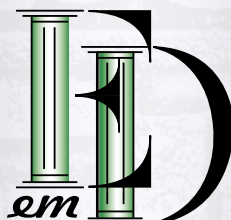


Revista

EDUCAÇÃO

em Debate

Ano 44 - nº 87 - jan./abr. 2022



Revista do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira - Faculdade de Educação - FACED
Universidade Federal do Ceará - UFC



REVISTA



em

EDUCAÇÃO
EM DEBATE

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
pertencente à Faculdade de Educação - FAGED,
da Universidade Federal do Ceará - UFC



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

REITOR

Prof. José Cândido Lustosa B. de Albuquerque

VICE-REITOR

Prof. José Glauco Lobo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Francisco Rodrigo Porto Cavalcanti

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Joaquim Melo de Albuquerque

DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Heulalia Charalo Rafante

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Adriana Eufrásio Braga

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prof^a. Clarice Zientarski

EDUCAÇÃO em DEBATE

Revista de Educação

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

COMITÊ EDITORIAL

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC) Ed. Chefe

José Gerardo Vasconcelos (UFC) Ed. Adjunto

Maria José Costa dos Santos (UFC) Ed. Adjunta

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO (NACIONAIS E

INTERNACIONAIS)

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)

Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)

Araci Asinelli da Luz (UFPR)

Bernard Charlot (UFS)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cellina Rodrigues Muniz (UFRN)

Clermont Gauthier (Université Laval, Canadá)

Daniel Vieira da Silva (UNICENTRO)

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)

Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)

Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Fauston Negreiros (UFPI)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)

Jorge Larossa (Universidade de Barcelona, Espanha)

José Arimatéia Barros Bezerra (UFC)

José Paulo Pietrafesa (UFG)

Leandro Almeida da Silva (Universidade do Minho, Portugal)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)

Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)

Marina Dias Cavalcante (UECE)

Messias Holanda Dieb (UFC)

Orlando Vian Júnior (UNIFESP)

Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)

Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)

Selma Garrido Pimenta (USP)

Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Tomás Tadeu Silva (UFRGS)

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

EDIÇÃO

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Fátima Maria Nobre Lopes

REVISÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno (Português)

NORMALIZAÇÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

REVISÃO DOS RESUMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Hemanuel Mariano Sousa e Silva, Fábio Sidney Sousa Damasceno (inglês); Jimmy Robson Rodrigues da Costa, Liz Sánchez Rios Silva, Fábio Sidney Sousa Damasceno (espanhol)

SUPORTE TÉCNICO: Victor Moita Pinheiro

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Campus do Benfica - Faculdade de Educação (FACED)

Rua Waldery Uchoa, nº 1 - Benfica - Bloco 123,

Sala da Revista *Educação em Debate*

Fortaleza - CE - CEP 60020-110

SÍTIO: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/index>

E-MAIL: reducacaoemdebateufc@gmail.com

PERIODICIDADE: Quadrimestral

Ano 44, nº 87 - jan./abr. 2022

NORMAS PARA SUBMISSÃO: <https://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/about/submissions>

SOLICITA-SE PERMUTA

ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847



Revista Educação em Debate. v. 1 - 1978

Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC.
Ano 44, n.º 87, ilust. quadrimestral, 2022.

1. Educação - Periódicos I. Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação

CDD: 370 05

Sumário

EDITORIAL	6
ARTIGOS	
A ATIVIDADE DOCENTE E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES DE UM UNIVERSITÁRIO COM CEGUEIRA <i>Phelipe Lins de Moura, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	9
A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL EMANCIPADORA DA ESCOLA <i>Zaira Nakala da Silva Câmara Oliveira, Sandra Maria Campos Alves, Sonia Cristina Ferreira Maia</i>	19
A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE PANDÊMICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL REALIZADO EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LOCALIZADO NO NORTE DO PARANÁ <i>Adriana Regina de Jesus Santos, Marília Evangelina Sota Favinha, Luiz Gustavo Tiroli</i>	33
A RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS <i>Marinalva Lopes Ribeiro, Delma Ferreira de Oliveira</i>	47
APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO QUE SE PAUTA NO DIÁLOGO SINCRÔNICO ENTRE OS SUJEITOS <i>Maria Lucileide Gomes do Nascimento, Virginia Bentes Pinto</i>	65
AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS E DISCUSSÕES ACERCA DE GÊNERO E SEXUALIDADE <i>Samira de Moraes Maia Vígano, Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin</i>	79
DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS <i>Laís Barbosa Patrocino</i>	96
GESTÃO DO PEDAGÓGICO PARA A EMANCIPAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA <i>Shirlei Alexandra Fetter, Denise Regina Quaresma da Silva</i>	110
ILUSTRANDO DE VERMELHO: COMO A MÍDIA CONSTRÓI A IMAGEM DO PISA <i>Victor Henrique Tartari Dias, Márcia Aparecida Amador Mascia</i>	122
NOVOS PROBLEMAS E VELHAS FRAGILIDADES: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 <i>Fabiola Colombani, Thaís Yazawa, Felipe Ferreira Pinto</i>	136
O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES MORADORES DE PERIFERIA <i>José Ronaldo da Silva, Laís Fátima da Silva, Leandro Veloso Silva, Rafaella Cristina Campos</i>	151
O FETICHISMO DA MERCADORIA COMO PRINCÍPIO DE REALIDADE E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS <i>Samuel Nobre Lopes, Adauto Lopes da Silva Filho</i>	165
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): DO ESTUDO POR CORRESPONDÊNCIA AOS DISPOSITIVOS MÓVEIS <i>Francisco Wagner de Souza, João Welliandre Carneiro Alexandre, Wagner Bandeira Andriola, Sueli Maria de Araújo Cavalcante</i>	174
UMA VISÃO INTERCULTURAL CRÍTICA DO ENSINO DE <i>DEAD MAN'S PATH</i> <i>Danilo Neves Pereira, Dilys Karen Rees</i>	192

Contents

EDITORIAL	6
-----------------	---

ARTICLES

TEACHING ACTIVITY AND THE PROMOTION OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION <i>Phelipe Lins de Moura, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	9
THE CONTRIBUTION OF DEMOCRATIC MANAGEMENT TO THE DEVELOPMENT OF THE EMANCIPATORY SOCIAL FUNCTION OF THE SCHOOL <i>Záira Nakala da Silva Câmara Oliveira, Sandra Maria Campos Alves, Sonia Cristina Ferreira Maia</i>	19
GRADUATE STUDIES IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC CRISIS: REFLECTIONS ON EMERGENCY REMOTE TEACHING CARRIED OUT IN A GRADUATE PROGRAM LOCATED IN NORTH PARANÁ <i>Adriana Regina de Jesus Santos, Marília Evangelina Sota Favinha, Luiz Gustavo Tiroli</i>	33
THE AFFECTIVE RELATIONSHIP IN EDUCATIONAL PRACTICE: REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS <i>Marinalva Lopes Ribeiro, Delma Ferreira de Oliveira</i>	47
COOPERATIVE LEARNING: A TEACHING METHODOLOGY BASED ON THE SYNCHRONIC DIALOGUE AMONG SUBJECTS <i>Maria Lucileide Gomes do Nascimento, Virginia Bentes Pinto</i>	65
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CONTEXTS AND DISCUSSIONS ABOUT GENDER AND SEXUALITY <i>Samira de Moraes Maia Vigano, Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin</i>	79
DEVALUATION OF TEACHING: HISTORICAL AND SOCIAL CONDITIONS <i>Laís Barbosa Patrocino</i>	96
PEDAGOGICAL MANAGEMENT FOR EMANCIPATING SEXUAL DIVERSITY IN SCHOOL <i>Shirlei Alexandra Fetter, Denise Regina Quaresma da Silva</i>	110
ILLUSTRATING IN RED: HOW MEDIA CONSTRUCTS THE IMAGE OF PISA <i>Victor Henrique Tartari Dias, Márcia Aparecida Amador Mascia</i>	122
NEW PROBLEMS AND OLD WEAKNESSES: THE TEACHING EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION IN PSYCHOLOGY IN TIMES OF THE COVID-19 PANDEMIC <i>Fabiola Colombani, Thaís Yazawa, Felipe Ferreira Pinto</i>	136
SPORT AS A TOOL FOR SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS OF PERIPHERY DWELLERS <i>José Ronaldo da Silva, Laís Fátima da Silva, Leandro Veloso Silva, Rafaella Cristina Campos</i>	151
COMMODITY FETISHISM AS A REALITY PRINCIPLE AND THE EMANCIPATORY EDUCATION OF THE SENSES <i>Samuel Nobre Lopes, Aduino Lopes da Silva Filho</i>	165
HISTORICAL TRAJECTORY OF DISTANCE EDUCATION: FROM CORRESPONDENCE STUDY TO MOBILE DEVICES <i>Francisco Wagner de Souza, João Welliandre Carneiro Alexandre, Wagner Bandeira Andriola, Sueli Maria de Araújo Cavalcante</i>	174
A CRITICAL INTERCULTURAL VIEW OF THE TEACHING OF DEAD MAN'S PATH <i>Danilo Neves Pereira, Dilys Karen Rees</i>	192

Contenido

EDITORIAL	6
-----------------	---

ARTÍCULOS

LA ACTIVIDAD DOCENTE Y LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICACIONES DE UN UNIVERSITARIO CIEGO <i>Phelipe Lins de Moura, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	9
LA CONTRIBUCIÓN DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA AL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SOCIAL EMANCIPADORA DE LA ESCUELA <i>Zaira Nakala da Silva Câmara Oliveira, Sandra Maria Campos Alves, Sonia Cristina Ferreira Maia</i>	19
ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS PANDÉMICA: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA REALIZADA EN UN PROGRAMA DE GRADUADO UBICADO EN PARANÁ NORTE <i>Adriana Regina de Jesus Santos, Marília Evangelina Sota Favinha, Luiz Gustavo Tiroli</i>	33
LA RELACIÓN AFECTIVA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: REPRESENTACIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS <i>Marinalva Lopes Ribeiro, Delma Ferreira de Oliveira</i>	47
APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA QUE SE BASA EN EL DIÁLOGO SINCRÓNICO ENTRE SUJETOS <i>Maria Lucileide Gomes do Nascimento, Virginia Bentes Pinto</i>	65
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CONTEXTOS Y DISCUSIONES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD <i>Samira de Moraes Maia Vigano, Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin</i>	79
DESVALORIZACIÓN DE LA DOCENCIA: CONDICIONES HISTÓRICAS Y SOCIALES <i>Laís Barbosa Patrocino</i>	96
GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EMANCIPACIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA <i>Shirlei Alexandra Fetter, Denise Regina Quaresma da Silva</i>	110
ILUSTRANDO EN ROJO: CÓMO CONSTRUYEN LOS MEDIOS LA IMAGEN DE PISA <i>Victor Henrique Tartari Dias, Márcia Aparecida Amador Mascia</i>	122
NUEVOS PROBLEMAS Y ANTIGUAS DEBILIDADES: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 <i>Fabiola Colombani, Thaís Yazawa, Felipe Ferreira Pinto</i>	136
EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES RESIDENTES EN LA PERIFERIA <i>José Ronaldo da Silva, Laís Fátima da Silva, Leandro Veloso Silva, Rafaella Cristina Campos</i>	151
EL FETICHISMO DE LA MERCANCÍA COMO PRINCIPIO DE REALIDAD Y LA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DE LOS SENTIDOS <i>Samuel Nobre Lopes, Adauto Lopes da Silva Filho</i>	165
TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD): DEL ESTUDIO POR CORRESPONDENCIA A LOS DISPOSITIVOS MÓVILES <i>Francisco Wagner de Souza, João Welliandre Carneiro Alexandre, Wagner Bandeira Andriola, Sueli Maria de Araújo Cavalcante</i>	174
UNA VISIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE DEAD MAN`S PATH <i>Danilo Neves Pereira, Dilys Karen Rees</i>	192

Editorial

Desde 1978, a revista *Educação em Debate* (EemD), periódico mais antigo da área de educação na região Nordeste, tem fomentado o debate em torno de temas vinculados à educação e áreas afins.

No primeiro quadrimestre deste ano, de acordo com nossa política de internacionalização, continuamos a apresentar artigos oriundos de pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior (IES) nacionais e estrangeiras.

Numa ordem alfabética dos títulos dos artigos, o leitor encontrará, neste número, temas variados no campo da educação, que apresentamos a seguir.

A atividade docente e a promoção da inclusão na educação superior: significações de um universitário com cegueira é o tema do primeiro artigo. Ele tem como objetivo apreender as significações constituídas do processo de inclusão de um estudante com deficiência visual no curso de licenciatura em Educação Física, pois, com o crescente acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior, faz-se necessário discutir, além do ingresso, as condições para permanência desse alunado.

O segundo artigo, *A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento da função social emancipadora da escola*, propõe discutir como a gestão democrática contribui para o desenvolvimento da função social emancipadora da escola. Em quatro tópicos, trata da função social da escola; da estrutura organizacional neoliberal da escola como reprodutora das desigualdades sociais; dos dispositivos legais que regem as ações da gestão escolar e, por fim, da contribuição da gestão democrática como um elemento colaborativo na construção da função emancipadora da escola.

O terceiro artigo, *A pós-graduação no contexto da crise pandêmica: reflexões sobre o ensino remoto emergencial realizado em um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná*, tem como objetivo compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação dos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado de um programa de pós-graduação em educação localizado no norte do Paraná; para tanto, os discentes matriculados nos cursos manifestaram-se por meio dos questionários aplicados favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19.

O quarto artigo, *A relação afetiva na prática educativa: representações de docentes universitários*, apresenta resultados de uma pesquisa de delineamento qualitativo, cujo objetivo foi discutir a relação afetiva instituída na prática educativa de docentes universitários do colegiado de licenciatura em matemática de uma universidade pública da Bahia mediante suas representações.

O quinto artigo, *Aprendizagem cooperativa: uma metodologia de ensino que se pauta no diálogo sincrônico entre os sujeitos*, propõe apresentar os resultados da pesquisa cujo objetivo básico foi estudar a aplicabilidade da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na formação educacional dos estudantes da Escola Alan Pinho Tabosa (Pentecoste-CE) e como os sujeitos envolvidos percebem essa nova metodologia de ensino-aprendizagem.

O sexto artigo, *As instituições de ensino superior: contextos e discussões acerca de gênero e sexualidade*, objetiva discorrer bibliograficamente sobre questões de gênero e sexualidade por meio de um levantamento realizado em sites de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Considera-se importante para a temática indicar como as Instituições de Ensino Superior organizam-se para combater a desigualdade, demonstrando como constroem e articulam ações referentes às questões de gênero e sexualidade relacionadas às pessoas transgêneras.

O sétimo artigo, *Desvalorização da docência: condições históricas e sociais*, discute as condições sócio-históricas que originaram a perda de prestígio e desvalorização da profissão docente. Por meio de uma pesquisa teórica, apontam-se quatro questões explicativas, a saber: a histórica relação da religião com a docência e sua desprofissionalização; a massificação do ensino e as más condições de trabalho; a feminização docente; e as hierarquias entre o conhecimento teórico e prático e entre a pesquisa e o ensino. Salienta-se, igualmente, o fato de que a desvalorização da docência é reproduzida no campo acadêmico, manifestando-se no preterimento dos cursos de licenciatura nas universidades públicas brasileiras.

O oitavo artigo, *Gestão do pedagógico para a emancipação da diversidade sexual na escola*, apresenta como temática a gestão pedagógica sobre questões de diversidade sexual evidenciando, como problemática, a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual enquanto prática pedagógica emancipatória. Objetiva, portanto, explorar os conceitos sobre a gestão pedagógica e a diversidade sexual no contexto escolar.

O nono artigo, *Ilustrando de vermelho: como a mídia constrói a imagem do PISA*, busca refletir sobre a forma como a mídia representa e divulga os resultados das avaliações do PISA e como isso pode afetar a educação como um todo, no sentido de moldar as políticas públicas dos países que aplicam a prova, como o Brasil; ademais, analisam-se discursivamente duas reportagens da Folha de São Paulo sobre a avaliação do PISA, edição de 2018.

O décimo artigo, *Novos problemas e velhas fragilidades: a experiência docente no ensino superior em psicologia em tempos de pandemia da covid-19*, tem como objetivo apontar e discutir algumas experiências que nasceram de estratégias planejadas com o intuito de abrandar o impacto negativo causado pelo cenário pandêmico, no qual a educação passou por diversas adaptações, levando os professores a adotar, como medida emergencial, novos métodos tecnológicos para o formato remoto.

O décimo primeiro artigo, *O esporte como ferramenta para socialização de adolescentes moradores de periferia*, objetiva verificar os benefícios sociais trazidos pelo esporte, instrumento importante para a socialização e para a educação de adolescentes, por meio de projetos esportivos sociais, analisando-os a partir da perspectiva de participantes de um projeto social da cidade de Lavras (MG).

O décimo segundo artigo, *O fetichismo da mercadoria como princípio de realidade e a educação emancipatória dos sentidos*, objetiva apresentar uma discussão acerca do fetichismo da mercadoria como princípio de realidade, que tem a sua base no princípio de desempenho materializado na sociedade aquisitiva e antagônica do modo de produção capitalista. Tal discussão baseia-se no pensamento de Karl Marx acerca do trabalho alienado expresso no fetichismo da merca-

doria e de Herbert Marcuse acerca do princípio de desempenho como expressão do princípio de realidade.

O penúltimo artigo, *Trajatória histórica da educação a distância (EAD): do estudo por correspondência aos dispositivos móveis*, busca descrever a evolução da educação a distância desde suas primeiras manifestações, quando o material impresso chegava aos estudantes através da tecnologia da época, a correspondência, até os dias atuais, em que a *internet* possibilita uma experiência de ensino-aprendizagem que se pode dar em praticamente qualquer lugar e a qualquer hora, desde que o aluno tenha um computador ou um dispositivo móvel conectado à *web*.

O último artigo, *Uma visão intercultural crítica do ensino de Dead man's path*, representa um recorte de uma pesquisa intitulada "O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais", que, por sua vez, faz parte do projeto chamado "A porosidade das fronteiras culturais: a dialogia nas produções interculturais". O objetivo deste artigo, portanto, é propor uma discussão, em sala de aula de língua inglesa, sobre o lugar de diferentes conhecimentos, incluindo os saberes produzidos fora dos centros europeus e americanos.

Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram para esta edição da revista, especialmente os autores, os revisores, os pareceristas e os técnicos.

Uma boa leitura a todos (as).

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes - UFC
Editora responsável pela revista *Educação em Debate*

A ATIVIDADE DOCENTE E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES DE UM UNIVERSITÁRIO COM CEGUEIRA

*Phelipe Lins de Moura**, *Neiza de Lourdes Frederico Fumes***

RESUMO

Com o crescente número de acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior, amplia-se a preocupação com o processo de inclusão. Deste modo, é preciso debater, além do acesso, as condições para a permanência desse alunado. Deve-se, igualmente, buscar compreender como tem se dado o processo formativo desses estudantes. Considerando essas demandas, esta pesquisa teve como objetivo apreender as significações constituídas do processo de inclusão de um estudante com deficiência visual no curso de licenciatura em Educação Física. A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo, a partir de um estudo de caso. A construção dos dados empíricos deu-se por meio do uso da entrevista semi-estruturada, que foi transcrita e posteriormente analisada através dos núcleos de significações. Os resultados do estudo mostraram que a inclusão tem acontecido na Educação Superior, mas ainda há muitos obstáculos a serem superados. Em virtude disso, o processo de formação do aluno com deficiência visual é tensionado por múltiplas barreiras.

Palavras-chave: dimensão subjetiva; significação; inclusão educacional.

