridem o regimento escolar. Acrescentamos ainda que não buscamos afirmar ou fazer generalizações, mas ousamos dizer que os discursos mencionados nas análises sempre convergem para um mesmo, são paráfrase do Discurso autoritário.

Palavras-chave: Escola; Livros de ocorrência; Disciplina.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS: EM PERSPECTIVA O ENSINO SECUNDÁRIO NO SUL DE MATO GROSSO (1949 - 1963)

AUTORA: Abigail Ferreira Alves Astofé

DATA: 29/03/2019 – Educação (Mestrado) – 152 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo compreender o processo de constituição da Campanha Nacional de Educandários no Sul do estado de Mato Grosso (1949-1963), por meio da criação e implementação do Ginásio Barão do Rio Branco, instituição de ensino secundário, em Campo Grande. A pesquisa tem como fonte principal livros de memórias, biografias e autobiografias, que são cruzadas com outras fontes, tais como legislações, decretos, ofícios, jornais e revistas, analisados à luz de estudos historiográficos e sociológicos, em

especial os que derivam da obra de Pierre Bourdieu. Tendo-se este ponto de partida, buscou-se compreender o ensino secundário na Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), que aconteceu no território nacional, e em especial em Mato Grosso, com a delimitação temporal entre 1949 a 1963. A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos foi fundada por Felipe Tiago Gomes com o intuito de possibilitar o acesso ao ensino secundário, para tanto idealizou ginásios para o estudante pobre. Com o auxílio de quatro ex-ginásios, estabeleceu a instituição em Recife por meio da legitimação em jornais. A referida Campanha espalhou-se por todo o território nacional e chegou ao Mato Grosso. Oliva Enciso empenhou-se na institucionalização da CNEG em Campo Grande, fundando o primeiro ginásio de ensino secundário gratuito, o Ginásio Barão do Rio Branco. O estudo aproxima-se do campo educacional no período delimitado, dos agentes envolvidos para a institucionalização da CNEG e do poder simbólico presente. Os resultados sinalizam que a CNEG contribuiu para a expansão do ensino secundário no sul de Mato Grosso, contando com o apoio de Oliva Enciso, bem como de diversos agentes, que tinham posse de capitais e poder simbólico para a legitimação da Campanha no Sul do estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Ginásio Barão do Rio Branco. Ensino Secundário. Sul de Mato Grosso.

ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE GRUPOS DO AGRONEGÓCIO DE MATO GROSSO DO SUL

AUTORA: Ariadne Souza Teixeira

DATA: 29/03/2019 – Educação (Mestrado) – 204 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Célia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Cláudia Valente Cavalcante – PUC-GO

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo identificar e analisar as estratégias de escolarização acionadas pelas famílias de grupos do agronegócio de Mato Grosso do Sul, para assegurar a reprodução dos capitais sociais, econômicos, culturais e escolares, bem como sua reprodução social, a fim de explicitar como se constitui as distinções destes grupos e, conseqüentemente, a produção das desigualdades sociais. Esta pesquisa da Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Sociedade/PPGEDU/FAED/UFMS se insere na lacuna de estudos acadêmicos acerca das estratégias de escolarização acionadas pelas famílias de grupos do agronegócio de Mato Grosso do Sul, identificada a partir de buscas realizadas nas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Scielo (Scientific Electronic Library Online), bem como nos periódicos da Capes. O aporte teórico desta investigação encontra-se nos estudos produzidos por Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Com o intuito de aproximar das questões suscitadas por este estudo, realiza-se uma revisão bibliográfica acerca do objeto em questão, assim como aprofundamentos da teoria a ser operada. Do ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários com cinco famílias residentes no estado de MS, com o escopo de produzir informações sobre os agentes do estudo. Os resultados sinalizam que, as famílias investigadas apresentam um elevado capital econômico, expresso pela posse de propriedades rurais de médio e grande porte, pela posse de mais negócios/empresas, imóveis, bens de consumo diversos e volume de gastos com a escolarização dos filhos; e também elevado capital cultural, escolar e informacional, expresso, principalmente, pelo nível de instrução dos pais e pelo conhecimento do campo escolar e suas hierarquias, bem como pela capacidade de mobilização de estratégias nesse campo; e não tanto por práticas culturais distintivas relacionadas com a alta cultura ou cultura legítima. Observamos que as famílias atribuem papel fundamental à escolarização como forma de assegurar a reprodução social da família. As estratégias de escolarização acionadas são a escolha do estabelecimento de ensino, estratégias de acompanhamento da vida escolar e do desempenho dos filhos, e a realização de atividades extracurriculares. O papel da escolarização na reprodução das famílias vincula-se a ideia de que a escola propiciará aos herdeiros a aquisição e ampliação do capital cultural das famílias, portanto, a reprodução do capital cultural, sob a forma de conhecimentos e aprendizagens, bem como desenvolvimento cognitivo, fundamentais aos herdeiros para assegurar a reprodução dos diversos capitais de que as famílias são detentoras. Os resultados sinalizam que as famílias fazem parte de frações mais favorecidas, detentoras de meios e recursos econômicos, culturais, sociais e simbólicos que asseguram a estas vantagens e privilégios, nas disputas por manter ou subverter sua posição nos diferentes campos sociais.

Palavras-chave: Estratégias de escolarização. Famílias. Agronegócio.

VIDAS DE ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCOLAR E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO AJA/MS

AUTORA: Luciana Padilha Espindola Carvalho

DATA: 02/05/2019 – Educação (Mestrado) – 143 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Sonia da Cunha Urt – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

RESUMO: Esta pesquisa objetivou compreender as trajetórias escolares e os projetos de vida profissional dos adolescentes atendidos pelo Projeto Avanço Jovem na Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (AJA/MS), que foi implantado neste estado no ano de 2016 com o objetivo de atender adolescentes de 15 a 17 anos que estão em situação de distorção idade-ano. Uma das hipóteses que nortearam este trabalho foi a de que fatores externos à escola interferem na concepção de vivência escolar e influenciam na construção do projeto de vida profissional. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista aberta, contendo duas questões: uma vinculada à vida escolar e outra ao projeto de vida profissional. Foram 6 (seis) sujeitos participantes. O embasamento teórico-metodológico que conduziu as concepções e as análises expostas nesta pesquisa pauta-se na Psicologia Histórico-Cultural, cujo fundamento filosófico assenta-se no Materialismo Histórico-Dialético. A partir desta corrente teórica, desenvolvida por Vigotski e seus contemporâneos (Leontiev e Luria, entre outros), compreende-se que a educação escolar é importante para promover o desenvolvimento do indivíduo, considerando que este vive em uma sociedade letrada. Nesta perspectiva, a adolescência, período em que o sujeito da pesquisa se encontra, apresenta-se como uma fase que deve ser vista além de suas características biológicas, na qual a educação escolar é imprescindível para que o indivíduo atinja o processo de formação de conceitos. As análises indicam que diversos fatores, como violência e situações socioeconômicas desfavoráveis, influenciam na relação com a escola, e que o projeto de vida profissional é frequentemente pautado na realização de um curso superior sem que haja, porém, um aprofundamento quanto ao conhecimento do que este curso significa. Considera-se que os discursos discentes expressam uma subjetividade que não deve ser enxergada sem que haja a observação do contexto no qual foi constituída, além das diferenças que podem influenciar as trajetórias educacionais e os projetos profissionais.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Adolescência. Trajetória escolar. Projeto de vida profissional.