TEACHING ACTIVITY AND THE PROMOTION OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

With the increasing number of access of people with disabilities in Higher Education, there is growing concern about the inclusion of these people. Thus, it is necessary to debate and reflect the permanence of this student, as well as to seek to understand

* Discente de Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) – PROCAD 2013. ORCID: 0000-0003-1173-9276. Correio eletrônico: phelipemoura13@gmail.com

** Doutora em Ciências do Desporto e da Educação Física pela Universidade do Porto (Portugal). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: 0000-0002-1913-4784. Correio eletrônico: neizaf@yahoo.com

how the formative process has been given. This research aimed to apprehend the meanings constituted of the inclusion process of a visually impaired student in the physical education degree course. The methodological approach adopted is qualitative in nature, from a case study. The construction of empirical data was based on the use of semi-structured interviews, which was transcribed and later analyzed through the meaning nuclei. The results of the study showed that inclusion has happened in Higher Education, but there are still many gaps to overcome and, with this, the formation process of students with visual impairment is tensioned by multiple barriers.

Keywords: *subjective dimension; meaning; educational inclusion.*

LA ACTIVIDAD DOCENTE Y LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICACIONES DE UN UNIVERSITARIO CIEGO

RESUMEN

Con el número creciente de personas con discapacidad con acceso a la educación superior crece la preocupación por la inclusión de estas personas, por eso, se hace necesario debatir y reflexionar sobre la permanencia del alumnado. Del mismo modo hay la necesidad de intentar comprender cómo ocurre el proceso de formación de los estudiantes. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo aprehender los significados que componen el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad visual en el curso de licenciatura en Educación Física. El enfoque metodológico adoptado es de naturaleza cualitativa a partir de un estudio de caso. La construcción de datos empíricos tuvo lugar a través de una entrevista semiestructurada, transcrita y luego analizada a través de los núcleos de significaciones. Los resultados de los estudios mostraron que la inclusión ha estado ocurriendo en la educación superior, pero todavía hay muchas brechas que superar y con eso, el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual es limitado y con muchas barreras.

Palabras clave: *dimensión subjetiva; significado; inclusión educativa.*

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão na Educação Superior têm se tornado cada vez mais frequentes nos últimos anos, tendo em vista o crescente número de alunos com deficiência que está ingressando nas Instituições de Educação Superior (IES) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). De acordo com o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018), nos anos compreendidos entre 2009 e 2017, percebe-se uma considerável evolução no número de matrículas de alunos com deficiências em cursos de graduação. Em 2009, esse quantitativo era de 20.530 alunos e, em 2017, passou a ser de 38.272 alunos matriculados, sendo 2.043 desses alunos com deficiência visual.

Ainda que esses índices demonstrem a evolução no acesso desse alunado na educação superior, não podemos deixar de apontar que esse é um dado insignificante, se considerarmos os números do Censo Demográfico realizado em 2010, que apontava haver 45.606.048 milhões de pessoas com deficiência residentes no Brasil ou 23,9% do total da população. Por outro lado, o fato de o aluno entrar nas IES e estar na sala de aula não significa, necessariamente, a efetivação da inclusão. Esses números se tornam animadores e, ao mesmo tempo, preocupantes, considerando a fragilidade no processo formativo dos docentes no tocante à inclusão.

Cabe destacar que acesso é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, não corresponde somente ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência). Compreende também a permanência dos alunos com deficiência na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão do curso com sucesso), implicando mudanças e criação de condições legais e de direitos igualitários (MANZINI, 2008). É necessária ainda a preparação, em todos os aspectos, de planos da instituição que visem à eliminação de barreiras físicas, sociais, atitudinais, pedagógicas, curriculares, entre outras, para que, de fato, aconteça a permanência e o sucesso desse aluno nesse nível de ensino. Também se destaca como demanda o investimento na formação dos futuros docentes que atuarão com este público.

Considerando o exposto, podemos afirmar que são diversos os desafios a serem superados. Para este artigo, decidimos analisar a prática docente na educação superior. Porém, pensamos ser fundamental demarcar que os docentes desempenham papel fundamental na permanência e no aprendizado do aluno com deficiência em todos níveis e modalidades de ensino, muito embora seu papel precise ser considerado dentro dos múltiplos condicionantes existentes.

Corroborando essa ideia, Pimentel (2012) diz que a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante. Isso implica que o processo de formação precisa passar por uma (re)construção contínua, de modo que o respeito à diversidade seja pautado e que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas esteja contemplado nos diferentes momentos da formação.

Todavia, quando os professores não se consideram “preparados” para o atendimento da diversidade em sala de aula, eles podem estar contribuindo para a materialização do fenômeno da “pseudoinclusão”, ou seja, a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprender, e envolvido com práticas pedagógicas distanciadas das suas reais necessidades (CARVALHO; RIBEIRO, 2017).

Portanto, em uma educação inclusiva, o professor deve respeitar a diversidade e promover atividades, estratégias e planos de ensino que valorizem a diferença, sem esquecer que os conhecimentos, as habilidades e os valores a serem alcançados pelos alunos com deficiência devem ser os mesmos propostos para toda a turma (MACHADO; LABEGALINI, 2007).

Desse modo, a pesquisa em questão teve como objetivo analisar as significações sobre o processo de inclusão de um aluno universitário do Curso de Graduação em Educação Física-Licenciatura.

2 METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada. Minayo (2008) define essa modalidade de instrumento como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, iniciada pelo entrevistador e com o objetivo de estabelecer informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagens de temas também importantes. Para tanto, o pesquisador seguiu um roteiro que serve como apoio e facilitou sua abordagem, possibilitando discutir todas as hipóteses e pressupostos.

Dentre as diversas alternativas que podem ser utilizadas para esse tipo de pesquisa, percebemos que, no estudo em questão, o estudo de caso se torna mais eficaz, buscando a apreensão do fenômeno em maior profundidade. Yin (2010) indica que os estudos de caso são comuns na Educação, surgindo do desejo de apreender fenômenos sociais complexos.

O participante desta pesquisa foi um estudante do curso de Educação Física-Licenciatura com deficiência visual (cegueira), de 36 anos de idade. Estava no 7.º período, cursando as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino do Desporto Individual 2; Estágio Supervisionado 3; Projetos Integradores 7; Tópicos Especiais no Ensino dos Exercícios Aquáticos. Merece destaque que ele foi o primeiro aluno com deficiência visual a ingressar no curso de Educação Física da Instituição, como também era o único com deficiência declarada. Para esta pesquisa, este aluno foi chamado pelo codinome Gabriel para preservar a sua identidade.

Importante esclarecer que todos os procedimentos éticos foram adotados para essa pesquisa, conforme preconiza a resolução de ética em pesquisa com seres humanos - Resolução n.º 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012a) e Resolução n.º 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012b).

Os dados produzidos através das entrevistas e dos estudos foram discutidos e analisados a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica (desenvolvida pela tríade Lev S. Vigotski, A. R. Luria e A. Leontiev), cuja matriz se insere numa concepção marxista.

Baseando-se na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, Aguiar e Ozella (2006) discutem as categorias sentido e significado e desenvolvem um procedimento para a análise dos dados produzidos: os núcleos de significação. Segundo os autores,

[...] os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Já o sentido “[...] constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224), que é mediada socialmente, caracterizando-se como uma “[...] singularidade historicamente construída [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Para apreender o sentido, é preciso conhecer os processos de mediação, pois a singularidade do homem é constituída socialmente por eles.

Utilizamos os núcleos de significação enquanto procedimento de análise. O processo para constituir os núcleos implica a seleção dos pré-indicadores, em seguida estes são articulados por semelhança, contraposição e contradição, e, por fim, são constituídos os núcleos de significação. Esses são os movimentos que orientam o processo construtivo-interpretativo realizado pelo pesquisador (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A interpretação dos núcleos acontece fazendo uma reflexão sobre as contribuições teóricas, retomando o objetivo de pesquisa e ressaltando os resultados que permitem responder, da melhor maneira, a questão formulada. Trata-se de discutir “[...] a emergência de modos parciais, incompletos e reais de decisão e intervenção de cada ser humano sobre sua própria vida e sobre a vida coletiva.” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 116), sem esquecer que a história dos sujeitos se dá sob certas condições históricas socialmente determinadas ou, conforme Vigotski, através da busca da gênese social do individual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o estudo foi constituído o seguinte núcleo de significação: “Olha, Gabriel, a gente vai fazer o que dá. - E, no meu caso, como é que vai ser? Ah! sabe que eu não pensei nisso?”: atividade docente e a promoção da inclusão na educação superior.

Este núcleo provém da aglutinação dos indicadores que tratam das vivências de Gabriel na universidade, sobretudo de sua relação com os professores, os desafios para aprender os diferentes conteúdos do seu curso e a relevância dos materiais em formato acessível, para que este aprendizado ocorra.

Ao ser perguntado sobre suas principais dificuldades na Educação Superior, o aluno relatou o seguinte:

Olha, eu acho que uma das maiores dificuldades que eu encontrei foi a falta de capacitação dos professores, porque eles não tinham nenhuma informação de como eles poderiam lidar com a pessoa com deficiência visual em sala e como eles poderiam aplicar aquelas atividades ou descrever as atividades para minha melhor compreensão.

A falta de informação de docentes para adequar a sua prática pedagógica às características e necessidades do aluno cego pode tornar-se um obstáculo para a permanência e o aprendizado na Educação Superior. Nessa direção, Masini e Bazon (2005) apontaram que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes na educação superior no que diz respeito ao ensino desse grupo de estudantes pode comprometer, decisivamente, a formação científica destes e, conseqüentemente, sua futura participação no mundo do trabalho.

Os mesmos autores indicaram que um dos principais obstáculos da pessoa cega são os atitudinais, quando esse estudante se depara com situações discriminatórias e é percebido de forma excludente por muitos de seus professores. Percebemos isso quando Gabriel relata o seguinte:

[...] o que eu senti falta foi só coisas relacionadas a atitudinais, porque eu já ouvi, por exemplo, questões relacionadas a tipo “Vamos fazer um

trabalho, vamos, e no meu caso como é que vai ser? Ah! sabe que eu não pensei nisso?” Sabe que eu não pensei na sua situação em relação a não fazer ou a fazer essa atividade, como poderia propor pra você fazer essa atividade, aaah! eu não pensei nisso.

Segundo Nuernberg (2009), atitudes como essa são consideradas preconceituosas, provenientes principalmente de professores, quando há uma negação de que seja possível um aluno cego aprender corretamente os conteúdos científicos de determinada área. O mesmo autor indica que existe insegurança por parte de alguns professores acerca da maneira de se relacionar com o aluno cego. Essa insegurança é traduzida, por exemplo, em fatos como estes: professores não conversam com ele; não leem em voz alta ou ditam o conteúdo, que é escrito na lousa, no decorrer das aulas; não tentam desenvolver sua sensibilidade, de modo a identificar as necessidades do estudante cego.

Por outro lado, quando o docente se conscientiza da necessidade de rever a prática pedagógica e está disposto a mudá-la, as condições de aprendizado se tornam bem mais possíveis. Para tanto, é indispensável que o docente planeje a aula de modo que não enfoque a deficiência ou as incapacidades, mas promova a autonomia e enfatize o potencial dos alunos. Dessa forma, ficam evidentes a responsabilidade e o desafio que os docentes têm para que suas práxis sejam de fato uma ferramenta que facilite a aprendizagem e o ensino (CHICON; MENDES; SÁ, 2011; MUNSTER; ALMEIDA, 2006).

Gabriel, no entanto, reconhecia que alguns professores procuravam adaptar suas aulas: “[...] já aconteceu os obstáculos atitudinais por parte de poucos, mas, na maior parte do tempo, os professores estão sempre procurando aprender e fazer com que, de alguma maneira, eu também participe e interaja nas atividades, dentro das aulas.”

Os professores estavam buscando aprender a lidar com a pessoa com deficiência (PcD) e fazer com que acontecesse a participação desses alunos em suas aulas, embora esse tenha sido um processo individual e não capitaneado pela coordenação de curso e/ou outros órgãos gestores da instituição. Ademais, é preciso salientar que, para que a participação acontecesse, seriam necessárias modificações nas atividades, metodologias, materiais e equipamentos, o que poderia estar além do alcance do professor. De acordo com Munster e Almeida (2006), as atividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, síndromes e transtornos mediante a realização de adaptações. Nesse contexto, o conceito de adaptação é de grande importância ao processo inclusivo nas aulas, sendo compreendida como a adequação da exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante (RODRIGUES, 2006).

Avançando nessa discussão, Chicon (2005) reitera que incluir nas aulas não é simplesmente adaptar a disciplina, mas sim adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. Nessa perspectiva, a PcD tem a possibilidade de realizar sua formação acadêmica dispondo de recursos tecnológicos e materiais em formato acessível e, caso estes não estejam disponíveis, lançando mão dos adaptados.

A ausência de diferentes recursos de acessibilidade durante a realização do curso superior pode representar problemas na aprendizagem, como relatou Gabriel:

As principais dificuldades que eu tenho sentido é a falta de material adaptado em algumas situações, mas, como disse, eu estou tendo o apoio do NAC [Núcleo de Acessibilidade]. Por exemplo, em Anatomia, eu tive que conseguir realmente memorizar uma boa parte, porque não tinha um material específico e tudo que tinha no laboratório.

Como demonstrado por Gabriel, a falta de materiais e de recursos de acessibilidade e/ou adaptados compromete a aprendizagem e também pode limitar/condicionar a prática docente. Raposo (2006) identificou que os recursos disponibilizados para os alunos cegos na educação superior facilitam a sua aprendizagem. Porém, o professor igualmente necessita adotar algumas estratégias pedagógicas condizentes para a superação dos obstáculos à inclusão desses alunos, sendo necessários procedimentos didáticos diferentes daqueles que seriam adotados se houvesse, na sala de aula, somente alunos videntes.

Guimarães e Aragão (2010) também chamam a atenção para a necessidade de essas instituições realizarem adaptações para atuar frente à diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a permanência e, fundamentalmente, a aprendizagem de todos. As autoras citam que “[...] o ingresso das pessoas com deficiência, por si só, não caracteriza a sua inclusão no ambiente acadêmico e social, bem como que estes consigam chegar a terminar de seus estudos.” (GUIMARÃES; ARAGÃO, 2010, p. 2).

Gabriel pontuou também que os professores e a própria universidade precisavam conhecer o aprendizado de PcD e os recursos de acessibilidade específicos para a pessoa com deficiência, para que, desse modo, o processo pedagógico pudesse acontecer efetivamente e com sucesso:

Eu acho assim, no meu caso, o que eu poderia sugerir é a Universidade ou os professores procurarem saber um pouco mais e entender um pouco mais sobre o processo de aprendizado de pessoas com deficiência e os recursos que eles podem utilizar para facilitar a aquisição desse conhecimento. Eu acho que, pelo menos por agora, é isso.

A permanência do estudante cego implica a adoção de diferentes propostas que lhe oportunizem a realização da educação superior com boa qualidade. Estratégias de permanência começam com o reconhecimento da presença desse aluno na universidade.

Chahini e Silva (2009, p. 1) ressaltam que a inclusão na educação superior não representa concessão de privilégios para os estudantes com deficiência, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que todas as pessoas sejam “[...] incluídas na sociedade como cidadãos plenos de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades.”

Portanto, no processo de análise deste núcleo, aproximamo-nos das zonas de sentido na medida em que os significados trazidos destacam a falta de formação dos professores de forma sistêmica e a escassez de materiais adaptados e/ou acessíveis. Esse contexto revela a compreensão dos sentidos atribuídos pelo sujeito, nas repetitivas narrativas sobre a formação docente. Apreende assim que o plano individual não constitui mera transposição do social; o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades estão abraçando, cada vez mais, a diversidade, saindo de um paradigma de exclusão e partindo para a inclusão. Entretanto, até agora não há a participação plena da pessoa com deficiência.

Ainda se encontram muitas barreiras por parte dos professores, o fator principal disso tem sido a falta de (in)formação associada com a insensibilidade dentro da sala de aula a pessoas com deficiência. Os professores precisam rever sua prática pedagógica e estar dispostos a mudá-la, para que a pessoa com deficiência participe de sua aula, de forma inclusiva.

Considerando essa multiplicidade de demandas, podemos dizer que, de um modo geral, as IES brasileiras não estão preparadas para atender as demandas que têm aparecido, como ainda há uma lentidão no processo de inclusão por parte das instituições. Como consequência mais visível, observa-se corriqueiramente que o sucesso ou o fracasso na Educação Superior recai sobre o aluno com deficiência.

Portanto, o processo de inclusão acontecerá com maior incidência e eficácia quando toda a comunidade educacional - professores, gestores, corpo técnico e os demais estudantes - assumir essa responsabilidade de apoio da vida acadêmica do estudante com deficiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- CARVALHO, D. L.; RIBEIRO, S. M. *A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular*. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088_12361.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
- CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19. 2009, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa, 2009.
- CHICON, J. F. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. C. S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 25 fev. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 25 fev. 2020.

DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal (RN). In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4., 2010, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2010. p. 1-11.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o- censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. *A educação inclusiva na legislação do ensino*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. v. 1.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. *Anais [...]* Caxambu, MG: ANPEd, 2005. p. 1-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (org.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-92.

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (org.). *Educação inclusiva: experiências profissionais em psicologia*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 153-166.

PIMENTEL, S. G. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139-155.

RAPOSO, P. N. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (org.). *Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 53-58.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 7 abr. 2020.

Aceito em: 22 set. 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL EMANCIPADORA DA ESCOLA

Zaira Nakala da Silva Câmara Oliveira*, Sandra Maria Campos Alves**
Sonia Cristina Ferreira Maia***

RESUMO

A escola é um ambiente representativo da educação formal e tem como função inata o ensino e a aprendizagem. Sua função social a faz ser, também, um espaço de vivências sociais, históricas e culturais propício à formação completa de um sujeito. No entanto, a estrutura organizacional neoliberal, bem como os dispositivos legais que regem a educação, reforçam o dualismo da educação brasileira, que dispõe de um sistema voltado para a formação intelectual destinado às elites dominantes e de uma educação direcionada para a formação de massa dos trabalhadores. A gestão democrática é uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da função social da escola. Discussões acerca desse tema precisam ser deflagradas nas instituições de ensino, junto à comunidade escolar, a fim de que esta se sinta parte ativa do processo educacional, sendo assim ponto de partida para a emancipação do sujeito.

Palavras-chave: gestão democrática; função social da escola; neoliberalismo; transformação social.

THE CONTRIBUTION OF DEMOCRATIC MANAGEMENT TO THE DEVELOPMENT OF THE EMANCIPATORY SOCIAL FUNCTION OF THE SCHOOL

ABSTRACT

The school is an environment representative of formal education, its innate function is teaching and learning; its social function makes it also a space of social, historical

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Rede do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEpt), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Integrante do projeto de pesquisa *O enfoque ciência-tecnologia-sociedade e a educação científica, profissional e tecnológica*. ORCID: 0000-0003-4822-8162. Correio eletrônico: zairanakala@uern.br

** Doutora em Solos e Nutrição de Plantas pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (USP). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: 0000-0002-9343-9324. Correio eletrônico: sandra.campos@ifrn.edu.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: 0000-0003-3986-6517. Correio eletrônico: sonia.maia@ifrn.edu.br

and cultural experiences conducive to the complete training of the subject. However, the neoliberal organizational structure, as well as the legal dispositives that rule education, reinforce the dualism of Brazilian education, which has a system geared towards for intellectual training destined to the dominant elites and an education focused on the mass training of the workers. Democratic management is a tool that aids in the development of the social function of the school; discussions about this issue need to be triggered in educational institutions next to the school community in order to feel an active part in the educational process. Let this be the starting point for the emancipation of the subject.

Keywords: *democratic management; social function of the school; neoliberalism; social transformation.*

LA CONTRIBUCIÓN DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA AL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SOCIAL EMANCIPADORA DE LA ESCUELA

RESUMEN

La escuela es un entorno representativo de la educación formal, su función innata es la enseñanza y el aprendizaje; Su función social la convierte también en un espacio de experiencias sociales, históricas y culturales conducentes a la formación completa del sujeto. Sin embargo, la estructura organizativa neoliberal, así como las disposiciones legales que gobiernan la educación, refuerzan el dualismo de la educación brasileña, que tiene un sistema orientado hacia la formación intelectual destinada a las élites dominantes y una educación centrada en la formación de masas de los trabajadores. La gestión democrática es una herramienta que ayuda en el desarrollo de la función social de la escuela; Las discusiones sobre este tema deben iniciarse en las instituciones educativas de la comunidad escolar para sentirse parte activa en el proceso educativo. Sea este el punto de partida para la emancipación del sujeto.