O APRENDER E O NÃO APRENDER DE ADOLESCENTES EM UM PROJETO DE DISTORÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

AUTORA: Paola Nogueira Lopes

DATA: 03/05/2019 – Educação (Mestrado) – 153 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Sonia da Cunha Urt – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Antonio Carlos do Nascimento Osorio – UFMS

Prof(a). Dr(a). Marilene Prouença Rebello de Souza – USP

RESUMO: A distorção idade-série faz parte de um contexto desafiador da educação brasileira, compreender que fatores levam milhares de estudantes entrarem nessa estatística é um desafio há décadas. A democratização do acesso à escola não significou o mesmo que a democratização da sua equidade, o direito a escolaridade básica, ainda não conseguiu mudar sua própria forma de receber, conceber e lidar com os diversos estudantes procedentes de diferentes camadas da população e com todas as diferenças culturais e individuais. Diante de tal problemática este trabalho busca analisar as concepções dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem, aprender ou não aprender, inseridos em um Projeto intitulado de Avanço do Jovem na Aprendizagem- AJA-MS, com uma metodologia denominada de Metodologia da Problematização. Importante ressaltar que são jovens que retornam ao processo de escolarização em distorção idade-série. De forma geral, o questionamento que norteia este estudo é: Ofertar uma metodologia diferenciada para jovens estudantes que estavam fora do processo de escolarização seria um caminho para garantir o seu aprendizagem?. No que se refere ao referencial teórico, utiliza-se, para compreensão do aprender como processo humano, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi realizada dentro da Escola Estadual Riachuelo com quatro estudantes que frequentavam há pelo menos um ano o Projeto AJA-MS. A trajetória percorrida para responder à questão da pesquisa e aos objetivos especificados se deram através da entrevista individual (discurso), pela análise documental disponibilizada pela escola do desenvolvimento e evolução pedagógica- “gráfico da aprendizagem” (registro) e as acolhidas -momentos pedagógicos no Projeto (expressão). Nossa conclusão é que nos relatos

colhidos e na análise documental dos estudantes pesquisados do Projeto AJA-MS, o avanço no processo de escolarização tem acontecido pela concepção dos jovens pesquisados. No discurso dos nossos quatro jovens a escola tem favorecido e despertado a busca de conhecimentos cognitivos, através das diferentes formas que os conteúdos e conceitos são apresentados pelos professores e equipe multidisciplinar. Aprender é também desaprender, e o formato ofertado, que incluem alternativas e perspectivas diferentes da forma habitual das escolas regulares, tem proporcionado e favorecido aos jovens pesquisados situações dentro e fora da sala de aula de contemplem sua aprendizagem.

Palavras-chave: Adolescência, aprendizagem, teoria histórico-cultural, distorção idade-série e educação de jovens e adultos.

CONTEÚDO DA/DE ARTE EM DISSERTAÇÕES E TESES (2010 - 2017): APROXIMAÇÕES ÀS ORIENTAÇÕES/DISSCUSSÕES CURRICULARES

AUTORA: Ana Lucia Serrou

DATA: 14/06/2019 – Educação (Mestrado) – 148 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Gabriela Di Donato Salvador Santinho – UEMS
Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UFMS

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudos documentos curriculares dos espaços da educação formal e não formal. As dissertações e teses analisadas foram escritas no período de 2010 a 2017 em Programas de Pós-graduação em Educação e Artes e se propuseram a pensar/discutir/problematizar conteúdos da/de Arte, particularmente, as Artes visuais, localizados em documentos curriculares elaborados em âmbito nacional e local. Foram identificados os conteúdos em sete produções acadêmicas, sendo seis dissertações e uma tese, ancorados nos procedimentos da pesquisa qualitativa. Na estruturação das análises, optou-se pelo objetivo de construir um estado do conhecimento sobre o tratamento de conteúdos de Arte, identificando e analisando as apropriações da/de Arte desenhadas nas dissertações e teses e problematizando os conteúdos da/de arte retirados dos documentos curriculares e tratados como os conhecimentos poderosos de Arte. Entende-se estado do conhecimento como instrumento que nos aproxima dos movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento da investigação. Em conclusão, o estudo aponta que o que tem sido pesquisado sobre a Arte e identificado como conteúdos parte da identificação de que são poderosos pela/na escolha, mas, nas análises, configuram estudo/discussão distante do currículo.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Dissertações e teses; Arte; Educação Básica.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AUTORA: Rosely dos Santos Madruga

DATA: 06/09/2019 – Educação (Mestrado) – 214 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Alexandra Ayach Anache – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Prof(a). Dr(a). Eladio Sebastian Heredero – UFMS

Prof(a). Dr(a). Leonardo Santos Amâncio Cabral – UFSCar

RESUMO: A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior enfrentou impedimentos devido a questões relativas à exclusão, ao preconceito e à inclusão alienante, uma inclusão que ocorre dentro do sistema educacional. Tal inclusão é um fenômeno atual, presente nas discussões dos pesquisadores da área da Educação Especial. Nessa pesquisa, tem-se como objetivo analisar como as universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul se configuraram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação. A metodologia utilizada para a realização da

pesquisa foi documental, exploratória e descritivo-analítica, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, a partir do materialismo histórico dialético. Para a construção da pesquisa, empregou-se como instrumentos entrevistas semiestruturadas encaminhadas aos participantes da pesquisa responsáveis pelos núcleos de acessibilidade das universidades participante via Google Docs e análise documental dos Planos de Desenvolvimento Institucional disponibilizados nos sites oficiais das universidades participantes. Como resultados, analisa-se que, embora as universidades estejam buscando adequação, ainda não foi superada uma configuração de AEE considerada alienante, sendo que a constituição de um AEE que vise à inclusão e não à exclusão implicaria o investimento na formação dos professores ingressantes nas instituições de ensino superior, o tratamento dessa temática no Plano de Desenvolvimento Institucional junto à educação inclusiva e a proposição de mudanças na cultura institucional das universidades, de modo a formação de técnicos para realizar esse atendimento figurasse nos planos de capacitação, visando a inclusão efetiva em detrimento de um AEE que se restrinja ao campo discursivo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Superior. Inclusão. Teoria Histórico-cultural. Estudantes público-alvo da educação especial.

EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO: EM FOCO O MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS (1920-1950)

AUTORA: Joyce Almeida de Sena Carvalho

DATA: 25/10/2019 – Educação (Mestrado) – 94 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Jefferson Carriello do Carmo – UNISO
Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, constitui-se como parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Instrução pública: criação e expansão das instituições escolares de ensino primário e a formação de professores no sul de Mato Grosso (1920-1970)”. A pesquisa teve como objetivo compreender o movimento histórico e investigar as múltiplas determinações (sociais, políticas e econômicas) que permearam a criação e a expansão das instituições de ensino primário no Brasil em sua totalidade, para compreender na singularidade o município de Aquidauana/MT, entre os anos de 1920 a 1950. Foram identificadas as questões relacionadas com a educação pública primária oferecida na época e a expansão das instituições escolares no sul de Mato Grosso, bem como a intenção política e social na qual foi consolidada a Escola Primária Estadual Antônio Corrêa, modelo da nossa pesquisa, e, por fim, as políticas públicas para o ensino primário instituídas. Para isso, os procedimentos utilizados foram os seguintes: a) estudo bibliográfico que pudesse contribuir com a análise do tema; b) coleta e sistematização de fontes documentais, como normas legais, regulamentos e decretos, bem como documentos escolares que versam sobre o tema. Os resultados indicam que mesmo que Aquidauana não tenha passado pelo fenômeno econômico dos grandes centros do capital, não pôde ser entendida fora desse movimento, uma vez que a ampliação de suas atividades econômicas foram fundamentais à expansão e consolidação das instituições de ensino primário no município. Nesse sentido, a criação do Grupo Escolar Antônio Corrêa também foi concebida para se adequar às exigências da época, além de levar progresso ao município, como almejavam os dirigentes daquele período.