Palabras clave: *gestión democrática; función social de la escuela; neoliberalismo; transformación social.*

1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto organização formal de ensino, não é uma mera coleção de indivíduos e grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objetivos e estratégias, de meios e fins, de alunos e professores (LIMA, 2008). Ela é, ou deveria ser, um espaço cuja função social, além de promover o ensino e a aprendizagem, seria a de incentivar o pensamento crítico e reflexivo, possibilitando a transformação social e atendendo aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, de todos os atores envolvidos no ambiente escolar.

Para que seja possível a construção dessa escola, é importante o exercício da gestão democrática no desenvolvimento da função social dela como emancipa-

dora do sujeito, capaz de transformar a realidade na qual este está inserido. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica expressam, em seu artigo 54, § 3, que,

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2013, p. 80).

No entanto, para que a gestão democrática se efetive na escola, alguns aspectos precisam ser repensados. Para fins desta pesquisa, deter-nos-emos em mencionar apenas dois deles, quais sejam: a constituição da estrutura organizacional neoliberal da escola, a qual acentua o conservadorismo e a perpetuação das desigualdades sociais; e o caráter normativo das políticas educacionais, que limita a autonomia da gestão escolar.

Este trabalho tem, como recorte temporal inicial, a década de 1990, por ocasião da elaboração do Plano Decenal de Educação *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*; como recorte final, os dias atuais, com a ameaça à educação em todos os âmbitos instaurada pelo Governo Federal. Está organizado em 4 (quatro) tópicos: primeiramente falaremos da função social da escola; em seguida, da estrutura organizacional neoliberal da escola como reprodutora das desigualdades sociais; o terceiro tópico tratará dos dispositivos legais que regem as ações da gestão escolar; e, por fim, falaremos da contribuição da gestão democrática como um elemento colaborativo na construção da função emancipadora da escola.

2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A função social inata da escola é o ensino e a aprendizagem; além disso, ela tem a função de proporcionar a socialização, bem como incentivar a capacidade de reflexão crítica dos sujeitos para sua emancipação e transformação da realidade que o cerca, uma vez que

A escola, exercendo sua função social e de proteção, precisa configurar-se cada vez mais como uma instância de educação atualizada, contemporânea, capaz de promover aprendizagens fundamentais para assegurar aos educandos as oportunidades de se enriquecerem cultural e cientificamente de forma que crianças, adolescentes e jovens tenham na instituição escolar um ponto de referência para projetarem um itinerário futuro. (MONTECHIARE; MEDINA, 2019, p. 28).

É nessa perspectiva que a escola precisa direcionar suas práticas pedagógicas e, para isso, é necessário considerar a complexidade das relações no ambiente escolar; os diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam desenvolver um sentimento de pertença à escola, seja em sua representação concreta, enquanto estrutura física, seja em sua representação abstrata e subjetiva, enquanto entidade produtora do saber.

No entanto, essa não é uma tarefa fácil. Há um consenso entre educadores, pesquisadores e legisladores sobre quais são os objetivos e funções da escola; nem ela é considerada em sua completude, o que ocorre porque

[...] a escola nunca chega a ser abordada na sua totalidade e complexidade, mas antes cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos, de tipo micro-analítico, incidindo sobre objectos de estudo insulares e atomizados, relativamente independentes e desligados uns dos outros. (LIMA, 2008, p. 86).

Essa fragmentação provoca o distanciamento dos personagens envolvidos e compromete o processo educacional. Em um ambiente escolar, todos precisam se sentir membros ativos desse processo; cada espaço da escola pode ser utilizado com o objetivo de proporcionar a socialização, não só dos alunos, professores e pais, mas também de toda a comunidade onde ela está inserida.

Cada escola apresenta particularidades e diversidades que a levam a realizar suas próprias práticas pedagógicas. Portanto, o contexto escolar e a formação completa do ser humano precisam ser considerados no planejamento e na realização das ações desenvolvidas.

Contudo, a dificuldade de definir as características teóricas e conceituais e a fragmentação do ensino faz com que se apresentem concepções variadas no interesse de resultados positivos de aprendizagem. Assim, o ensino integrado pode ser uma proposta para a formação de sujeitos críticos e autônomos, como expressam Araújo e Frigotto (2015, p. 63):

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadas do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Nessa perspectiva, a escola deve, além de promover o ensino e a aprendizagem, incentivar o pensamento crítico e reflexivo para a transformação social do indivíduo. Sabemos que há um certo distanciamento entre a potencialidade do sistema educacional e sua efetiva atuação na vida das pessoas. Podemos dizer que

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar em “tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. (PARO, 2017, p. 10).

As dificuldades apontadas semeiam questionamentos: a estrutura organizacional das escolas favorece a aprendizagem e está baseada no ensino integrado? O modelo de educação em larga escala, na perspectiva de uma educação para todos,

está voltado à emancipação do sujeito ou visa manter a dualidade estrutural do ensino? A comunidade escolar elabora estratégias para estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a vida em sociedade? A gestão democrática é uma possibilidade de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, quando esta participa do planejamento e execução das ações desenvolvidas na escola?

Com a pretensão não de encontrar tais respostas, mas sim de refletir sobre as perguntas, nos tópicos seguintes traremos dados relacionados aos questionamentos levantados. Na sequência, verificaremos como se apresenta a estrutura organizacional da escola.

3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL NEOLIBERAL DA ESCOLA COMO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A educação brasileira se caracteriza pela dualidade estrutural do ensino, que dispõe de um sistema voltado para a formação intelectual destinado às elites dominantes e uma educação voltada para a formação de massa dos trabalhadores. Não é mera coincidência um número restrito de intelectuais que estudam nas melhores escolas e universidades (burguesia) em contraponto aos muitos alunos que se formam em escolas precárias, cujo futuro será vender sua força de trabalho por um salário de miséria; isso ocorre porque

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Esse dualismo presente na estrutura organizacional da escola é baseado numa perspectiva neoliberal, cujo projeto hegemônico se caracteriza por uma ordem social regulada pelos princípios da economia de livre mercado, sem a intervenção do Estado, com o intuito de manter o *statu quo*. No Brasil, os anos 1990 foram marcantes para a implementação do neoliberalismo.

De acordo com esse regime, a democratização do ensino é vista como um problema, pois todos são considerados iguais; para esse sistema importa reconhecer e valorizar o esforço individual, onde apenas os que mais se esforçam serão recompensados. É tanto que, de acordo com Gentili (1996, p. 6),

Trata-se, segundo os liberais, de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles (que, graças ao mérito e ao esforço individual), se consagram como consumidores empreendedores.

Para os neoliberais, a escola deve introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a eficácia, a produtividade e a competitividade dos serviços educacionais; princípios que regem o campo empresarial deverão ser adaptados, a fim de criar condições culturais para o desenvolvimento de um mercado educacional. Ora,

sendo assim, o mercado de trabalho é o balizador das decisões em matéria de política educacional, e a educação deve ser apenas a ferramenta necessária para competir nesse mercado; isso nos mostra

[...] um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira. (DOURADO, 2007, p. 928).

Diante desse entendimento, é preciso lembrar que, na educação brasileira, os que triunfam são os membros das elites que detêm o poder político, econômico e cultural, porque são os que têm mais oportunidades e acesso a uma educação que valoriza a capacidade intelectual e social do indivíduo; portanto, o neoliberalismo adentra o campo educacional para consumir sua hegemonia e manter as maiorias na condição de submissão, exclusão e pobreza, acentuando as desigualdades sociais.

As políticas educacionais pautadas em critérios de qualidade, metas, índices, desempenho e resultados são reducionistas. Visam à formação do indivíduo para o mercado de trabalho, criando a cultura da meritocracia. Essa prática se dá, efetivamente, através do currículo instrumental, dos testes padronizados, dos mecanismos de avaliação, da busca por resultados rápidos. Isso engessa as práticas didático-pedagógicas, pois,

Nessa visão das funções da escola, são ignorados os fatores intra-escolares, especialmente os referentes a condições e práticas de ensino e aprendizagem, autonomia dos professores, organização escolar, o que, na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, restringindo aos filhos das famílias pobres as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento. Desse modo, ao aplicar às escolas critérios de qualidade de ensino de cunho utilitário estabelecidos pelos organismos internacionais, a política educacional vem provocando a acentuação das desigualdades sociais produzindo a exclusão social dos pobres dentro da própria escola. (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 14).

Essa forma de conduzir a educação brasileira vem sendo fomentada principalmente pelo Banco Mundial (LIBÂNEO; FREITAS, 2017) e outros organismos internacionais. Criados pelas principais nações do mundo, eles têm o objetivo de trabalhar em comum o desenvolvimento de diferentes áreas da atividade humana. Com orientações supostamente humanistas e democráticas, conseguem subordinar a educação a uma visão economicista e mercadológica.

Ora, um sistema educacional que é regido por políticas públicas educacionais orientadas por um sistema neoliberal e capitalista tem interesse antagônico ao das camadas trabalhadoras; aquele legitima a injustiça social, ao se basear na estrutura econômica para manter a classe trabalhadora na condição de dominada;

esta, por sua vez, tem a escola como a instituição que possibilita a transformação social. É preciso encontrar uma maneira de minimizar essa discrepância; os dispositivos legais mencionados no tópico posterior trazem orientações para o enfrentamento dessa questão.

4 NORMAS QUE REGEM A GESTÃO ESCOLAR

Para tentar entender como a práxis pedagógica é/está sendo desenvolvida, faz-se necessário lançar um olhar sobre os documentos que regeram a gestão escolar brasileira durante o marco temporal estabelecido para a construção desse trabalho.

Na década em que se deu a implementação do neoliberalismo no Brasil, ocorreu a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). Nessa conferência foi elaborado um documento que serviria de norte para a educação em nível mundial, com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

As orientações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos serviram de base para o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993, com resoluções que deveriam ser cumpridas no período de uma década (1993 a 2003):

O Plano Decenal foi inspirado nos ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada por aclamação pela Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990, com a presença de delegações de 155 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 organismos não governamentais. Um dos pontos basilares dessa Declaração, partindo do compromisso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que “toda pessoa tem direito à educação”, foi estruturar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (BRASIL, 1993, p. 27).

Em um país recém-saído de um processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor, cujos efeitos afetaram os diversos setores da sociedade brasileira, o plano de educação propunha realizar uma profunda mudança no sistema educacional e ofertar uma educação básica de qualidade para todos, tendo como uma de suas metas “[...] a gestão democrática da escola pública, com a eleição dos diretores e dos órgãos colegiados paritários como instância máxima de deliberação nas unidades escolares.” (BRASIL, 1993, p. 41).

Posteriormente, em 1996, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, responsável pela efetiva implantação do regime neoliberal no Brasil, foi sancionada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 3.º, o inciso VIII determina que o ensino deverá ser ministrado com base na gestão democrática; além disso, em seu art. 14, define que as normas de gestão democrática no ensino público na educação básica respeitem os seguintes princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6).

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma das principais medidas de políticas educacionais foi a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual aprova o Plano Nacional de Educação. No tocante à gestão democrática, o documento menciona a participação de todos os atores envolvidos com educação, quais sejam: entidades do Poder Executivo, Legislativo, Judiciário, Ministério Público, bem como a sociedade civil organizada (BRASIL, 2001). Continua enfatizando que,

[...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. [...] em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2001, p. 111).

Os dispositivos legais que regem a gestão democrática servem como norteadores das ações desenvolvidas pelos diversos atores da comunidade escolar. Ainda que essas ações não sejam realizadas em sua plenitude, é a partir da implementação das políticas educacionais que a gestão democrática se torna viável.

A Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular, bem como o sistema de ensino. O capítulo III diz respeito à gestão democrática e organização da escola, sendo estes elementos constitutivos para sua operacionalização. Um aspecto importante é considerado no art. 54, § 2.º, conforme destacamos abaixo:

É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação. (BRASIL, 2010, p. 16).

Em 2013 foram publicadas as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelecendo a base nacional comum de todas as redes de ensino brasileira. Nas atualizações estão o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade; mudanças importantes para a ampliação do direito à educação. Ao mencionar a gestão democrática em seu art. 55, destaca o seguinte:

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (BRASIL, 2013, p. 76).

O Plano Nacional de Educação vigente, que estabelece normas para o decênio compreendido de 2014 a 2024, é constituído por 20 metas a serem cumpridas nesse período. A meta 19 do PNE tem como principal objetivo assegurar condições para a efetivação da gestão democrática, cujos princípios estão detalhados no art. 14 da LDB, mencionado anteriormente neste trabalho (BRASIL, 2015b).

De acordo com os principais documentos que regem as políticas educacionais do país, a gestão democrática deve ser posta em prática e valorizada, uma vez que a participação efetiva da comunidade escolar no planejamento e ações desenvolvidas fortalece as relações sociais, políticas e educacionais.

5 A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO UM ELEMENTO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO EMANCIPADORA DA ESCOLA

Após a tentativa de situar a escola no tocante à sua função, à sua estrutura organizacional e à legislação que rege a gestão escolar, é preciso estabelecer uma relação entre esses elementos e a gestão democrática. Para fins conceituais,

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados. (LÜCK, 2007, p. 880 *apud* OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 182).

Na intenção de verificar a pertinência do que foi discutido até aqui, vamos retomar os questionamentos levantados no primeiro tópico: a estrutura organizacional das escolas favorece a aprendizagem e está baseada no ensino integrado? O modelo de educação em larga escala, na perspectiva de uma educação para todos, está voltada à emancipação do sujeito ou à manutenção da dualidade estrutural do ensino? A comunidade escolar elabora estratégias para estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a vida em sociedade? A gestão democrática é uma possibilidade de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade quando esta participa do planejamento e execução das ações desenvolvidas na escola?

Tendo como base as legislações vigentes, as políticas educacionais e as afirmativas dos pesquisadores e estudiosos da educação, é possível dizer que a gestão democrática é uma prática que fortalece o processo educacional, mediante

[...]

I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã; II - a superação dos processos e pro-

cedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade. (BRASIL, 2013, p. 80).

No entanto, a estrutura organizacional das escolas, baseada em princípios neoliberais, conforme foi apresentado no segundo tópico, compromete a efetiva atuação de uma gestão na qual gestores, professores, pais, alunos, conselhos, comunidade participem da construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento completo do ser humano.

As próprias políticas públicas educacionais parecem contraditórias quando determinam como obrigatória a gestão democrática, baseada em princípios de cidadania, com o intuito de desburocratizar a práxis educacional; ao mesmo tempo, utilizam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como norte para o desenvolvimento do ensino. A Portaria n.º 271, de 21 de março de 2019, estabelece as diretrizes para a aplicação da SAEB:

Art. 2º O SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica: [...] II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil. [...] (BRASIL, 2019, p. 1).

Ao utilizar esse tipo de avaliação padronizada, instrumental e em larga escala, que ignora as condições de trabalho e a formação dos professores, o processo de ensino e aprendizagem, a forma de gestão executada pela escola e todos os elementos norteadores da prática educacional, subtrai-se aos filhos das classes menos favorecidas o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais, elementos considerados importantes para o desenvolvimento humano e social do indivíduo.

Além disso, é necessário mencionarmos um dispositivo relacionado à educação que gerou/gera conflitos nas instituições de ensino, nas bases parlamen-

tares e na sociedade civil e que compromete a possibilidade de ações efetivas de uma gestão democrática. Um deles é o Projeto de Lei n.º 867, de 2015, o qual inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o *Programa Escola sem Partido*. O referido projeto foi arquivado em 11 de dezembro de 2018; no entanto, os questionamentos e desconfianças que foram levantados sobre a prática docente continuam.

A prática docente exige esforço, preparo, dedicação, compromisso e comprometimento; ser professor não é só compartilhar o conhecimento e o conteúdo programático, mas é também fazer o outro crescer, respeitar o tempo de cada um, mostrar novos caminhos. As habilidades socioemocionais na relação entre professor e aluno são importantes no processo de ensino-aprendizagem; a escola é um meio favorável para o desenvolvimento do professor e do aluno, e ambos são afetados não só um pelo outro, mas também pelo contexto no qual estão inseridos. Esse atuar pedagógico é norteado pelos princípios educacionais que orientam a educação formal na perspectiva de incentivar a liberdade de aprender e de ensinar. Na contramão dessas orientações, surge o anteprojeto de lei *Programa Escola sem Partido*, o qual apresenta como justificativa que

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2015a, p. 5).

Ora, apresentar aos alunos diferentes correntes políticas e ideológicas é formar um cidadão consciente de seu protagonismo enquanto futuro eleitor; no que se refere a fazer com que os alunos adotem padrões de julgamento e de conduta moral, especialmente moral sexual, incompatíveis com as orientações que recebem dos pais ou responsáveis, nada mais é do que incentivar os alunos a respeitar a orientação sexual das pessoas, tendo como base um dos objetivos fundamentais da Constituição de 1988, em seu art. 3.º, inciso IV: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, p. 11).

Os diversos dispositivos legais mencionados neste trabalho apontam que a gestão democrática é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da função social emancipadora da escola, pois possibilita a participação dos diversos atores do processo educacional, desenvolvendo o sentimento de pertença, uma vez que o planejamento, a elaboração das ações e a responsabilidade do desenvolvimento da escola devem ser compartilhados entre todos. É nessa perspectiva que

À escola caberia [...] considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. Desse ponto de partida, surgiria uma pauta comum de ação em torno da função nuclear da escola: assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Para isso, os legisladores, planejadores e gestores do sistema escolar, bem como os pesquisadores do campo educacional,

precisariam prestar mais atenção, também, aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem escolar em que estão implicados os professores e pedagogos especialistas. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Apesar das condições precárias, da estrutura organizacional neoliberal das escolas, das políticas públicas baseadas em princípios industriais e mercadológicos, dos projetos que ameaçam a prática pedagógica, acreditamos na possibilidade de uma escola voltada aos interesses da classe trabalhadora, com vistas à emancipação do sujeito e seu desenvolvimento crítico e reflexivo, a fim de compreender e transformar a sociedade na qual está inserido. A gestão democrática é um instrumento facilitador nesse processo, mas é na prática que a política é implementada. Para que isso aconteça, é preciso que as instituições de ensino integrem a comunidade escolar, a fim de fazê-la compreender a importância da gestão democrática para o desenvolvimento da função social da escola, assim como para o processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu evidenciar a colaboração da gestão democrática para o desenvolvimento da função social emancipadora da escola. Tomou como base as evidências conceituais a respeito da função social da escola, a estrutura organizacional neoliberal da escola como reprodutora das desigualdades sociais, assim como os dispositivos legais que regem a educação no que diz respeito à gestão democrática.

Numa sociedade capitaneada por interesses neoliberais e capitalistas, cujas políticas públicas educacionais são baseadas em princípios industriais e mercadológicos, é preciso um ambiente escolar que favoreça a emancipação do sujeito, numa perspectiva de superar a dualidade existente entre a classe dominante e a classe trabalhadora. A escola é a instituição referenciada como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e por isso o pressuposto presente foi o de que há possibilidade de efetivação da gestão democrática, para integração da comunidade escolar, considerando todos os atores envolvidos no processo educacional, com vistas ao desenvolvimento humano e social.

Os dispositivos legais que regem o processo educacional no que diz respeito à gestão democrática são importantes para nortear as ações da comunidade escolar; a participação dos professores, gestores, alunos, pais e comunidade no planejamento e execução das atividades realizadas na escola deve ser incentivada, mas, para tanto, é preciso que a comunidade escolar tenha conhecimento do que é, qual a importância e como participar desse processo. A gestão democrática é uma ferramenta fortalecedora da autonomia escolar, necessária à organização de uma estrutura organizacional que considere os interesses da classe trabalhadora. Para a efetiva implementação da gestão democrática, cuja prática está orientada pelos diversos dispositivos legais apresentados ao longo deste texto, precisam ser deflagradas, nas instituições de ensino, discussões acerca dessa integração, a fim de que a comunidade escolar possa se sentir parte ativa no processo educacional e que esse seja o ponto de partida para a emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 867, de 23 de março de 2015. Institui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015a. *Diário da Câmara dos Deputados*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Plano Decenal de Educação para Todos. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 13, n. 59, p. 1-111, jul./set. 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educação+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3v>. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. Portaria nº 271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI P. (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 82-88, 2008.

MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (org.). *Juventude e educação: identidades e diretos*. São Paulo: FLACSO, 2019.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

Recebido em: 27 jun. 2020.

Aceito em: 22 set. 2021.

A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE PANDÊMICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL REALIZADO EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LOCALIZADO NO NORTE DO PARANÁ¹

Adriana Regina de Jesus Santos*, Marília Evangelina Sota Favinha**,
Luiz Gustavo Tiroli***

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação dos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado de um programa de pós-graduação em educação localizado no norte do Paraná. Desse modo, os discentes matriculados nos cursos manifestaram-se por meio dos questionários aplicados que são favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19. No entanto, foi imprescindível identificar também que os discentes apontam que o ensino remoto emergencial não possibilita interação entre os sujeitos envolvidos, influenciando dessa maneira a formação e o desenvolvimento das pesquisas. Fica evidente que a interação social é fundante na formação do pesquisador. O método de análise de dados adotado está embasado nos pressupostos da abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa, desenvolvemos um estudo bibliográfico utilizando estudos de alguns autores, dentre eles Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges *et al.* (2020), Morais Neto *et al.* (2020), e coleta de dados referente à formulário *on-line* aplicado a estudantes dos cursos de mestrado e doutorado em educação de um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná. Ao final do estudo, consideramos que é impossível não constatar o impacto negativo causado pela pandemia, principalmente em relação à dor pelos milhares de vidas perdidas. No que concerne ao andamento das pesquisas e das

¹ Este artigo já foi publicado no volume 43, número 86 de nosso periódico (terceiro quadriênio de 2021); porém, a indicação de autoria foi registrada de forma incompleta. Neste número, indicamos todos os autores do artigo, para que não lhes haja prejuízo.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de graduação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-9346-5311. Correio eletrônico: adrianar@uel.br

** Doutora em Ciências da Educação, na área da Teoria e Desenvolvimento Curricular. Professora do Departamento de Pedagogia e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Évora (UEVORA), Évora – Portugal. ORCID: 0000-0003-2062-5641. Correio eletrônico: mfavinha@uevora.pt

*** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-7912-8319. Correio eletrônico: luiz.gustavo.tiroli@uel.br

ações do Programa, podemos afirmar que houve um esforço por parte da coordenação do curso, dos docentes e discentes, para que os prejuízos pudessem ser amenizados diante de um quadro de pandemia nunca visto antes.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; pandemia; pós-graduação *stricto sensu*.

GRADUATE STUDIES IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC CRISIS:
REFLECTIONS ON EMERGENCY REMOTE TEACHING CARRIED OUT IN A
GRADUATE PROGRAM LOCATED IN NORTH PARANÁ

ABSTRACT

The article aims to understand the implications of emergency remote teaching in the training of students in Masters and Doctoral courses in a Graduate Program in Education located in northern Paraná. Thus, the students enrolled in the courses manifested themselves through the applied questionnaires that they are favorable to emergency remote teaching as a result of covid-19. However, it was also essential to identify that the students point out that the emergency remote teaching does not allow interaction between the subjects involved, thus implying in the formation and development of research. It is evident that social interaction is fundamental in the training of the researcher. The data analysis method adopted is based on the assumptions of the qualitative approach. As a research technique, we developed a bibliographic study using the studies of some authors, among them Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges et al. (2020), Morais Neto et al. (2020), and data collection through an online form applied to students of master's and doctoral courses in education in a graduate program located in northern Paraná. At the end of the study, we believe that it is impossible not to see the negative impact caused by the pandemic, especially in relation to the pain caused by the thousands of lives lost. Regarding the progress of research and actions of the Program, we can say that there was an effort by the coordination of the course, professors and students, so that the damage could be alleviated in the face of a pandemic scenario never seen before.

Keywords: emergency remote teaching; pandemic; *stricto sensu* postgraduate studies.

ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS PANDÉMICA:
REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA REALIZADA
EN UN PROGRAMA DE GRADUADO UBICADO EN PARANÁ NORTE

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender las implicaciones de la enseñanza remota de emergencia en la formación de estudiantes de cursos de Maestría y Doctorado en un Programa de Posgrado en Educación ubicado en el norte de Paraná. Así, los estudiantes matriculados en los cursos manifestaron a través de los

cuestionarios aplicados que son favorables a la enseñanza remota de emergencia como resultado del covid-19. Sin embargo, también fue fundamental identificar que los estudiantes señalan que la enseñanza remota de emergencia no permite la interacción. Entre los sujetos involucrados, lo que implica en la formación y desarrollo de la investigación. Es evidente que la interacción social es fundamental en la formación del investigador. El método de análisis de datos adoptado se basa en los supuestos del enfoque cualitativo. Como técnica de investigación, desarrollamos un estudio bibliográfico utilizando los estudios de algunos autores, entre ellos Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges et al. (2020), Morais Neto et al. (2020), y recolección de datos a través de un formulario en línea aplicado a estudiantes de maestrías y doctorados en educación en un programa de posgrado ubicado en el norte de Paraná. Al final del estudio, creemos que es imposible no ver el impacto negativo que provocó la pandemia, especialmente en relación al dolor que provocan los miles de vidas perdidas. En cuanto al avance de las investigaciones y acciones del Programa, podemos decir que hubo un esfuerzo por parte de la coordinación del curso, profesores y estudiantes, para que el daño se pudiera paliar ante un escenario pandémico nunca antes visto.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia; pandemia; estudios de posgrado estricto sensu.

1 INTRODUÇÃO

Diante da emergência da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2, muitos países, incluindo o Brasil, por intermédio de seus governantes, adotaram medidas para tentar impedir a transmissão desenfreada da covid-19. Uma dessas medidas culminou na suspensão das aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino de todo o país, o que impactou diretamente nos rumos da educação. Estudos já indicam que a dimensão dessa crise atual deverá trazer consequências substanciais no que tange à rediscussão do papel do Estado, a fim de resgatar economias esfacladas, valorizar sistemas públicos de educação e saúde e transformar o regime de trabalho.

Assim, este ensaio é fruto de inquietações surgidas em decorrência dos impactos sofridos pela educação por conta da pandemia. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação dos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado de um programa de pós-graduação em educação localizado no norte do Paraná.

O método de análise de dados adotado está embasado nos pressupostos da abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa, desenvolvemos um estudo bibliográfico utilizando estudos de alguns autores, dentre eles Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges *et al.* (2020), Morais Neto *et al.* (2020), e coleta de dados referente à formulário *on-line* aplicado a estudantes dos cursos de mestrado e doutorado em educação de um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná.

Na consecução do objetivo acima delineado, o presente ensaio está organizado em duas seções. Inicialmente, discorreremos sobre o ensino remoto emergencial decorrente do isolamento social imposto pela pandemia, ressaltando suas princi-

pais características e distinções para com a educação a distância. Na sequência, avaliamos as ações adotadas pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para a mitigação dos impactos desse contexto pandêmico no processo de desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e na manutenção das atividades por intermédio do Ensino Remoto Emergencial.

2 PROPOSIÇÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL IMPOSTO PELA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Tendo em vista o contexto de pandemia causado pelo vírus da covid-19 e pelo qual estamos passando, muitas inquietações nos surgem a cada dia. Por se tratar de uma situação não vivenciada há muito tempo, medidas de enfrentamento, prevenção e cuidados foram implementadas no mundo todo, e as escolas, universidades, faculdades e outras instituições de ensino sofreram uma drástica alteração nas formas de conduzir os processos de ensino e aprendizagem objetivados.

Nesse contexto, no mês de março de 2020, devido ao aumento expressivo do número de infectados e mortos no mundo pela covid-19, houve a necessidade do estabelecimento de distanciamento social, conhecido por nós como “quarentena”, para tentar diminuir a transmissão do novo vírus, exigindo ajustamento de vários setores da sociedade, sendo que a Educação foi um dos primeiros a ter suas atividades interrompidas.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio das portarias n.º 343, de 17 de março de 2020, e n.º 544, de 16 de junho de 2020, autorizou as instituições educacionais de todo o Brasil a substituírem as aulas presenciais pelo ensino remoto, liberando as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos, mas mantendo as 800 horas na educação básica (Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020).

Desse modo, as atividades presenciais de 2020 no programa, tais como aulas, bancas de qualificação e defesa, palestras, eventos, seminários, laboratórios, coleta de dados, reuniões de grupos de pesquisa, expediente administrativo, reuniões colegiadas, entre outras ações, foram todas suspensas.

Após a publicação de um novo ato executivo, permitindo a retomada parcial de atividades acadêmicas da Pós-Graduação no modo remoto emergencial, a educação teve que ser reorganizada em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

Portanto, diante da impossibilidade do ensino presencial, governos do mundo todo traçaram alternativas que passam e perpassam o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), estabelecendo uma perspectiva disruptiva e inovadora até mesmo para aqueles educadores que faziam das tecnologias o seu braço direito no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que a pandemia obrigou o fechamento de estabelecimentos de ensino em 150 países e interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes (UNESCO, 2020).

Nesse sentido, dentre as várias tentativas de compreender e desencadear os processos educacionais em tempos de pandemia, houve a adoção do que a literatura denominou de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE se configurou como uma estratégia de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela

covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços das escolas e universidades. Contribuindo com essa reflexão, Hodges *et al.*, citado por Tomazinho (2020), define Ensino Remoto Emergencial como

[...] uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tenha diminuído. (HODGES *et al.*, 2020, p. 13).

Neste sentido, é imperioso ressaltar as características do Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância para traçar a linha distintiva entre as modalidades. O artigo intitulado *The difference between emergency remote teaching and online learning*, de autoria de Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust e Aaron Bond, publicado em 2020, é pioneiro nas discussões a respeito da distinção entre o *Online Learning* e o *Emergency Remote Teaching* (ERT) (HODGES *et al.*, 2020). Os autores defendem que a implementação do Ensino Remoto Emergencial depende de outros atores envolvidos, inclusive, fora do ambiente universitário, como a família, o trabalho, a saúde, e outros elementos, por isso propõem que sejam planejadas atividades síncronas e assíncronas, prazos dilatados para entrega de tarefas e flexibilidade em critérios rígidos.

O emprego do termo “emergencial” vincula a proposta pedagógica de ensino a um determinado período histórico-social, ou seja, enquanto durar o estado de excepcionalidade, ressaltando que o modelo não visa substituir ou precarizar as atividades desenvolvidas de maneira presencial, mas tão somente viabilizá-las de maneira não presencial enquanto for impossível a sua realização costumeira.

Faz-se necessário ressaltar que o ensino remoto emergencial não pode ser confundido com a educação a distância, ou seja, a educação a distância tem a sua definição prevista no Decreto n.º 5.622/2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394/1996. Assim, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 9).

Deste modo, a principal distinção entre ensino remoto emergencial e educação a distância está na estabilidade, robustez, temporalidade, alcance e finalidade da utilização dos recursos tecnológicos para fins de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto que, na primeira, o interesse consiste em viabilizar, temporariamente, a continuidade das atividades regularmente disciplinadas para o ensino presencial para um grupo determinado de indivíduos, na segunda, dispõe-se de um ecossistema educacional propriamente desenvolvido para a finalidade, com regulamentações específicas para a modalidade de ensino (HODGES *et al.*, 2020).

Para tanto, o ensino remoto não é sinônimo de ensinar a distância, considerando que o ensino a distância (EAD) é uma modalidade que tem uma concepção

teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico.

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Esse formato de ensino se desenvolve no uso de plataformas como o *Google Classroom*, onde ocorre o compartilhamento de conteúdos escolares e a recriação de espaços onde haja interação professor-aluno. Segundo Cysneiro (2000, p. 2-3), a

Tecnologia educacional deve envolver algum tipo de objeto material, que faça parte de alguma práxis educativa, portanto relativa a processos de ensino e de aprendizagem, havendo algum tipo de relação entre o educador (em sentido amplo ou restrito) e a tecnologia, ou entre o aprendiz e a tecnologia.

Dentre os principais dilemas advindos dessa modalidade de ensino, destacamos a dificuldade de estabelecer canais de comunicação que permitam maior interação entre professores e alunos, uma vez que a baixa qualidade e a quantidade de mediação tecnológica podem comprometer o estabelecimento de laços e conexões (CHARCZUK, 2020). Há um paradoxo, em que pese ser possível uma maior conectividade entre docentes e discentes, o modelo não garante, necessariamente, maior interatividade.

Outrossim, dada a excepcionalidade da situação que demandou a implementação abrupta do Ensino Remoto Emergencial, a falta de suporte psicológico para docentes e discentes, a sobrecarga de trabalho, o acesso limitado a redes de conexão e artefatos tecnológicos, a falta de didática e de planejamento para desenvolvimento de estratégias de ensino remoto e a carência de suporte tecnológico são outras implicações apontadas em relação ao contexto do ensino remoto nas universidades brasileiras (GUSSO *et al.*, 2020).

Saviani (1991) ressalta que o ensino que desconsidera o meio social e o aspecto histórico em que o homem está situado, além de não valorizar o conhecimento científico, incorre no processo de alienação. Assim sendo, as estratégias que visam mitigar o impacto do isolamento social devem considerar os aspectos sócio-históricos e estar comprometidos com a formação científica dos alunos, ou seja, não podemos dar continuidade às atividades sem considerarmos que os dilemas impostos atravessam constantemente o processo de ensino e aprendizagem e a relação docente-discente, inclusive na pós-graduação.

Isso posto, diante das circunstâncias impostas pela pandemia do coronavírus, instituições se viram desafiadas a participar e organizar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo como parâmetro esses aspectos, este artigo tem como premissa apresentar na próxima seção como o Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina se organizou para pensar a educação em tempo de pandemia.

O ERE foi fundamental para garantir a manutenção da pós-graduação *lato e stricto sensu* no Brasil, haja vista que, com a suspensão das aulas presenciais da graduação nas universidades públicas, a pós-graduação continuou atuando, demonstrando, inclusive “[...] a importância central da ciência no combate à pandemia.” (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2021, p. 8). A seguir, refletiremos

sobre o ERE desenvolvido no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade Estadual de Londrina, a fim de perceber como o curso se reorganizou para desenvolver suas atividades em meio à pandemia.

3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO E O PROCESSO ADAPTATIVO PARA O ENSINO REMOTO

Antes de iniciarmos a análise a respeito do Ensino Remoto Emergencial, faz-se necessário apresentar o Programa de Pós-Graduação em Educação, objeto do nosso estudo. Este tem como aderência a área de concentração Educação Escolar, tendo como missão formar, em nível de Mestrado, Doutorado e Estágio de Pós-Doutorado, profissionais qualificados para o exercício da pesquisa, da docência e demais atividades relativas à educação em situação escolar e em diferentes níveis e modalidades, incentivando, promovendo e consolidando condições criativas e eficazes para a geração de conhecimento e formação de pessoas com excelência e compromisso social em diferentes áreas do saber.

O Programa tem por objetivo geral capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional, para a situação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades. As atividades do PPEdu sempre aconteceram por meio do ensino presencial; no entanto, com a pandemia e a necessidade do isolamento social, tivemos que recorrer ao ensino remoto emergencial.

Diante disso, o Programa de Pós-Graduação em Educação foi se reorganizando para os novos desafios. Neste contexto, imediatamente a Coordenação do Programa realizou reunião com o corpo docente e deliberou pela consulta individual aos professores sobre o interesse, ou não, de ofertar excepcionalmente disciplinas em um formato diferente, ou seja, sem a realização de encontros presenciais.

Tendo em vista a necessidade da integralização das atividades acadêmicas em tempos de pandemia, o uso das tecnologias digitais tornou-se basilar para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para as atividades administrativas que dão suporte aos estudantes. Desse modo, foi imprescindível que os docentes reorganizassem suas disciplinas, projetos de ensino, pesquisa e extensão para um novo modelo que estivesse mais adequado para o momento pandêmico.

Paralelamente a essa reprogramação das atividades, realizou-se também uma consulta junto aos estudantes matriculados quanto ao interesse, ou não, de desenvolver as atividades letivas de forma remota. De forma bastante democrática, buscou-se estabelecer um diálogo com todos os atores envolvidos para que o processo de mudança pudesse ser implementado da melhor forma possível, como veremos no tópico a seguir.

3.1 O ensino remoto emergencial sob a perspectiva dos discentes

Para compreendermos as percepções dos discentes em relação ao ensino remoto emergencial, realizamos uma consulta aos estudantes por meio do formulário eletrônico (*Google Forms*) contendo perguntas abertas e fechadas acerca do posicionamento do corpo discente sobre a utilização do referido ensino no contexto epidêmico, avaliação quanto à oferta de disciplinas, efetividade da aprendizagem, apontamentos acerca dos pontos positivos e negativos em relação à utili-

zação do ensino remoto emergencial nas aulas, bancas, orientações e grupos de estudos. O Programa, no ano de 2019 a 2021, atendeu em média 275 estudantes dos cursos de mestrado e doutorado, entretanto obtivemos a resposta de somente 112 estudantes. Para garantir o anonimato acerca das respostas, utilizaremos a letra E referente a aluno e um número ordinal para facilitar identificar os participantes da pesquisa.

Ao serem questionados sobre se seriam favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19, 100% dos discentes responderam que sim, ao serem questionados sobre a quantidade de textos utilizados nas disciplinas, 70,6% consideraram a quantidade de textos suficiente e 29,4% consideraram a quantidade excessiva; 94,1% consideraram fácil o acesso aos textos e 5,9% tiveram problemas para baixá-los.

Houve ampla adesão ao ERE a fim de garantir a manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Programa. Em se tratando da quantidade de textos, apesar de a maioria considerar suficiente, aproximadamente 30% consideraram excessiva a quantidade de leitura, pois é fundamental ressaltar que o ERE não é a transposição da modalidade presencial (CERQUEIRA, 2020) e que, tradicionalmente, a pós-graduação *stricto sensu* é marcada pela cumulatividade de tarefas e afazeres; entretanto, é preciso ressaltar o aspecto emergencial que compõe o nome da modalidade de ensino, de modo que outros dilemas permearam a vida privada dos discentes e que precisam ser considerados na elaboração dos planos de aula pelos docentes. De outro lado, consideramos que o corpo docente compreendeu essa necessidade, uma vez que 70,6% dos alunos estavam de acordo com a quantidade de textos e materiais disponibilizados para a feitura das atividades relativas às disciplinas ministradas.

Dentre os benefícios proporcionados pelo formato, os discentes apontam a flexibilidade de horários, pois a gravação das aulas permite que o acesso às informações seja realizado a qualquer momento, diminuindo a probabilidade de que se perca o conteúdo. Sobre esse assunto, 100% consideraram importante disponibilizar as gravações das aulas, entretanto 58,8% viram de uma a quatro aulas gravadas, 29,4% observaram de cinco a dez aulas gravadas, 11,8% não assistiram a nenhuma aula gravada.

Percebemos que o posicionamento dos discentes é unânime em relação à disponibilidade da gravação das aulas para posterior consulta; porém, a constância não acompanha a mesma intensidade. Gaeta e Masetto (2013, p. 87) ressaltam que o advento das novas tecnologias no campo educacional oportunizou o desenvolvimento da “[...] autoaprendizagem e a interaprendizagem a distância [...]”, de modo que os conteúdos pudessem ser acessados “[...] em locais de trabalho e nas próprias residências das pessoas.” Portanto, a gravação das aulas contribui para flexibilizar e dinamizar o acesso aos conteúdos de maneira assíncrona, permitindo que os alunos possam organizar a rotina de acordo com a realidade posta, mas precisamos considerar que a rotina, as tarefas privadas e a dinâmica emergencial podem estar comprometendo a concretização dessa flexibilidade, pois, mesmo tendo o conteúdo disponível, o acesso não foi proporcional ao interesse na disponibilização.

No que se refere à duração das aulas gravadas e disponibilizadas pelos docentes, 94,1% consideraram suficiente, mesmo que de forma remota, 5,9% consideraram que a duração das aulas foi excessiva, tendo em vista o seu formato. Isso evidencia que

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de videoaulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico. (CORDEIRO, 2020, p. 6).

Os professores se reinventaram para tornar as aulas mais didáticas para os estudantes. As limitações das aulas remotas exigiram que o tempo de aula fosse reorganizado, de forma que não prejudicasse os processos de ensino-aprendizagem. Isso, como apontado pelos dados, foi percebido pelos discentes dos cursos de mestrado e doutorado.

Quando questionados a respeito do acesso às aulas, 62% dos estudantes responderam que estavam conseguindo acessá-las e citaram que o desenvolvimento das atividades remotas estava se dando com muita seriedade e comprometimento do corpo docente. Já 48% dos discentes informaram que estavam tendo dificuldades em acessar as aulas em decorrência da instabilidade da rede de conexão, problemas enfrentados por algumas famílias quanto à necessidade de compartilhar equipamentos com outros membros que estavam em *home office* e aula remota, necessidade de recursos tecnológicos de qualidade, pois estes acabam implicando o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em conta a importância de se ter uma boa conexão com a *internet* e aparelhos eletrônicos de qualidade, o que prejudica os alunos que não têm acesso a essas ferramentas de alta qualidade.

Apropriadamente, Cordeiro (2020, p. 4) infere que

[...] o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Para o momento que estamos vivendo as ferramentas tecnológicas são, talvez, o melhor recurso que os professores podem utilizar para que a educação escolar não deixe de acontecer.

Todavia, não podemos nos esquecer de que, apesar do desenvolvimento expressivo das TICs, não podemos ignorar o fato de que ainda uma parcela significativa da sociedade ainda não tem acesso à internet e às suas tecnologias, fato que revela mais uma face de desigualdades, na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso (FELIZOLA, 2011).

Quanto à aprendizagem, foi possível observar que 76,5% dos discentes estão insatisfeitos e 25,5% mostram-se satisfeitos. Essa taxa de insatisfação pode estar relacionada à pouca intimidade dos discentes com esses recursos pela falta ou escasso uso; ou pelo fato de esses discentes estarem mais adaptados à modalidade presencial, em que tinham interação com outros colegas e professores. Neste ponto, destacamos que o ERE demanda maior autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que pese essa ser uma característica intrínseca da pós-graduação *stricto sensu*, e talvez a insatisfação também esteja vinculada a dificul-

dades de adaptação em relação à passagem da dependência para a autonomia, ou, conforme Freire (2013, p. 105), transposição da heteronomia para a autonomia, pois a modalidade remota exige maior comprometimento, organização pessoal, disciplina com prazos e horários, pesquisa por informações relativas a processos administrativos, entre outros; portanto, esse processo de autonomia é constante e demanda do aluno uma postura consciente, pois “[...] a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...]. A gente vai amadurecendo do ser para si, é processo, é vir a ser.”

Desta forma, o professor deve perceber-se enquanto sujeito e agente produtor do conhecimento no âmbito do ERE, mas é indispensável que o aluno assumira a sua responsabilidade pelo processo de construção do conhecimento, devendo ser “[...] estimulado a ser também responsável pela sua formação intelectual.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 9).

No que tange aos pontos positivos, alguns discentes elencaram que, neste contexto de pandemia e ensino remoto emergencial, um dado relevante a destacar, identificado por meio da avaliação com os discentes, é que para aqueles que residem distantes da Universidade Estadual de Londrina este formato de ERE se tornou interessante, pois evitou o risco das viagens em condições muitas vezes precárias, o gasto de deslocamento e hospedagem, além de amenizar a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as exigências de cada disciplina.

Sobre isso, por exemplo, Mendes *et al.* (2020, p. 4) explicam que “[...] em regime remoto, não é necessário o deslocamento até a universidade, reduzindo riscos de assaltos e evitando o estresse de enfrentar o trânsito caótico presente nas grandes cidades, além de diminuir os gastos com alimentação fora de casa e de transporte.” Assim, para os discentes que moravam em cidades vizinhas, o ERE trouxe algumas vantagens referentes a deslocamento, a questões financeiras e até mesmo de segurança.

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, segundo os discentes, foi possível identificar que os docentes, visando ao aprendizado efetivo, foram criando novos métodos de avaliação do aprendizado e com prazos maiores. Ressaltamos que não se poderia transferir o método avaliativo da modalidade presencial para a remota de maneira acrítica e inflexível, uma vez que é preciso considerar as distinções e o contexto sócio-histórico em que se está inserido, pois são inúmeros os dilemas que atravessam o discente com o isolamento social, ou seja, não se pode pensar que o aluno apenas está em outro ambiente, mas que este ambiente é permeado por questões afetivas, familiares, sociais, econômicas, emocionais, psicológicas, laborais, entre outras esferas que foram igualmente impactadas pela pandemia.

Neste sentido, é fundamental que o corpo docente construa canais de comunicação que permitam maior participação dos alunos na tomada de decisões, inclusive quanto aos processos avaliativos, e isto foi apontado, uma vez que nas disciplinas foi oportunizada a possibilidade de o discente escolher, entre uma gama de opções, uma modalidade avaliativa, tais como produção de resumos ou artigos científicos, produção de resenhas, apresentação de obras por meio dos seminários, de modo que o pós-graduando pudesse adequar, em consonância com o docente, a estratégia mais eficaz e adequada, pois as metodologias e processos avaliativos a serem adotados no ERE “[...] devem ter o consentimento de ambos, no

sentido de validar essa forma de aquisição do conhecimento.” (MARTINS; QUINTANA; QUINTANA, 2020, p. 183).

Os discentes apontaram como ponto negativo a limitação nas discussões, a falta de interatividade durante as aulas entre professor e aluno, influenciando dessa maneira o processo de aprendizagem, ou seja, segundo os discentes, as relações e interações sociais são de extrema importância na construção do conhecimento e da pesquisa. Para Libâneo (2013, p. 274), as relações professor-aluno ocorrem, ao menos, em dois níveis, no aspecto cognoscitivo da interação, em que o trabalho docente nunca é unidirecional, mas é constituído a partir de perguntas e respostas dos alunos, e no aspecto socioemocional, que recusa o professor autoritário, impositivo, que compromete a autonomia do aluno, mas que demanda um docente capaz de estabelecer vínculos afetivos alicerçados na severidade e respeito. Portanto, “[...] a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da ‘situação didática’, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino [...]” e aprendizagem, e, em que pese a conectividade, o ERE mitigou a interatividade entre docentes e discentes (MORAIS NETO *et al.*, 2020, p. 11).

Portanto, a distância física corroborou a precarização das relações de interação entre professores e alunos durante a pandemia, ora pela falta de mecanismos e instrumentos virtuais que pudessem garantir maior interatividade, ora pela tentativa errônea de importar acriticamente a tradicional interação de sala de aula no ambiente digital. A utilização de recursos visuais, redes sociais, jogos interativos, questionários, produções escritas, apresentação de seminários e aplicativos poderia contribuir para a superação desse obstáculo relativo às interações sociais e à relação entre docente e discentes (OLIVEIRA; MERCADO, 2013).

Por outro lado, podemos afirmar que as distâncias foram rompidas pelo ERE e pudemos contar com a presença remota de professores que dificilmente poderiam estar conosco em bancas, disciplinas, grupos de pesquisa no formato presencial. No que tange à realização de bancas, 100% dos discentes relataram que foi um diferencial, pois tiveram a oportunidade de terem convidados externos participando e também convidados de outros estados e países e que, se fosse presencial, essa possibilidade seria muito difícil em relação aos custos financeiros relacionados a passagens e estadias.

Outro dado considerado negativo pelos discentes indica que a crise pandêmica impactou significativamente o desenvolvimento de pesquisas de Mestrado e Doutorado nos lócus escolares que tiveram suas atividades presenciais suspensas e, posteriormente, convertidas em ERE. Com o acesso restrito aos campos de investigação e coleta de dados, muitas pesquisas precisaram ser emergencialmente convertidas exclusivamente em revisão bibliográfica da literatura produzida.

Nesse sentido, muitos são os desafios enfrentados pela pós-graduação na crise pandêmica. Ao passo que a tecnologia emerge como um recurso útil e eficaz, neste momento ainda são muitos os percalços enfrentados pela sua utilização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade da integralização das atividades acadêmicas nos cursos de pós-graduação em tempos de pandemia, o uso das tecnologias digi-

tais tornou-se basilar para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para as atividades administrativas que dão suporte aos estudantes.

Desse modo, os discentes matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado de um Programa localizado no norte do Paraná manifestaram-se por meio dos questionários aplicados que são favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19. No entanto, foi imprescindível identificar também que os discentes apontam que o ensino remoto emergencial não possibilita interação entre os sujeitos envolvidos, influenciando dessa maneira a formação e o desenvolvimento das pesquisas. Fica evidente que a interação social é fundante na formação do pesquisador.

Ao final do processo, consideramos que é impossível não constatar o impacto negativo causado pela pandemia, principalmente, em relação à dor pelos milhares de vidas perdidas. No que concerne ao andamento das pesquisas e das ações do Programa, podemos afirmar que houve um esforço por parte da coordenação do curso, dos docentes e discentes, para que os prejuízos pudessem ser amenizados diante de um quadro de pandemia nunca visto antes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htmimpressao.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Distance Education in the COVID crisis-19: an experience report. *Research, society and development*, v. 9, n. 6. p. 1-12. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195029>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2021.

CORDEIRO, K. M. A. *O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino*. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CYSNEIROS, Paulo G. *Novas tecnologias no cotidiano da escola*. Texto de apoio para o curso oferecido na 23ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), Caxambu, MG, Brasil, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/mc16.PDF>. Acesso em: 2 jul. 2021.

FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações*, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac, 2013.

GUSSO et al, H. L. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Alex Sandro Rodrigues; QUINTANA, Alexandre Costa; QUINTANA, Cristiane Gularte. O uso da webconferência na disseminação e avaliação do conhecimento em EAD: relato de experiência. *Revista Paidéia - Revista Científica de Educação à Distância*. v. 12. n. 21. p. 181-193, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/3860.12.21-12>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MORAIS NETO, Antônio Carlos de *et al.* Ensino em saúde LGBT na pandemia da covid-19: oportunidades e vulnerabilidades. *Rev. bras. educ. med.* Brasília, v. 44, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500410&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2021.

MENDES, Bárbara Pepino *et al.* Vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial no Brasil. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/18149-1125629596-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *As redes sociais como espaço de comunicação e interação entre professores e alunos na educação superior*. Maceió, 2013.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole de Souza; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38898>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 25 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. *COVID-19 - Educational disruption and response*. Paris: Unesco,

30 July 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Avaliação do desenvolvimento da internet no Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacadodesenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Recebido em: 30 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

A RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

*Marinalva Lopes Ribeiro**, *Delma Ferreira de Oliveira***

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se resultados de uma pesquisa de delineamento qualitativo, cujo objetivo foi discutir a relação afetiva instituída na prática educativa de docentes universitários do colegiado de licenciatura em matemática de uma universidade pública da Bahia mediante suas representações. A investigação fundamentou-se teoricamente em autores como Day (2011), Freire (2011), Moscovici (2005) e Postic (2008). Neste estudo, usou-se como dispositivo para a produção de dados entrevistas semiestruturadas com três docentes do referido colegiado. Para a análise dos dados, inspirou-se na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001), a partir da qual organizamos categorias interpretativas. Neste artigo discutimos as narrativas relacionadas à afetividade presentes nas práticas educativas desses sujeitos. Os resultados apontam que os docentes entrevistados realçam, em suas representações, uma relação marcada pela proximidade com os discentes, pelo acompanhamento dos estudantes ao longo do percurso estudantil, apoiando-os nas suas dificuldades. Tais indicadores evidenciam que são professores amorosos, comprometidos e responsáveis profissionalmente, contribuindo, de modo efetivo, para a aprendizagem e a conclusão dos estudos desses educandos.

Palavras-chave: prática educativa; relação professor-estudante; afetividade; pedagogia universitária.

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ph.D. em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). ORCID: 0000-0002-9197-1341. Correio eletrônico: marinalva_biodanza@hotmail.com

** Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pedagoga da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia. ORCID: 0000-0002-4628-5887. Correio eletrônico: delma.ferreira@gmail.com

THE AFFECTIVE RELATIONSHIP IN EDUCATIONAL PRACTICE:
REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research study, for which the goal was to discuss the affective relationship established in the educational practice of university professors of the collegiate of the degree in mathematics of a public university in Bahia, through their representations. Theoretically based on authors such as Day (2011); Freire (2011); Moscovici (2005) and Postic (2008), the study used as a device for the production of data, semi-structured interviews with three professors of the referred collegiate. The data analysis was performed with inspiration from the Content Analysis Technique (BARDIN, 2001), from which we organized interpretative categories. In this article we discuss the narratives related to the affective relationship present in the educational practices of such subjects. The results show that the interviewed professors highlight in their representations a relationship marked by proximity to the students, by the monitoring of the students along the student path, supporting them in their difficulties, which shows that they are kind, committed and professionally responsible professors, effectively contributing to the students' learning and completing of their studies.

Keywords: *educational practice; professor-student relationship; affectivity; university pedagogy.*

LA RELACIÓN AFECTIVA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA:
REPRESENTACIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de delineamiento cualitativo, cuyo objetivo fue discutir la relación afectiva que se establece en la práctica educativa de los docentes universitarios del departamento de licenciatura en matemáticas de una universidad pública de Bahía, a través de sus representaciones. El estudio está teóricamente fundamentado en autores como Day (2011); Freire (2011); Moscovici, (2005) y Postic (2008), utilizó como dispositivo para la producción de datos entrevistas semiestructuradas con tres docentes del referido departamento. El análisis de datos se realizó con inspiración de la Técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 2001), a partir de la cual organizamos categorías interpretativas. En este artículo discutimos las narrativas relacionadas con la relación afectiva presentes en las prácticas educativas de dichos sujetos. Los resultados muestran que los profesores entrevistados destacan en sus representaciones una relación marcada por la cercanía con los estudiantes, por el seguimiento de los discentes a lo largo del recorrido estudiantil, apoyándolos en sus dificultades, lo que demuestra que son profesores cariñosos, comprometidos y profesionalmente responsables, contribuyendo eficazmente al aprendizaje de los estudiantes y a la finalización de sus estudios.

Palabras clave: *práctica educativa; relación profesor-estudiante; afectividad; pedagogía universitaria.*

1 INTRODUÇÃO

A universidade é caracterizada por ser uma instituição educativa voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse contexto social, a prática educativa é importante, devendo estar pautada na compreensão da complexidade humana, de modo a garantir um ensino a serviço das pessoas, do seu desenvolvimento técnico, científico, humanístico, cultural, ético, político, social e afetivo-emocional. Com efeito, o exercício da profissão docente é mais complexo do que se imagina, pois cabe ao professor orientar os discentes a aprenderem com base na compreensão. Compete ainda ao docente fomentar o uso dos conhecimentos adquiridos para a solução dos problemas da sua realidade de forma competente, em contextos de incerteza, o que exige dos estudantes outras competências, além da aprendizagem reprodutiva e memorística, como sugerem Pozo e Pérez Echeverría (2009).

De tal modo, a universidade é o local propício para que os professores fomentem a aprendizagem, tendo em vista que é o profissional docente, em sua prática educativa, quem exerce influência na relação com seus estudantes e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem (POSTIC, 2008), sendo um dos motivos pelo qual o docente da educação superior necessita buscar o seu desenvolvimento profissional.

Todavia, a prática educativa tem apontado dificuldades, especificamente no que concerne às relações que se estabelecem entre professores e estudantes. O estudo de Oliveira *et al.* (2014), realizado nos cursos de Psicologia e Economia de uma universidade do Sul do Brasil, conclui que, entre os aspectos que influenciam a interação de professor e estudantes, além da falta de formação didática, destaca-se a relação pessoal como um dos aspectos que dificultam a adaptação dos graduandos na universidade.

Nesta mesma linha de raciocínio, Azevedo (2018) discute a relação de poder na interação aluno-professor. Esse estudo, desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB), revela que a interação na sala de aula é pautada pelo distanciamento. Então, existem raros espaços para o diálogo e para a troca entre os sujeitos.

Nesse contexto, o docente universitário necessita de inúmeros saberes. Entre eles, destacamos os seguintes: os de conteúdo, os experienciais, os pedagógicos e didáticos, além dos saberes relativos à dimensão afetiva, a fim de lidar com os estudantes da atualidade, especificamente os que têm adentrado na universidade pública e, particularmente, nos cursos de licenciatura em matemática. Ademais, muitas vezes tais estudantes iniciam a trajetória universitária sem o domínio de conhecimentos prévios e sem o exercício do raciocínio lógico e abstrato, indispensáveis à ampliação e ao aprofundamento do estudo da aritmética, álgebra, trigonometria e tantos outros conceitos abstratos.

Com efeito, cada vez mais se torna imprescindível ao professor universitário o aprimoramento da sua prática educativa, a fim de garantir a qualidade do ensino aprendizagem, especificamente no curso de licenciatura em matemática das universidades públicas. Gatti (2021) mostra a falta de professores licenciados no Brasil. Para se ter uma ideia, 38,6% dos professores de Matemática não apresentam formação compatível com a área, e 16,9% daqueles que lecionam Física também não apresentam a necessária formação.

Além do domínio dos conhecimentos da área específica, Ribeiro (2010) defende o domínio do saber afetivo por parte dos docentes universitários, considerando que são seres relacionais e que a afetividade negativa do docente gera o afastamento do discente do componente curricular ministrado. Ademais, isto dificulta a aprendizagem, podendo ocasionar a evasão do estudante da disciplina, e até do curso.

Nessa mesma linha de raciocínio, Esteves (2021) mostra que os professores universitários necessitam formar os estudantes de maneira integral, isto é, ensinando-lhes valores éticos e deontológicos, atitudes, habilidades, competências denominadas “disposições socioafetivas”. A nosso ver, esse tipo de conhecimento não se adquire de forma teórica, mas vivencial, mediante as atitudes e intencionalidade do próprio professor na sala de aula. Em havendo domínio da pedagogia universitária, busca-se saber quem são os estudantes, as motivações, os pré-requisitos que dominam e as carências deles, levando-se em conta as aprendizagens, a fim de traçar o planejamento.

Posto isto, questionamo-nos: como os professores de matemática de uma universidade pública da Bahia se relacionam com seus estudantes na prática educativa? Para responder esta questão, realizamos uma pesquisa cujo objetivo consistiu em discutir a relação afetiva estabelecida na prática educativa de docentes universitários do colegiado de licenciatura em matemática de uma universidade pública da Bahia mediante suas representações. De posse dos resultados, escrevemos este artigo, cuja organização será exposta a seguir. Primeiramente, abordamos a construção teórica acerca do objeto de estudo em questão. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados. Na sequência, apresentamos os achados e a discussão, com base na análise do discurso dos docentes, que nos permite visualizar os conteúdos das representações sobre a relação afetiva presentes na prática deles. Na última seção, exibimos algumas considerações finais.

2 A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este estudo tem por base conceitos de prática educativa, afetividade e representações sociais tratados nesta seção.

A prática educativa acontece no encontro de docentes e discentes na sala de aula, com a finalidade de vivenciarem encontros e construir conhecimentos aos quais se atribua significado. Cabe ao docente que conduz esses momentos torná-los prazerosos, vivenciando, com seus discentes, encontros positivos. Tais práticas visam a elevar o protagonismo dos discentes, a fim de que estes participem ativamente do processo de aprendizagem, ou seja, não apenas realizem o processamento de informações, mas a construção de conhecimentos que sejam utilizados em outras situações de suas vidas, como mencionado anteriormente.

Considerando o histórico da prática educativa – modelo cartesiano ou bancário –, podemos observar que, por muito tempo, esta se concentrava na transmissão dos conhecimentos verbais do professor, enquanto os estudantes tomavam notas do discurso. No entanto, atualmente, existem sinais de mudanças paradigmáticas, isto é, parte dos docentes realiza práticas fundamentadas no modelo

emergente. Estas se baseiam na compreensão dos discentes (aprendizagem significativa) em vez da repetição mecânica, visando à generalização ou transferência das aprendizagens para outras situações da vida (BEHRENS, 1996; POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009).