Palavras-chave: Ensino Primário; Políticas Educacionais; Grupo Escolar Antônio Correa – Aquidauana MS.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

AUTORA: Daniela Pereira Nantes

DATA: 31/10/2019 – Educação (Mestrado) – 126 p – Início: 2017

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Alexandra Ayach Anache – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Celi Correa Neres – UEMS
Prof(a). Dr(a). Eladio Sebastian Heredero – UFMS

RESUMO: Considerando a importância do processo de inclusão escolar no debate educacional contemporâneo, esta pesquisa visa investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes

com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa nos moldes de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados. A perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky¹ sobre o desenvolvimento humano foi adotada como referencial teórico e, com suporte em seus estudos, buscamos pelos significados que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Os resultados apontam que, apesar de todo o aparato de legislações e normatizações existente, amparando o estudante com deficiência intelectual para que receba uma educação de qualidade que lhe proporcione, de fato, uma efetiva inclusão escolar, não foi essa a realidade encontrada na escola lócus dessa pesquisa. Foi possível perceber um contexto escolar marcado pela descrença no educando, práticas pedagógicas tradicionais, mediação entre professor e estudante bastante restrita, demonstrando uma inclusão escolar muito aquém da estabelecida nos parâmetros das legislações e normas, o que ceifa a oportunidade de equidade na qualidade da Educação oferecida ao estudante com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas.

EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO: CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO

AUTOR: Vinícius de Oliveira Bezerra

DATA: 03/12/2019 – Educação (Mestrado) – 162 p – Início: 2018

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UEMS

Prof(a). Dr(a). Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

RESUMO: Este trabalho pertence à Linha de Pesquisa “História, Políticas, Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS), tendo por objeto as disputas por projetos de reforma do ensino médio, com ênfase na atuação de setores do empresariado nacional. O objetivo geral desta dissertação é analisar a correlação de forças em disputa no processo de concepção do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 e na discussão da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, com foco na atuação empresarial, tendo em vista sua atual hegemonia nas políticas educacionais. Como objetivos específicos, identificamos as proposições do empresariado para a educação escolar, e para o ensino médio em particular; investigando, ainda, suas estratégias para construir e assegurar sua hegemonia no campo da educação. Especificamente sobre as políticas para o ensino médio, analisamos as disputas entre os diferentes intelectuais orgânicos em cada contexto, em especial nas audiências públicas realizadas. A pesquisa possui caráter bibliográfico e documental, observando os preceitos do materialismo histórico e dialético. Portanto, foi realizado levantamento de documentos oriundos do trâmite legislativo das propostas de reforma, bem como seleção de documentos programáticos dos empresários e publicações de pesquisadores da temática. A partir do desenvolvimento da pesquisa, foi possível mostrar que o contexto de criação do PL nº 6.840/2013 significou a abertura de um novo espaço de disputas pelo ensino médio, no qual, em um primeiro momento, ocorreu a hegemonia do empresariado. Posteriormente, em um processo de reorganização, foi possível aos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos impedir o avanço de algumas propostas defendidas pelos empresários. Contudo, em uma conjuntura política e econômica diversa, o projeto empresarial para o ensino médio retornou, em outras bases, na MP nº 746/2016. Nesse cenário prevaleceu a hegemonia empresarial, não sendo possível para outros intelectuais orgânicos materializarem suas demandas, uma vez que no âmbito no Congresso Nacional, e no plano social mais amplo, existia uma correlação de forças desfavorável.

Palavras-chave: Política Educacional, Empresários, Reforma do Ensino Médio.

INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDOS: ESTRATÉGIA FAMILIAR DE CLASSES MÉDIAS INTELECTUALIZADAS EM CAMPO GRANDE - MATO GROSSO DO SUL

AUTORA: Solange Bertozi de Souza

DATA: 12/04/2019 – Educação (Doutorado) – 216 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Alexandra Ayach Anache – UFMS

Prof(a). Dr(a). Flavinês Rebolo – UCDB

Prof(a). Dr(a). Leia Teixeira Lacerda – UEMS

Prof(a). Dr(a). Rosana Cristina Zanelatto Santos – UFMS

RESUMO: Esta tese de doutoramento trata da internacionalização de estudos como estratégia educacional por famílias de classes médias intelectualizadas, compreendidas como docentes da educação superior e seus filhos. O intuito é compreender como essas famílias se organizam no processo de escolarização e qual formação desejam frente ao mundo globalizado. A linha de pesquisa em que o trabalho se realizou no PPGEDU/FAED/UFMS é a de Educação, Cultura, Sociedade. A perspectiva teórica remete aos estudos de Pierre Bourdieu e interlocutores. Do ponto de vista metodológico, a produção das informações ocorreu por meio de uma investigação de caráter descritivo-analítico para a qual foi realizada uma revisão bibliográfica, seguida de aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da educação superior e seus filhos que utilizaram alguma estratégia de internacionalização: escola livre de idiomas, escola bilingue ou intercâmbio. Também foram entrevistados professores de cursos nessa modalidade. A pesquisa foi delimitada na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Algumas indagações orientaram a pesquisa: a) as classes médias intelectualizadas – professores universitários e filhos – conseguem dimensionar a importância de ter uma certificação internacional? O que ela representa? b) O preparo acadêmico e profissional, a ampliação do volume do capital cultural que esses professores desejam a seus filhos visa atingir o mundo internacional, o nacional ou sequer supera o regional? c) O processo educacional e a profissionalização dos filhos de professores universitários residentes em Campo Grande são condizentes com as necessidades do mundo contemporâneo do trabalho e com a formação de um sujeito cosmopolita? Os resultados da investigação sinalizaram que a internacionalização de estudos é considerada uma estratégia educacional por parte dessas famílias, as quais buscam adesão ao mundo globalizado, indo além das fronteiras nacionais. O discurso apresentado para justificar a internacionalização de estudos traz implícito um conjunto de disposições, tais como: autonomia, disposição à mobilidade, tolerância à alteridade, bem como propiciar capital cultural como, por exemplo, competências linguísticas e cultura geral, além de capital social, como contatos internacionais. Na análise, identificou-se ainda que as estratégias educacionais representadas pela internacionalização de estudos trazem vantagens a quem pode ter acesso a elas, e ao que indica a pesquisa, na prática, bastante relacionadas à conquista de postos especializados no mundo do trabalho, com melhores salários, ou seja, relaciona-se ao capital econômico e simbólico e à busca de ascensão social. Da forma como está configurado, o sistema escolar, ao invés de ter uma função transformadora e agregadora na vida dos indivíduos, reproduz e reforça as desigualdades sociais, uma vez que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais, posicionamento preconizado pela teoria bourdieusiana. Há acesso à internacionalização de estudos por uma parcela da população, com um custo financeiro, e isto se apresenta como elemento distintivo. De um ponto de vista educacional que se propõe democrático de fato, o maior desafio quanto à internacionalização de estudos é garantir seu acesso à população ampla, por meio de políticas públicas, sem que ocorram distinções, pois atualmente não há programas que possibilitem tal acesso.

Palavras-chave: Internacionalização de estudos. Famílias de classes médias intelectualizadas. Mundo globalizado.