De conformidade com Freire (2011), não há docência sem discência, ou seja, a relação que se estabelece entre docente e discente é essencial, importante e interativa. Esse entendimento se contrapõe ao velho paradigma de que o professor é o detentor do conhecimento, o maioral em sala de aula, passando para o entendimento de que a universidade é um lugar de troca de saberes, em que o professor estimula o estudante a perguntar, pensar, criticar, investigar e envolver-se cada vez mais em seu processo de aprendizagem.

Todavia, pesquisas apontam que grande parte dos docentes que atuam em cursos das áreas de saúde e exatas, entre outros provenientes de cursos de bacharelado, apresenta necessidades formativas no campo pedagógico e didático, principalmente porque não tiveram formação específica para a docência (BELEI *et al.*, 2006).

Nessa linha de raciocínio, Pachane e Pereira (2004) entendem que os discentes reclamam constantemente do modelo cartesiano ou bancário. Nesse modelo, os professores universitários, principalmente das áreas citadas, embora dominem os conteúdos e as especificidades profissionais da sua área de atuação, não conseguem proporcionar aprendizagens significativas aos discentes.

Na universidade, o docente tem a oportunidade de ensinar, questionar, influenciar e transformar as opiniões dos estudantes, sendo que toda ação gera uma reação. A prática educativa permite que o docente alerte seus alunos para diferentes realidades, ou seja, possibilita ao professor interagir, dentro da instituição de ensino, com uma variedade de pessoas que possuem suas próprias experiências e culturas trazidas de distintos ambientes sociais. Dessa forma, pode proporcionar uma aprendizagem rica e cheia de significados.

Em se considerando os desafios atuais pelos quais passa a universidade pública para se manter e cumprir o seu papel social de produção de conhecimentos, formação de profissionais e de serviço à sociedade, o docente nela inserido e comprometido vê-se diante de precárias condições de trabalho. Esse quadro se agrava especialmente neste momento de pandemia causada pela COVID-19, tendo que se adaptar ao trabalho remoto e a suas consequências para os estudantes, que, muitas vezes, não dispõem dos equipamentos e ambientes necessários à participação efetiva das atividades síncronas e assíncronas das quais todos foram impelidos a participar diante das injunções do momento. Assim, cada vez mais a docência se torna uma profissão complexa.

Nesse sentido, a prática educativa não deve visar apenas ao que acontece dentro da universidade, mas considerar também o contexto social no qual o discente está inserido. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 179) afirmam que “[...] a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.” Assim, destacamos que a referida prática na educação superior tem uma abrangência que engloba a sociedade, a universidade, o currículo e o discente. Desse modo, é imprescindível refletir sobre a necessidade de estarmos atualizados e empenhados na formação de cidadãos capazes de conhecer e criticar a realidade e de transformá-la, caso seja necessário.

Outro fator importante a ser considerado na relação afetiva consiste em o docente acreditar que seus alunos têm competência para aprender e compreender o fato de cada um ter seu próprio ritmo de aprendizagem. Enquanto alguns necessitam de mais apoio dos docentes, outros são mais independentes. Sem dúvida, respeitar o tempo de cada um faz parte da relação afetiva estabelecida entre o docente e seus alunos.

Sob o olhar de Freire (2011), não existe docência sem discência. Pensar nesse sentido quebra o velho paradigma de que o professor é detentor do conhecimento, passando para o entendimento de que a universidade é um lugar de troca de saberes. Nesse cenário, o professor deve deixar o estudante perguntar, pensar, criticar e investigar e se tornar cada vez mais envolvido nesse processo de aprendizagem.

Ao abordar a prática educativa, não podemos nela situar a relação afetiva defendida por vários autores, entre eles Freire (2011), Masetto (2010), Ribeiro (2010), Day (2011) e Ribeiro, Jutras e Louis (2005). Esses autores defendem que a afetividade é relevante e imprescindível à apropriação dos conhecimentos cognitivos por parte dos estudantes.

O afeto faz parte do nosso cotidiano, seja agradável, seja angustiante, na medida em que tudo isso envolve a afetividade. Esta abarca as emoções e os sentimentos, duas dimensões importantes no universo humano. Entretanto, estas não são consideradas no pensamento cartesiano, nem como objeto de conhecimento, tampouco como objeto de ensino e de aprendizagem, como postula Ribeiro (2010). A afetividade se inscreve nas interações sociais, isto é, nas relações entre professores e estudantes e pode ser objeto de desenvolvimento e de formação, como evidencia Veiga (2019, p. 111):

Tanto os estudantes como o professor estão sujeitos ao desenvolvimento de atitudes negativas e/ou positivas relacionadas à dimensão afetiva. Assim o papel do professor no processo interativo torna-se fundante, pois sua prática pedagógica pode ou não aproximar os estudantes: quando pautada na ética, no respeito e no diálogo, os estudantes tornam-se parceiros no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, a prática educativa na universidade deve primar pelas relações de afeto e proximidade entre docentes e discentes, proporcionando situações agradáveis e favoráveis à construção do conhecimento. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o docente assuma o papel principal, mediando o processo de ensino-aprendizagem, por ser mais experiente, enquanto o discente passa a ser mais ativo, interagindo igualmente no seu processo de aprendizagem.

Considerando o discente e o contexto por ele vivenciado, o docente pode trazer situações atuais da realidade para fomentá-la paralelamente com a disciplina. Desse modo, proporciona a troca de experiência e cria vínculo com a turma, além de mostrar que todos fazem parte da mesma sociedade e precisam compreendê-la para melhor vivenciá-la como seres humanos. Perrenoud (2005, p. 139) evidencia a condição humana de tais sujeitos:

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos

e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições [...] atores que se debatem como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana.

Concordando com o autor, o docente tem o papel importante de orientar seus discentes para que possam participar ativamente e com autonomia em sala de aula, preparando-se para atuação consciente na sociedade que vivenciam. Para Freire (2011), sem uma intervenção democrática, não há educação progressista.

Considerando esse contexto, Pimenta (2002) declara ser necessário ao docente, bem como à instituição a que ele esteja vinculado, o investimento em formação continuada para que os professores tenham conhecimento didático-pedagógico. Nessa linha de raciocínio, para que o professor alcance o objetivo que visa ao sucesso, levando-se em conta a aprendizagem dos conteúdos específicos do componente que ministra e dos valores éticos e deontológicos, das competências e habilidades, das atitudes e disposições socioafetivas dos estudantes, faz-se necessário empenho na formação docente também nesse campo.

Esse cenário é propício às representações sociais e a comportamentos guiados por elas, tendo em vista que tais representações se revelam, segundo Moscovici (2005), como um modo de interpretar e falar da realidade habitual, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos grupos para consolidar suas posições em relação a pessoas, objetos e situações, apresentando o mundo ou dada realidade como ela é na representação desse grupo.

Nessa perspectiva, os papéis dos estudantes e dos professores vão sendo representados como foram construídos ao longo do percurso escolar de cada um. Durante muito tempo, o professor foi representado como profissional que tinha habilidades de erudição e domínio de determinado campo do saber; assim sendo, sua professoralidade era sustentada no domínio desse campo e nas habilidades de comunicação. Segundo Cunha (2018), esse profissional era o referente da verdade defendida pelos cânones da ciência moderna. Quanto aos estudantes, a representação constatada era daquele sujeito que apresentava as respostas que mais se aproximavam dos ditames do mestre ou do livro didático; isto é, não errava nos exames.

Contudo, importa notar que, enquanto representações originadas na vida cotidiana mediante as comunicações sociais, tais “[...] práticas não são decisões individuais dos professores, mas estão impregnadas nas culturas valorizadas na sociedade e nas instituições.” (CUNHA, 2018, p. 7). Conforme Anadón e Machado (2003, p. 73), “[...] o estudo das representações sociais em sala de aula supõe uma atenção especial aos sistemas organizados de significações ao qual o sistema de representações sociais do campo educativo é dependente.”

Aprofundando nossa compreensão, Moscovici (2005) aborda as representações sociais como grupos quase tocáveis. Estes se apresentam e/ou interpretam uma realidade cotidiana por meio de uma fala, um gesto, no fazer, constituindo, assim, uma modalidade de conhecimento particular ou coletivo que tem por finalidade a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os sujeitos.

Ante o imperativo das representações nos comportamentos e nas práticas educativas, os professores de matemática eram representados como deuses. Como tal se comportavam, austeros, distantes, rígidos; essas condutas foram sendo aprendidas pelos estudantes por homologia. A esse respeito, Cunha (2018, p. 8) assim se manifesta:

Os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram.

Nessa linha de raciocínio, Arruda (2002) considera que as representações sociais configuram sistemas de valores e práticas. Estas têm sua própria forma de evidenciar a realidade, sendo recomendadas, pois surgem no meio social, depois se esvaem, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo contínuo. A partir dessa compreensão, ocorre uma analogia estreita com a relação estabelecida na prática atual de professores de matemática no contexto da universidade. Há também a possibilidade de as representações sobre o professor universitário de matemática evoluírem e se transformarem no seio dessa prática educativa. Faz-se, pois, relevante conhecer as representações docentes no que tange à relação afetiva na sala de aula.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo descritivo de abordagem qualitativa centrou-se na compreensão das subjetividades e do simbólico como partes da realidade social (MINAYO, 2006). A autora acrescenta que o método qualitativo se aplica ao estudo “[...] das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” (MINAYO, 2006, p. 57).

A produção dos dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Esse processo foi possível mediante uma plataforma digital, tendo em vista as restrições impostas pela circulação de pessoas com a pandemia causada pela COVID-19. Isto nos fez reconfigurar nosso planejamento e, em vez de entrevistas presenciais, tivemos que realizá-las na modalidade *on-line*, o que resultou na dificuldade de encontrar docentes que concordassem em conceder as entrevistas; muitos deles alegaram estar atarefados em treinamentos com vistas a planejar e realizar atividades no formato não presencial.

Os sujeitos que colaboraram foram três docentes do colegiado de matemática de uma universidade pública baiana. Eles aceitaram participar do estudo após assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido e prometermos sigilo em relação a suas identidades. Assim, eles foram identificados pelo nome de três grandes matemáticos: Sofia, Galileu e Arquimedes.

As narrativas dos sujeitos colaboradores, cujo foco foi a relação educativa com os discentes, foram examinadas com aproximações da análise de conteúdos de Bardin (2001).

4 ACHADOS DA PESQUISA: DIÁLOGO COM OS DADOS

Nesta seção vamos apresentar e discutir as narrativas dos docentes entrevistados sobre a relação educativa. Docentes e discentes são autores ativos de uma

relação educativa que se constrói à medida que interagem, produzindo resultados simultaneamente. Dessa forma, essa relação é importante, considerando que estamos ensinando pessoas em processo de constituição de sua identidade.

A seguir, passamos à apreciação das narrativas:

Uma das **atitudes que eu vejo que o professor tem que ter é ele ser próximo dos estudantes**. E proximidade para mim é uma atitude fundamental, não que necessariamente o professor precisa estar no mesmo nível dos seus estudantes, em termos de, digamos, compartilhar coisas iguais. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Eu não faço, por exemplo, as mesmas coisas que os estudantes fazem, mas **é uma questão de você criar laços de amizade com estudantes**, é você **se envolver com os problemas que os estudantes têm**, com os problemas que os estudantes trazem para a sala de aula, conseguir **compreender**, não se distanciar, não só achar que ele está ali para aprender e acabou. Porque todos os estudantes, aliás todos nós, mais ou menos, temos problemas que influenciam no aprendizado, **todos nós passamos por momentos difíceis**. Há muito tempo que eu venho notando essa mudança na questão da sala de aula. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Com formas diferentes de resolver. Eu acho que a riqueza maior é aí, e quando um resolveu lá uma demonstração e eu procuro saber dos outros como você fez, e aí a gente vai verificar se aquele que o colega fez tá mais completo ou menos completo, o que a gente pode colocar ali. Eu uso ainda um sistema que eu não sei se é para o ensino superior, mas **eu vejo essa necessidade de estar muito próxima do aluno**. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Nos discursos dos docentes Arquimedes e Sofia, ficam evidenciados pontos de vista quanto à necessidade de estarem próximos aos estudantes. Essa proximidade, por sua vez, contribui para a humanização da relação. Muitos estudantes que frequentam a universidade nos dias atuais passam por inúmeras dificuldades, seja de ordem pessoal, social e/ou de aprendizagem. Como o professor Arquimedes admite, “passamos por momentos difíceis”. Daí a necessidade de criar laços, tão bem lembrado pelo nosso entrevistado ao se referir a Exupéry, em *O pequeno príncipe*. Assim como os docentes, acreditamos que a proximidade na prática educativa se faz necessária para que os professores alcancem seus objetivos de conseguir a tão almejada aprendizagem por parte dos discentes do curso de matemática. Para Freire (2011), a atitude de se envolver com o processo de aprendizagem do estudante fortalece o vínculo entre professor e estudantes, como podemos observar no excerto a seguir: “Eu tenho essa relação assim de sinceridade, de conversar muito com eles, de ser verdadeira com eles. Então, minha relação é essa, né?, **eu não vejo muito a distância entre eu e eles**.” (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Podemos perceber, mais uma vez, a proximidade na narrativa da professora. Identificamos também a presença dos sentimentos de compreensão e amizade. Essa relação contribui para a aprendizagem do estudante, pois estabelece o diálogo, a compreensão, o respeito, requisitos estes importantes na relação entre professor e aluno (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

Além disso, fica evidente, no discurso da professora Sofia, o sentimento de sinceridade e verdade existente na relação educativa que declara estabelecer com os discentes. Consideramos que estas sejam expressões externas de uma interação entre duas ou mais pessoas muito difíceis de serem alcançadas se o docente não se empenhar na formação de valores humanos.

Outro dado importante é a forma como a professora Sofia trata seus estudantes quando eles erram. Vejamos o seguinte excerto:

Eu dizia a meu aluno que você não erra, você fez de uma maneira diferente. Quando você fala assim, você errou, essa palavra erro dá um peso. Mas quando a gente volta e diz assim: houve um desvio aqui, a gente pensou diferente, vamos voltar, então e se a gente errou, também a gente volta, porque **isso vai fazer com que o aluno sinta que a matemática é humana.** (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

É notável uma mudança paradigmática na prática docente. Se antes o professor de matemática buscava o erro, agora fica explícita uma mudança de representações e de práticas que podem ser desestabilizadoras e prenes de novos significados para os estudantes em formação para a docência.

Como evidencia Berhens (2003), estamos em momento de transição. Apesar desses indícios de mudança na prática educativa, ainda vamos demorar a incorporar o novo paradigma, como se observa abaixo:

A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade, o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atendem aos anseios históricos da época. Nesse processo de transição, os cientistas passam a desafiar os pressupostos do velho paradigma embora ao anunciar um mundo novo ainda se assentem em bases mais utópicas do que concretas [...] a formação de novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. Este por sua vez nunca desaparecerá totalmente. (BERHENS, 2003, p. 27).

Ante o exposto, podemos inferir que a professora Sofia muda sua prática ao inaugurar nova forma de avaliar e de se aproximar dos estudantes, buscando a sua confiança e outras verdades. Contudo, ao fazê-lo, rompe com representações sobre o papel do professor de matemática austero, aproximando-se de uma prática emancipatória que possibilita a formação de outras representações e a aprendizagem da docência dos futuros professores de matemática da escola básica.

Ficou evidente que os docentes entrevistados se aproximam dos estudantes. Isto demonstra que eles se tornam mais humanos, revolvendo a matemática também para uma condição humanizada, como evidencia o professor Arquimedes a seguir:

A minha atitude na sala de aula tem sido uma **atitude de observar, principalmente o comportamento dos estudantes e tentar ajudar nesse sentido.** Não que eu seja um profissional na área de psicologia ou psicoterapia, mas **a gente sabe que hoje a universidade tá com um público muito grande de estudantes que precisam realmente de**

ajuda. Então o problema que eles trazem, de certa forma, prejudica a capacidade cognitiva deles, e isso é ruim. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Aqui, realçamos, no discurso do professor, o espírito de ajuda e também a relação entre a cognição e a afetividade. Por meio da observação, o professor Arquimedes conhece melhor seus alunos e suas dificuldades, podendo, assim, propiciar a ajuda de que eles necessitam.

Em suas representações, fica explícita a atenção do docente para o desenvolvimento das capacidades superiores dos estudantes e, de certa forma, para a influência dos problemas pessoais na capacidade cognitiva do educando. E isto só parece possível a partir da relação humana, aberta, de confiança, de amizade, de pessoa para pessoa, que os professores de matemática estão conseguindo estabelecer:

Se você pede para adjetivar essa relação, **a gente diz que é uma relação boa**, principalmente porque **eu tento sempre tratar os estudantes como pessoas**. Não é aquela diferenciação que eu falei antes, **não fico lá no pedestal** e vejo a turma lá embaixo. Eu sei tudo e eles não sabem nada, e estou ali para ensinar, não é exatamente isso. **Essa relação professor-aluno é uma relação de aprendizagem e ensino, é uma relação de mão dupla: eu sempre estou aprendendo com eles, principalmente a questão ligada à metodologia.** Então, **é uma relação bem aberta.** (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Eu poderia, também, caracterizar a minha relação com os alunos como uma **relação aberta** e, principalmente, **de confiança**, porque **eles sabem que eu não estou ali para prejudicar ninguém** e nem para enrolar em minhas aulas. O que principalmente eu sempre coloco para eles, o que me **deixa satisfeito** no final do semestre, é ver que a maioria conseguiu entender alguma coisa e, principalmente, se eles conseguiram passar. Para mim, é uma felicidade quando a turma obtém êxito no final, a maioria. (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

De amiga, eu vejo o meu aluno e **vejo como colega também**. Quando eu converso com eles, eu chamo de professor, eu falo: e aí professor... Eu vejo porque muitos já estão em sala de aula, eu vejo assim como um colega e eu quero ser o máximo amiga dele também, mas como colega mesmo. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Nas citadas narrativas, ficou claro que os docentes têm uma relação afetiva com seus estudantes; compreendem que, no processo de ensino-aprendizagem, eles aprendem juntos, em uma relação aberta em que se estabelece a confiança. Nesses termos, a relação entre professor e estudante “[...] deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de parceria, de corresponsabilidade na construção de um conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos.” (MASETTO, 2010, p. 41).

É significativa para o estudante essa percepção de que o professor não se acha superior a ele, que o professor ensina, mas também aprende com eles. A relação afetiva se estabelece, potencializando a prática educativa e constituindo uma interação na qual a aula passa a ser um encontro. Nesse contexto, o professor

é mediador, facilitador, incentivador e (ou) motivador da aprendizagem (FREIRE, 2011; MASETTO, 2010).

A gente não trabalha pelo salário, a gente trabalha realmente pelo amor que a gente tem. Aí quando a gente vê o despertar, quando a gente vê que estimulou... Eu me lembro de um menino que ele tava na sexta, ele queria sempre vir ao quadro. Eu tinha aquela relação assim muito de querer muita proximidade com aluno, e eu queria sempre eles perto de mim. Aí todas as vezes ele queria vir resolver essas questões no quadro, mas ele não conseguia fazer nada. Ele não conseguia fazer ligação com nada, mas ele vinha, ele ria, é aquele bem-humorado. Resultado: ele perdeu comigo. Na época, a gente reprovava. Aí o aluno realmente repetia. Aí, **ele repetiu comigo a sexta série. Quando foi no ano seguinte, esse menino foi assim uma explosão, foi assim excelente,** continuou no mesmo sistema de querer vir ao quadro, mas aí ele veio como outra pessoa. **Depois disso, ele se apaixonou pela matemática também e passou a ser um dos melhores alunos,** até quando ele saiu da escola. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

O depoimento da professora Sofia nos faz refletir quando ela declara que não trabalha por dinheiro, e, sim, pelo amor ao que ensina e à profissão. Podemos perceber o incentivo da professora a seus estudantes, a paciência com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Porém, acreditamos que o docente seja um profissional que deve se dedicar à sua profissão, mas, para isto, precisa ser bem pago. Os docentes universitários, muitos com dedicação exclusiva e com doutoramento, há anos estão sem ter seus salários atualizados. Trabalhar apenas em troca de amor e de satisfação não seria justo. No entanto, no contexto em questão, cabe realçar o fato de a professora estimular o aluno a ir ao quadro, dar atenção a ele e às suas dificuldades de aprendizagem, fazendo com que o aluno mudasse e se “apaixonasse” pela matemática.

A professora Sofia aborda o amor e o cuidado que tem com os graduandos, a ponto de se relacionar bem com eles na universidade, e para além da universidade, em suas conquistas e dificuldades. A seguir, a fala da professora sobre esse retorno:

Ele voltava e dizia o que estava acontecendo e que ele estava realmente se saindo bem e que ele estava sendo líder, vamos dizer. **Eu acho que é o retorno de tudo que a gente fez,** não que a gente fez com aquela intenção, mas quando eles voltam e dando retorno como eles estão é claro que a gente **jogou a semente.** Com certeza, eu não fiz nada, eu joguei a sementinha. Foram eles que realmente cultivaram essa semente. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Podemos inferir que a professora acredita no estudante e, conforme suas palavras, joga a semente, cultiva e espera os resultados. Fica, assim, implícita a objetivação que aparece no excerto do professor como agricultor ou religioso que joga a semente, tal como escrito no Evangelho. Ademais, não deixamos de considerar a dedicação da professora no acompanhamento aos graduandos, interagindo com eles a ponto de conhecê-los para além da universidade. Podemos, inclusive, inferir que a professora possibilita a autonomia do estudante quando assim afirma: “[...] foram eles que cultivaram essa semente.”

Para Postic (2008), as relações que acontecem no ambiente educacional são afetadas pelas relações que acontecem na sociedade. Então, é salutar esse acompanhamento que a professora faz do processo de aprendizagem de cada um.

Eu tentava estimulá-los a usar caminhos diferentes para resolver determinadas questões, e aí, quando eu corrigia as provas, aí aquele sistema que a gente faz de fazer a correção, aí eu observei que ele encontrava sempre as respostas certas. **Quando eu olhava o caminho dele, era outro totalmente diferente. No início, eu cheguei até a anular a questão, mas depois eu recuei.** Para aí, deixa eu ver o que aconteceu aqui. Era impressionante, ele resolvia as questões pelo processo inverso. Se alguém resolvia por uma adição, ele resolvia pela subtração; se era a divisão, ele ia para um processo inverso. Esse menino, eu fiquei apaixonada. E aí a prova dele era sempre separada, e eu deixava a prova dele por último, **para saborear.** (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A professora colaboradora desta pesquisa reconhece que há formas diferentes de se chegar ao resultado adequado. Ela considera inusitado o fato de o graduando seguir sempre o caminho inverso, o que demonstra flexibilidade e humildade dessa profissional que busca aprender com o aluno. A matemática não deixou de ser exata, mas tornou-se ainda mais instigante à medida que foi trilhada por caminhos até então desconhecidos pela docente, que se dispôs a “saborear” aquele novo saber.

Várias são as imagens que ela traz no seu discurso, ao notar que o aluno usou outro método. Tentou olhar a avaliação sob outra perspectiva, com o intuito de descobrir o caminho que ele percorreu e como chegou ao resultado. Após esse olhar e o entendimento do raciocínio do estudante, ela passou a saborear a prova realizada por aquele aluno, a qual, no primeiro momento, era considerada errada. Imaginamos o quão significativo foi para o estudante esse olhar diferenciado da professora.

De igual modo, a docente se lembra do quanto aprendeu com o professor Carloman. Tais aprendizagens se deram por homologia, tendo o mestre como modelo de rigidez e de paciência:

Eu fui estimulada, né?, como eu disse, **o professor Carloman me estimulou demais, e ele realmente, para mim, foi o meu modelo.** Então, ele, até alguns alunos não têm assim um olhar muito bom com ele, porque **ele era muito rígido. Mas eu vi aquela rigidez como a lição para mim, muita lição, e ele tinha muita paciência com a gente, porque ele sabe como eu também cheguei, com muitas lacunas, e ele tinha muita paciência comigo.** (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A professora trouxe esse modelo para sua prática educativa. Na nossa percepção, ao lidar com os estudantes, a paciência é muito importante, principalmente na área de matemática, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos universitários.

Eu converso, eu gosto muito de conversar assim, individual. Tem aqueles que se chegam mais à gente, tem uns que são mais retraídos,

mas tem outros que são mais sociais. **Eu digo: gente, vocês já estão com a postura de professores! Eles ficam felizes, mas eu não falo isso como mentira: é que eu vejo isso realmente. Eles mudam de um ano para outro**, assim, eles já mudaram. (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Muitas vezes, a gente tem que ser um pouco duro nesse sentido, duro de tentar chamar o aluno à sua responsabilidade. **Então é por aí que eu caminho, eu tenho um olhar preocupado, um olhar humanizado, mas eu também tenho a responsabilidade da formação técnica.** (Professor Galileu, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Já havíamos abordado o diálogo estabelecido pelo professor Carloman com seus estudantes, hoje docentes, e pudemos perceber o quanto esse protótipo de professor contribuiu na constituição da representação dos seus alunos, agora na condição de professores entrevistados: a dureza e a ternura; a humanização e a formação técnica.

Novamente retomamos a importância do diálogo com os estudantes, o que é mencionado pela professora Sofia, evidenciando o respeito para com os estudantes e futuros colegas. De igual modo, demonstramos a importância do diálogo na prática educativa, com base nos estudos de Postic (2008), Masetto (2010) e Freire (1982). Para este último, o diálogo é visto

[...] como uma relação horizontal de A com B [...] nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos. (FREIRE, 1982, p. 68).

Nas representações dos docentes até aqui analisadas, vimos traços dos aspectos dos diálogos acentuados por Freire: a humanidade, o amor, a esperança e a empatia.

Todavia, nos limites deste estudo, não foi possível escutar os docentes sobre a possibilidade de conflitos nessa relação. Para Gadotti, ao prefaciar a obra de Freire (1982), *Educação e mudança*, o diálogo não pode excluir o conflito sob pena de ser um diálogo ingênuo.

Continuando a análise das entrevistas, ficou evidente que o ensino da matemática exige rigor, conforme representação do professor Galileu. Salientamos, nas palavras do docente, traços da racionalidade técnica descrita por Schön (2000), para quem o docente é um técnico, cujo papel é solucionar problemas de ordem instrumental. Nesses termos, no papel de formador de novos professores, ele implementa processos educativos sem que os graduandos dominem os princípios políticos e filosóficos que estão na base do seu trabalho.

Vemos também, no discurso do professor Galileu, elementos cruciais da afetividade, mas ela não é representada como um sentimento *piegas* de passar a mão na cabeça do educando. Ao contrário, aproxima-se do que nos fala Freire (2011, p. 51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosi-

dade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Realçamos, por último, como o professor Galileu se refere a essa relação com os estudantes:

Eu sempre mantenho **uma relação de não distanciamento**, mas também não é a ponto de ser uma intimidade além da conta. É sempre se colocar na posição que o aluno tem acesso, **mas que o aluno também respeite, não o respeito no sentido de ter medo**. Respeito no sentido de que uma pessoa está cumprindo com suas funções. Com aquilo que vai fazer da melhor forma possível, sempre respeitando, sempre tolerando, o que é uma coisa que nós **não podemos deixar de lado, que é o respeito e a tolerância**. (Professor Galileu, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

No discurso do professor, podemos realçar os seguintes termos: proximidade com limites, respeito, tolerância. Essas expressões são relevantes, tendo em vista a necessidade de que estejam presentes na relação afetiva. O respeito deve, pois, ser encarado como uma via de mão dupla que converge para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Assim, apresenta-se inequívoca a relevância da afetividade na educação superior, tendo em vista que ela contribui para uma prática educativa profícua. Como seres humanos, somos afetivos; logo, ter docentes que compreendem a importância da afetividade em sua prática educativa é de suma importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar acerca da relação afetiva na educação superior significa identificar atributos que os docentes devem considerar na sua prática educativa, tais como: promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; fomentar o conhecimento de si próprio e, simultaneamente, reforçar a iniciativa; estimular a participação interativa; fomentar a autonomia e a independência criando espaço para o erro. Este, quando devidamente aproveitado numa relação educativa humanizada, torna-se um mote de desenvolvimento individual e do grupo.

Sendo o docente um dos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a busca pelo aperfeiçoamento da sua prática educativa é essencial para o aprimoramento de seu ofício. Neste sentido, estabelecer uma relação afetiva com os discentes, refletir sobre a ação deles, avaliando-a, pode proporcionar o ensino-aprendizagem com mais significado e qualidade aos discentes.

Compreendemos que o professor universitário é aquele que se empenha no processo de formação de futuros profissionais com vistas ao exercício dessa profissão. Nessa ação profissional, são necessários não só conhecimentos, saberes e fazeres específicos da profissão, mas também as relações interpessoais e afetivas no processo educativo.

Evidenciamos, no discurso dos docentes, aspectos fundamentais da afetividade na relação educativa, tais como: proximidade, cuidado, respeito, amor; ou seja, uma relação afetiva forte e marcada pelo desejo dos docentes em potencia-

lizar essa relação com vistas à aprendizagem dos seus discentes. Não podemos também deixar de destacar que os docentes são compreensivos com as dificuldades de aprendizagem dos seus discentes e, nesse processo, mostram-se como companheiros, estão sempre dispostos a ajudar, a guiar e a incentivar.

Posto isso, podemos inferir que o discurso dos professores entrevistados revela traços de uma mudança paradigmática. Ou seja, segundo explicitam, suas práticas aproximam-se do modelo emergente de prática educativa que valoriza a humanização, o cuidado com o outro, o respeito, a tolerância, embora ainda apresentem traços da racionalidade técnica.

A questão que deixamos para aprofundamentos e debates posteriores é a seguinte: será que o humanismo ressaltado pelos docentes entrevistados está ancorado pela pedagogia tradicional na busca de esconder as disparidades entre as classes ou no humanismo idealista, que se aproxima de uma educação *pietista*, como menciona Gadotti (1998)? De qualquer sorte, empenhamos nossos esforços para que os docentes de matemática entrevistados aproximem cada vez mais suas práticas educativas às de uma racionalidade crítico-emancipatória. E, como profissionais universitários deste momento pandêmico em que estamos inseridos, busquem o exercício da reflexão, da crítica e engajem-se na transformação desta realidade caótica em que vive a sociedade, a saúde e a educação.

REFERÊNCIAS

- ANADON, Marta; MACHADO, Paulo. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora UNEB, 2003.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, 2002.
- AZEVEDO, Rayanne Linhares. *De quem é a universidade?: um estudo sobre a relação de poder na interação aluno-professor*. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BELEI, R. A. *et al.* Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- CUNHA, M. Isabel da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.
- DAY, C. *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2011.

- ESTEVEES, Maria Manuela. *Pedagogia universitária: implicações para a excelência docente*. [S. l.: s. n.]. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2FxSI2fGJQ>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Importância da pesquisa em educação para a prática pedagógica*. [S. l.: s. n.]. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_36YaOquKeQ. Acesso em: 2 mar. 2021.
- MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro. Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 239-246, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200239&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.
- PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 33, n.1, p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- PERRENOUD, Phillipe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- POSTIC, M. *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais, 2008.
- POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. D. P. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 27, p. 403-412, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335744012>. Acesso: 19 jan. 2020.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 31- 54, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 19 jan. 2020.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, I. P. A. *Relação pedagógica na aula da educação superior*. Campinas: Papyrus, 2019.

Recebido em: 16 mar. 2021.

Aceito em: 14 jan. 2022.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO QUE SE PAUTA NO DIÁLOGO SINCRÔNICO ENTRE OS SUJEITOS

Maria Lucileide Gomes do Nascimento, Virginia Bentes Pinto***

RESUMO

Apresentam-se os resultados da pesquisa cujo objetivo básico foi estudar a aplicabilidade da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na formação educacional dos estudantes da Escola Alan Pinho Tabosa e como os sujeitos envolvidos percebem essa nova metodologia de ensino-aprendizagem. Essa metodologia trabalha na perspectiva do estímulo às habilidades sociais, à criatividade e ao equilíbrio, favorecendo a interação de aprendizagem entre os estudantes, de modo que eles tenham metas e objetivos a serem alcançados conjuntamente. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho descritivo, tendo sido adotado como instrumento de coleta de dados o questionário aplicado aos professores e aos estudantes da referida escola, bem como uma entrevista semiestruturada feita com a direção desta. Também foi utilizada a técnica de observação participante. Os achados da pesquisa evidenciam que os estudantes, os professores e a direção da escola conhecem e gostam dessa metodologia e que ela tem grande importância para o aprendizado colaborativo entre esses atores. Também ficaram evidentes as várias aplicações efetivas da Aprendizagem Cooperativa na escola pesquisada e, embora não fosse objetivo desta pesquisa investigar os outros integrantes da escola, ainda assim percebemos que essa metodologia também se estende a esse contingente.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; Escola Alan Pinho Tabosa; metodologia de ensino.

* Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bibliotecária na Biblioteca Pública Estadual do Ceará. ORCID: 0000-0002-2134-879X. Correio eletrônico: nlucileide0@gmail.com

** Doutora em Sciences de l'Information et de la Communication pelo Institut des Communications et des Média (ICM) da Université Stendhal-Grenoble-3-França. Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: 0000-0003-1283-8292. Correio eletrônico: vbentes@ufc.br

COOPERATIVE LEARNING: A TEACHING METHODOLOGY BASED
ON THE SYNCHRONIC DIALOGUE AMONG SUBJECTS

ABSTRACT

It presents the results of a research whose basic objective was to study the applicability of the methodology of Cooperative Learning in the educational formation of Alan Pinho Tabosa School's students, and the reaction to this new teaching-learning methodology. This methodology focuses on the perspective of stimulating social skills, creativity, and balance, promoting learning interaction among all students, in a way that they have goals and objectives to be accomplished together. It is an exploratory research of descriptive nature, and a questionnaire applied to the teachers and students at that school as well as a semi-structured interview made with the administration of this school as a data collection instrument was adopted. The participant observation technique was also used. The results of the research showed that students, teachers, and school administration already know as well as appreciate this methodology. They also emphasized the great importance to collaborative learning among those who were involved. The several effective applications of Cooperative Learning in the researched school were also evident and, although investigating other members of the school was not the objective of this research, even so, we realized that this methodology also extends to this contingent.

Keywords: cooperative learning; Alan Pinho Tabosa School; teaching-learning methodology.

APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA
QUE SE BASA EN EL DIÁLOGO SINCRÓNICO ENTRE SUJETOS

RESUMEN

Se presentan los resultados de la investigación cuyo objetivo básico ha sido estudiar la aplicabilidad de la Metodología de Aprendizaje Cooperativo en la formación educacional de los estudiantes de la escuela Alan Pinho Tabosa y cómo los sujetos involucrados han percibido esa metodología de enseñanza/aprendizaje. Esa metodología trabaja en la perspectiva del estímulo a las habilidades sociales, a la creatividad y al equilibrio, favoreciendo la interacción de aprendizaje entre los estudiantes, de manera que tengan metas y objetivos a alcanzarse conjuntamente. Se trata de una investigación exploratoria de cuño descriptivo, adoptada como instrumento de coleta de datos o

cuestionario aplicado a los profesores y a los estudiantes de dicha escuela, así como una entrevista semiestructurada hecha con la dirección de esta. Asimismo se ha utilizado la técnica de observación participante. Los hallazgos de la investigación evidencian que a los alumnos, profesores y dirección escolar les gusta esa metodología y que tiene gran importancia para el aprendizaje colaborativo entre esos actores. También se han evidenciado las varias aplicaciones efectivas del Aprendizaje Cooperativo en la escuela investigada y, si bien no ha sido objetivo investigarse los otros integrantes de la escuela, se ha percibido que esa metodología se ha extendido también a tal contingente.

Palabras clave: *aprendizaje cooperativo; Escuela Alan Pinho Tabosa; metodología de la enseñanza.*

1 INTRODUÇÃO

Por meio da literatura, verificamos que a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa já existe desde a Antiguidade. Entretanto, em contextos brasileiros, ela ainda está sendo utilizada de modo incipiente, independentemente se no âmbito do ensino fundamental, médio ou mesmo superior.

De acordo com Vasconcelos (2007, p. 14),

A aprendizagem cooperativa é aquela baseada em problemas, a qual está relacionada com a aprendizagem colaborativa, porquanto visa à interação entre alunos de maneira que estes alcancem objetivos em comum. Essa metodologia de ensino permite a liberdade de posicionamento e discussão, estimulando as habilidades sociais dos indivíduos, o desenvolvimento da criatividade e o equilíbrio individual.

Essa metodologia de estudo em grupo nos diz que o aprendizado surge quando compartilhamos nossos conhecimentos. Com isso, percebemos que não é algo contemporâneo, e sim que já vem de muitos anos. A própria Bíblia Sagrada, em algumas passagens, esclarece-nos a necessidade que temos em conviver amigavelmente uns com os outros e que, se estamos acompanhados e “caímos”, temos outra pessoa para nos levantar.

É melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o, mais ai do homem que esta só: se cair não há ninguém para o levantar! Também, se dormir dois juntos, aquecer-se-ão mutuamente: mas só homem como se há de aquecer? Se um dormir outro que está sozinho, dois resistem-lhe: o cordel triplicado não se rompe facilmente. (BÍBLIA, 2015, p. 715).

Já se tem conhecimento da aplicação da Aprendizagem Cooperativa em alguns municípios do Ceará, destacando-se a cidade de Pentecoste, que fica a cerca de 90 km da capital (Fortaleza). Nesse município, a Escola Alan Pinho Tabosa está com um projeto-piloto no qual tanto os professores

como os estudantes conhecem essa metodologia e a utilizam em seu cotidiano. Para além desse contingente, por se tratar de uma forma de convivência, seu alcance atinge todos os ambientes da escola.

É nessa perspectiva que surge a ideia de pesquisar esse tema partindo do seguinte questionamento: de que modo a Aprendizagem Cooperativa está sendo realizada e pode contribuir para a formação educacional dos estudantes na Escola Alan Pinho Tabosa?

Para encontrar resposta a essa questão, definimos como objetivo geral: investigar a experiência do uso da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na Escola Alan Pinho Tabosa e sua contribuição para a formação educacional dos estudantes dessa escola.

Os objetivos específicos são estes: a) analisar as práticas pedagógicas aplicadas em sala pelos professores, visando ao aprendizado Cooperativo dos estudantes; b) pesquisar os benefícios que os estudantes da Escola Alan Pinho adquirem ao estudar em grupo.

Esta pesquisa é de cunho exploratório, tendo sido desenvolvida, de início, por meio de pesquisas bibliográficas, a fim de se conhecer mais de perto a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, sendo de suma importância para quem quer seguir carreira acadêmica; afinal, a metodologia de ensino atual, da forma como vem sendo empregada por vários professores, necessita de uma atualização.

As técnicas de coletas de dados foram a observação, o questionário e a entrevista. De início, realizamos a observação e registramos os fatos e fenômenos que aconteceram na Escola Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste, quando a Aprendizagem Cooperativa estava sendo aplicada em sala de aula, a fim de conhecer melhor como essa metodologia se concretiza. O grupo pesquisado foi a turma do 3.º ano, na qual essa metodologia já vem sendo trabalhada há dois anos, o que facilitou conhecê-la na prática. Para colher mais informações empíricas, aplicamos os questionários com perguntas abertas e fechadas, sendo extensivo aos professores. Também fizemos uma entrevista com o diretor da escola visando colher mais informações sobre a efetivação da Aprendizagem Cooperativa.

Os resultados evidenciam que a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa possibilita maior discussão pelos sujeitos envolvidos sobre os temas trabalhados, pois a filosofia é fazer com que o aprendizado seja compartilhado e que todos participem. Com isso, o estudante passa a ter mais confiança em si e na sua maneira de analisar os conteúdos das matérias, pois fazem isso de modo cooperativo e, conseqüentemente, solidário. Portanto, os resultados trarão mais benefícios para o estudante.

2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia na qual os estudantes, em conjunto, conseguem adquirir conhecimentos particulares, conhecimentos estes transmitidos aos colegas de forma voluntária e cooperativa.