DES)FEITOS E (D)EFEITOS NA COMPOSIÇÃO REMUNERATÓRIA DE DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE RONDÔNIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO FUNDEB E PSPN [2006 A 2016]

AUTORA: Alessandra Bertasi Nascimento

DATA: 21/06/2019 – Educação (Doutorado) – 530 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Andrea Barbosa Gouveia – UFPR

Prof(a). Dr(a). Fabio Perboni – UFGD

Prof(a). Dr(a). Leandro Sauer – UFMS

Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UFMS

RESUMO: A presente pesquisa teve por objeto a remuneração de docentes da educação básica estadual de Rondônia no contexto das políticas públicas de Estado denominadas Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) durante os anos de 2006 a 2016. O objetivo consistiu em analisar as implicações da ação do Estado, diante da materialização das políticas públicas educacionais supramencionadas, na remuneração, vencimento e carreira dos docentes em tela como elementos de sua valorização. Para dar curso aos quatro capítulos, buscou-se: 1) caracterizar as nuances do Estado brasileiro e o reflexo da política econômica adotada por meio de indicadores sociais em âmbito nacional e rondoniense; 2) diferenciar a lógica do financiamento da educação no Brasil com ênfase no Fundeb, sua estrutura e repercussões na política de valorização de docentes estaduais; 3) perfilar a política de valorização docente expressa nos Planos de Carreira, Cargos e Remuneração, contextualizada a partir dos dados educacionais e ação sindical da categoria; 4) analisar a aplicação dos recursos financeiros do ente federado estadual decorrentes de impostos e transferências constitucionais e legais em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) no vencimento e remuneração de profissionais do magistério com vistas à sua valorização. Trata-se de um estudo de caso teórico-documental fundamentado em concepções crítico-dialéticas, a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, como suporte teórico às áreas de discussão envolvidas (salário, remuneração, carreira e valorização docente; política pública; PSPN; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef e Fundeb), seguida de pesquisa e análise documental em fontes legais, educacionais, financeiras e técnicas favorecedoras da compreensão da problemática. Fez-se o percurso em busca da verificação dos efeitos do Fundeb e PSPN nos planos de carreira, cargo e remuneração docente e sua materialização em prol da valorização dessa categoria funcional. Constatou-se que as políticas educacionais do período não foram as principais determinantes, por meio dos elementos estudados, da conquista da valorização docente, mas sim os tensionamentos constantes entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia e a máquina estatal a qual, em governos distintos, demonstrou vontade política diferenciada. A conquista via vencimentos e remuneração configurou melhores condições de existência aos docentes com formação em Nível Médio/Normal e jornada de 40 horas, mas não aos licenciados plenos de igual jornada de trabalho, os quais tiveram seu poder de compra, medido pelo salário mínimo e salário mínimo necessário, reduzido a patamar inferior ao registrado no último ano da vigência do Fundef e carreira achatada, o que não configura valorização docente.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Básica. Remuneração Docente. Piso Salarial Profissional Nacional. Remuneração Salarial Docente no Estado de Rondônia.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO PROJETO DE OCUPAÇÃO DA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI: TERRITÓRIO FEDERAL DE PONTA PORÁ (1943 - 1946)

AUTOR: Marcelo Pereira Rocha

DATA: 30/07/2019 – Educação (Doutorado) – 253 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Carla Villamaina Centeno – UEMS

Prof(a). Dr(a). Gilberto Luiz Alves – UFMS

Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

RESUMO: Esta tese está inserida na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (campus, Campo Grande). De modo geral, objetivou-se analisar o processo de expansão das instituições escolares no período de existência do Território Federal de Ponta Porã (1943-1946), na fronteira do Brasil com o Paraguai. Mais especificamente buscou-se: a) Entender como se deu o processo de ocupação da fronteira do Brasil com o Paraguai no Estado de Mato Grosso, bem como no período que essa região foi administrada pelo Território Federal de Ponta Porã; b) Compreender o processo de criação e de instalação das instituições escolares em Mato Grosso, especialmente na região litorânea do Brasil com o Paraguai e; c) Evidenciar a criação e a instalação das instituições escolares no Território Federal de Ponta Porã, inserida no cenário da ocupação/povoamento das fronteiras do Brasil. Examina-se os documentos primários coletados, especialmente em arquivos no Rio de Janeiro, sede do governo federal, à época de existência dos territórios federais, bem como, mensagens presidenciais e jornais fundamentado no aporte teórico-metodológico materialista histórico dialético. Conclui-se que os territórios federais foram criados e implantados no contexto da Marcha para o Oeste, desencadeada no período da Era Vargas, com objetivo maior de povoar as regiões consideradas com baixa densidade populacional, assim como buscou-se aumentar o controle das áreas produtivas, sobretudo aquelas de fronteiras. Nesse contexto de ocupação das fronteiras, e na do Brasil com o Paraguai não foi diferente, se expandiu significativamente as instituições escolares nos sete municípios que fizeram parte do Território Federal de Ponta Porã. Em outras palavras, nos três anos de existência desse território foram criadas na região litorânea mencionada mais de 194 instituições escolares públicas e particulares, essas eram predominantemente do tipo isolada e, na sua maioria, foram instaladas nas zonas rurais, com foco no ensino primário. Entretanto, observase também a criação dos primeiros grupos escolares dos municípios de Bela Vista, Dourados, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho, assim como das escolas isoladas urbanas e rurais. Nessa região de fronteira foi inaugurado ainda o primeiro Curso Normal Regional denominado de Princesa Isabel. Com esse se intencionava atender a demanda e/ou melhorar a formação dos professores do território estudado nessa pesquisa.

Palavras-chave: Instituições Escolares; História da Educação; Ocupação Territorial; Território Federal de Ponta Porã.

COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS (1857-1878): A INSTITUIÇÃO, SEUS SUJEITOS E PRÁTICAS

AUTORA: Liana Deise da Silva

DATA: 05/12/2019 – Educação (Doutorado) – 126 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Prof(a). Dr(a). Cynthia Greive Veiga – UFGM

Prof(a). Dr(a). Gizele de Souza – UFPR

Prof(a). Dr(a). Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Prof(a). Dr(a). Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa de doutorado, e tem como objeto de estudo a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Mato Grosso seus sujeitos e suas práticas. Criada em 1857 na cidade de Cuiabá a Companhia de Aprendizes Marinheiros funcionou até o ano de 1878 quando foi transferida para a cidade de Ladário. A CIAM, tinha por objetivo, de um lado, a formação para a manutenção de mão de obra para a manutenção da Marinha de Guerra brasileira, parte das aspirações do das autoridades mato-grossense diante do projeto civilizador de nação durante o período imperial. De outro expressava a preocupação com a infância pobre que poderia torna-se mais tarde ociosos ou incursionarem pelos caminhos do crime. Para tal a CIAM oferecia aos meninos pobres, orfãos e desvalidos, instrução e ensino de um ofício. No entanto observou-se que nem toda a população aceitava a proposta da Companhia, que aparentava ser uma opção para meninos pobres de se obter o aprendizado das primeiras letras num período em que a escola ainda não era amplamente difundida e de se aprender um ofício. No entanto a população reagia mostrando rejeição a esta instituição. Assim o objetivo deste trabalho foi compreender através da análise dessa instituição como a população livre e pobre, particularmente a infância reagiu de forma contraditória as estratégias implementadas pelo poder público. Essa rejeição pode ser percebida nas manifestações de resistência através da insubordinação e das fugas dos menores e ainda de requerimentos de mães reclamando a devolução de seus filhos recrutados arbitrariamente. A partir dos mecanismos de rejeição, evidencia-se que as atitudes de resistência provocaram o efeito perverso de reiterar o preconceito contra a infância pobre, por meio da construção das categorias de aprendiz para nominar aquele que se submete a disciplina e ao trabalho e a de menor para discriminar a criança insubmissa.

Palavras-chave: Companhia de Aprendizes Marinheiros. Infância pobre. Aprendizes.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (uma) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
e-mail: intermeio.faed@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br