Conforme os estudos de Freitas e Freitas (2002, p. 18), essa nova modalidade de ensino, embora já tivesse sido pensada pelos filósofos, insti-

tucionalizou-se nos Estados Unidos, justamente pela grande presença do multiculturalismo no país, com a finalidade de “[...] melhorar facilitar a compreensão e as relações mútuas entre os diferentes grupos étnicos e no relacionamento entre gêneros.” Por sua vez, Komar (2012, p.11) ressalta que “[...] atividades cooperativas são instrumentos essenciais na construção do conhecimento, que conscientiza principalmente o aluno sobre suas atitudes sociais e de cooperação para que todos possam atingir os seus objetivos.”

Esse tipo de aprendizado deixa de ser individualizado e passa a ser coletivo. Conforme Pereira (2011, p. 26), nessa metodologia se busca “[...] a interação e o trabalho em conjunto de modo que os estudantes envolvidos troquem informações, com vista à maximização das suas aprendizagens e das aprendizagens dos demais colegas.”

Nessa metodologia, o ambiente é caracterizado pela realização de atividades democráticas, em que, segundo Tomé, Correia e Gomes (2004, p. 6-7), “Os alunos assumem um papel ativo e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem. A responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é resultado destas avaliações individuais [...]”. Por isso a filosofia da Aprendizagem Cooperativa tem como um dos principais objetivos “[...] contribuir para o sucesso acadêmico dos alunos, mas isso só será possível se de fato trabalharem em cooperação, se forem capazes de potenciarem as vantagens que os trabalhos em grupos proporcionam.” (TOMÉ; CORREIA; GOMES, 2004, p. 7). Os autores também argumentam que, ademais da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, os estudantes “[...] também precisam aprender as competências sociais, em especial as associadas ao trabalho em pequeno grupo, que em alguns casos são competências interpessoais genéticas, mas que de qualquer modo tem sempre certa especificidade no contexto de pequenos grupos.” (TOMÉ; CORREIA; GOMES, 2004, p. 7).

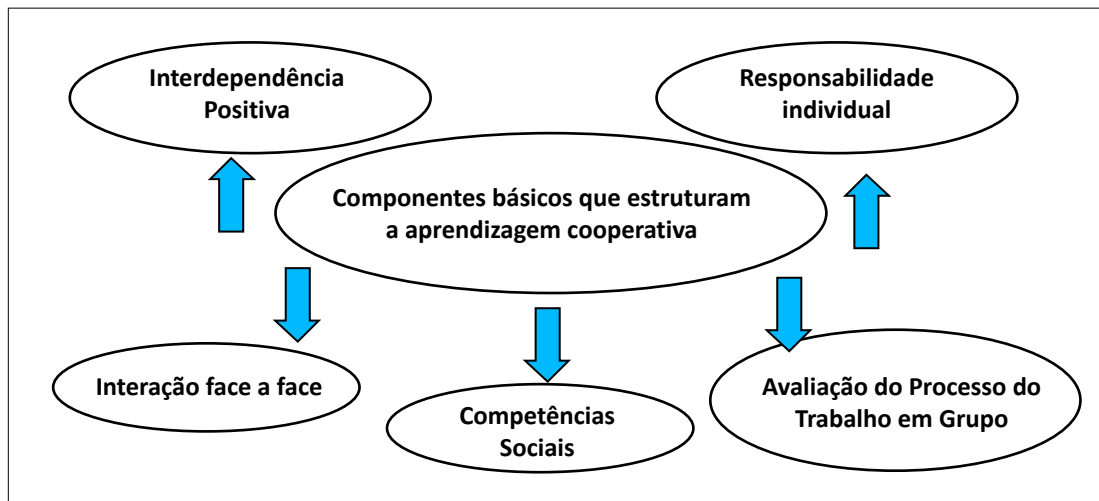
Percebemos nessas citações que, para se aplicar a Aprendizagem Cooperativa, a equipe precisa conhecer os tópicos abordados por essa metodologia, além de alguns fatores que são fundamentais para o desenvolvimento da equipe. Assim, conforme Sanches (2005, p. 113), a Aprendizagem Cooperativa possibilita que os envolvidos nesse processo “[...] aprendam no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante [...]”, a partir do momento que todos são envolvidos - professores e estudantes - “[...] na construção dos saberes a realizar.” Logo, essa nova concepção de ensino e aprendizagem demanda o envolvimento de todos os participantes, a fim de que o benefício seja coletivo, e os estudantes possam se sentir sujeitos nesse processo.

2.1 Elementos da aprendizagem cooperativa

Ao contrário do ensino tradicional que conhecemos, no qual o aprendizado, em sua maioria, é adquirido individualmente, na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa é fundamentado em um aprendizado com-

partilhado. Contudo, conforme Freitas e Freitas (2002), para que tal aprendizado se efetive, não é necessário que os estudantes estejam em grupos, mas que de início saibam que essa aprendizagem se efetiva observando-se os cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa, quais sejam: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, competências sociais e avaliação do processo do trabalho em grupo, os quais estão apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Componentes básicas que estruturam a Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Lopes e Silva (2009 *apud* RODRIGUES, 2012).

Conforme Lopes e Silva (2009, p. 15 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 9), a interdependência positiva caracteriza-se por ter “[...] um sentido de dependência mútua que se cria entre os alunos do grupo e que pode conseguir-se através da implementação de estratégias específicas de realização.” Nela são incluídas “[...] a divisão de tarefas, a diferenciação de papéis, a atribuição de recompensas e o estabelecimento de objetivos comuns.” (LOPES; SILVA, 2009, p. 15 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 9). Esses autores realçam que

[...] para existir interdependência positiva, todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas, serem responsáveis por elas e perceberem que, se falharem, não são apenas eles que falham, mas o grupo. A interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham conjuntamente, em pequenos grupos, para rentabilizarem a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos os sucessos. (LOPES; SILVA, 2009, p. 15 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 9).

Ainda com relação a esse elemento, Pujolás (2001) defende que há cinco modalidades desse tipo de interdependência, a saber: interdependência positiva de finalidades; de recompensa/celebração; de tarefas; de recursos; e de papéis. Por isso, é de fundamental importância que todos os envolvidos tenham consciência de seu papel nesse tipo de aprendi-

zagem. Isso leva ao segundo elemento, que está relacionado com a responsabilidade individual, de modo que todos os membros da equipe se responsabilizam com determinada atividade, e o grupo só obtém sucesso se todos fizerem sua parte. Para Lopes e Silva (2009, p. 17 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 11),

[...] um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é reforçar cada membro individualmente, ou seja, que os alunos aprendam juntos para se poderem sair melhor como indivíduos. O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum e ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros.

Em seguida, temos a interação face a face, que para alguns pesquisadores é percebida como sendo de maior importância na Aprendizagem Cooperativa. No entendimento de Freitas e Freitas (2002, p. 40), no “[...] princípio da interação face a face [...] todos os membros do grupo têm a possibilidade de se olharem mutuamente.” Complementando essa ideia, Rodrigues (2012, p. 11) enfatiza que “Esta interação tem a ver com a ajuda eficiente que cada membro do grupo presta aos restantes em relação ao processamento de informação, ao *feedback*, à reflexão e à criação de um clima favorável para o cumprimento das tarefas.”

Outra modalidade vinculada à Aprendizagem Cooperativa diz respeito às competências sociais, que para Bessa e Fontaine (2002, p. 47) estão associadas à capacidade “[...] de aprender a relacionarmos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracional e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os gêneros.” Os autores dizem ainda que essas competências devam ser incentivadas na escola.

Ao se fazer uma análise da literatura, podemos elencar algumas competências citadas por pesquisadores e de suma importância na aplicação da Aprendizagem Cooperativa.

Quadro 1 – Lista de competências sociais

<p>Falar um de cada vez; Elogiar; Partilhar os materiais; Pedir ajuda; Falar baixo para não perturbar; Participar com os outros; Permanecer na tarefa; Dizer coisas agradáveis; Utilizar os nomes das pessoas; Encorajar os outros; Esperar pela sua vez; Comunicar de forma clara;</p>	<p>Aceitar as diferenças; Saber ouvir; Resolver conflitos; Seguir instruções; Parafrasear; Gerir os materiais; Estar solidário com a equipe; Partilhar ideias; Registrar ideias; Partilhar tarefas; Celebrar o sucesso.</p>
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

O último elemento se refere à avaliação do processo do trabalho em grupo. Nesse componente, todos fazem uma breve reflexão sobre os obje-

tivos que deveriam ser alcançados e o resultado do que realmente foi realizado. Neste sentido, Pujolás (2001) orienta que essa avaliação deve ser feita de maneira sistemática e periódica. Assim, os envolvidos no grupo passam a refletir sobre como está seu funcionamento, de modo que todos os membros tenham consciência de suas ações e de como está o seu desempenho e possam desenvolver estratégias para mudar aquilo que consideram como não ideal.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão expostos os resultados dos achados empíricos da pesquisa que foi feita na Escola Estadual de Educação Profissional (E.E.E.P.) Alan Pinho Tabosa, uma das primeiras escolas brasileiras - primeira no Ceará - a utilizar a Metodologia de Aprendizagem Cooperativa. Inaugurada no dia 21 de junho de 2011, teve suas primeiras turmas oficializadas somente em 2012, quando começou com quatro turmas de estudantes em diferentes cursos: Informática, Agroindústria, Aquicultura e uma nova turma criada por esta instituição de ensino chamada de Acadêmico.

A escola atende a 515 estudantes, distribuídos em cursos do Ensino Médio, como já foi citado. As atividades são realizadas nos dois turnos. Entre este cansativo quadro de horários, os estudantes têm o direito de participar de dois lanches, servidos pela escola, sendo um no período da manhã e outro no da tarde.

Existe um diferencial para os estudantes do 3.º ano, pois, logo que iniciam o ano letivo, dedicam boa parte de suas atividades a estágios, ficando os turnos divididos entre o período da manhã, em que realizam os estágios, e o da tarde, no qual estudam literatura. A única turma do 3.º ano que não faz estágios é a dos estudantes do acadêmico, que estudam exclusivamente para fazer boa prova no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para melhor entendimento de nossa análise, elas foram estruturadas em duas categorias que vêm ao encontro do problema desta pesquisa e dos objetivos específicos, conforme indicado a seguir: práticas pedagógicas aplicadas em sala pelos professores e cotejamento com as falas dos estudantes e os benefícios que os estudantes adquirem ao fazerem uso das metodologias de Aprendizagem Cooperativa. A fim de garantir o anonimato dos participantes, adotamos as seguintes legendas: E, seguido do numeral - para estudantes; P, seguido do numeral - para professores; e, na entrevista com o diretor, identificamos este pela palavra “diretor”.

3.1 As práticas pedagógicas aplicadas em sala pelos professores

Em nossa pesquisa, interessa-nos saber quais práticas pedagógicas os professores aplicam em sala de aula visando à Aprendizagem Cooperativa. Essa era uma questão aberta na qual eles poderiam expressar suas metodologias adotadas de modo mais livre. Nesse sentido, obtivemos as se-

guintes respostas: 78% escolheram a prática de Meta Coletiva, na qual a equipe ou a sala estabelece uma meta para que todos procurem alcançar.

Quando realizada a pesquisa na escola, observamos que havia uma meta exposta em uma das salas a ser seguida. Perguntamos a alguns estudantes se essa meta era para todos da escola e obtivemos como resposta que para cada sala existia uma meta de rendimento escolar que aumenta de acordo com o nível escolar. A imagem a seguir mostra a meta do 2.º ano da turma do Acadêmico, que era alcançar no ENEM 2014 uma nota igual ou superior a 560 pontos.

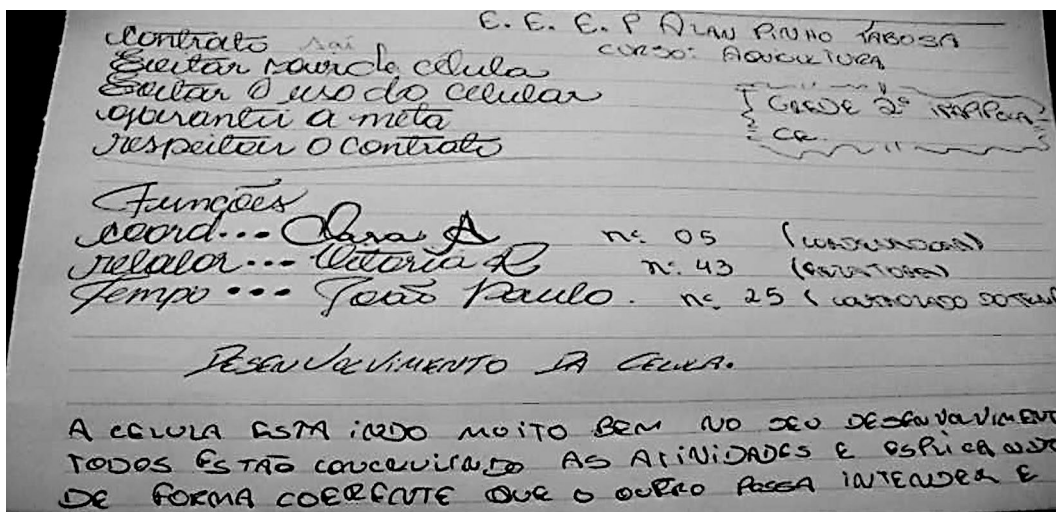
Imagem 1 – Meta estabelecida para a turma do 2.º ano do Acadêmico



Fonte: registrada pelas autoras.

A segunda prática pedagógica foi citada pelos professores da escola e representa 45% dos que participaram da pesquisa. Em suas respostas, eles consideram importante o Contrato de Cooperação, no qual os estudantes colocam sugestões que todos devem fazer uso durante as atividades em sala, facilitando o aprendizado, como mostra a Imagem 2.

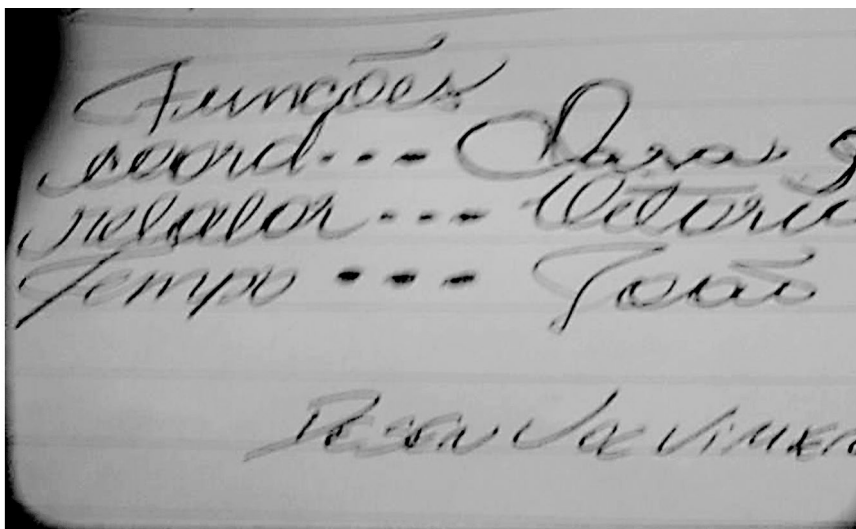
Imagem 2 – Contrato de Cooperação



Fonte: registrada pelas autoras.

Em terceiro lugar, com 33% de escolha, temos a prática de Papel de Responsabilidade, em que os estudantes escolhem um Coordenador de Sala, Relator e alguém responsável para controlar o tempo das atividades, mostrado na Imagem 3.

Imagem 3 – Papel de Responsabilidade



Fonte: registrada pelas autoras.

Com a mesma porcentagem (33%), aparece a Divisão de Tarefas e Organização da Sala. Nessa prática, os estudantes se dividem em grupos de três e realizam as atividades em grupos cooperativos. A literatura mostra que tal prática contribui para o aprendizado, pois, segundo os relatos, é mais fácil os estudantes tirarem suas dúvidas com outros colegas do que com os professores. Isso acontece porque eles se sentem mais à vontade e dessa forma constroem juntos o aprendizado coletivo. A Imagem 4 mostra os estudantes realizando suas atividades de química em grupo de três pessoas.

Imagem 4 – Divisão de tarefas e organização da sala



Fonte: registrada pelas autoras.

Do mesmo modo, solicitamos aos estudantes que indicassem quais práticas pedagógicas da Aprendizagem Cooperativa eles costumavam adotar em sala de aula. Para tanto, oferecemos um rol de alternativas em que mais de uma destas poderia ser escolhida. Nossa intenção com essa questão era constatar se aquelas práticas apontadas pelos professores eram reconhecidas pelos estudantes. Em primeiro lugar, com 100% de escolha, foram assinaladas as Atividades Coletivas. Esse achado vem ao encontro do que apontaram os professores, que os estudantes são incentivados por eles a passar a maior parte do tempo em trabalhos grupais. Outras práticas pedagógicas apontadas pelos estudantes foram Aprendizado Coletivo (92%), em terceiro lugar (75%) Atividades Individuais e, por último, Aprendizado Individual (58,33 %).

Na literatura, vimos passagens que falam sobre o aprendizado coletivo. Para alguns pesquisadores, o importante não seriam apenas as atividades em grupo, mas sim o resultado dessa atividade, ou seja, se os membros conseguiram adquirir e compartilhar conhecimentos. Podemos comprovar a importância do aprendizado e das atividades em grupos nas falas de E3, E7, E14, expressas na questão 10 do instrumento de coleta de dados.

O estudo em grupo e a aprendizagem coletiva. Esses são os pontos principais desenvolvidos na E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa, e isso me faz pensar, ajudar e pedir ajuda e caminhar junto com o próximo. (E3)
Eu desconhecia a aprendizagem coletivamente, mas hoje em dia sou encantada com o método de aprendizagem da minha escola. (E7)
A aprendizagem cooperativa fornece ao aluno vários benefícios, com ela o indivíduo se relaciona com outros de forma facilitada, aprende e ensina seu conhecimento, sua interação é melhor, seu modo de tratamento muda completamente. (E14)

É importante observar que, na Aprendizagem Cooperativa, pelo menos em nossa pesquisa, ficou evidente que o aprendizado individual obteve o menor ranking (58,33 %). Isso é interessante, pois, na cultura da pedagogia tradicional, o que parece ser de praxe é o incentivo a uma meta individual de aprendizado, enquanto que, na Aprendizagem Cooperativa, o importante é o aprendizado coletivo.

Ainda como práticas pedagógicas escolhidas pelos estudantes, e indo ao encontro daqueles referidos professores, temos que 12% deles consideram importante a realização do contrato de cooperação. Esse aspecto foi mencionado pelos estudantes em uma questão aberta, na qual perguntamos quais atividades pedagógicas são realizadas na Escola Alan Pinho Tabosa que antes não praticavam. Observam-se as falas a seguir.

Contrato de cooperação, habilidades sociais, compartilhar ideias. (E1)
Contrato de cooperação, meta coletiva, processamento de grupo, horário de estudo, enfim, a própria cooperatividade. (E 13)
Contrato de cooperação, divisão de tarefas, meta coletiva e avaliação individual. (E14)

Nessas falas, também ficam evidentes outras práticas pedagógicas que já foram mencionadas nas análises anteriores, a saber: habilidades sociais, compartilhamento de ideias, metas coletivas e avaliação individual.

3.2 Os benefícios que os estudantes da escola Alan Pinho adquirem ao estudar em grupo

Já se sabe que os benefícios da Aprendizagem Cooperativa são evidentes. Nesse sentido, buscamos saber se esse benefício é percebido pelos estudantes da escola pesquisada. Para tal, aplicamos uma pergunta fechada com quatro alternativas, na qual os estudantes poderiam escolher mais de uma. Os achados demonstram que 97% deles consideram que essa aprendizagem contribuiu para Melhorar a Comunicação. Segundo alguns pesquisadores citados, na Aprendizagem Cooperativa os estudantes se sentem mais à vontade em sala de aula, suas dúvidas podem ser tiradas tanto com os professores como entre os próprios estudantes, e essa prática gera uma boa comunicação entre a comunidade da escola. Tal análise pode ser comprovada na fala de E20: “A melhora na comunicação, o distanciamento da individualidade, o sentimento de pertencimento à sala, experiência que ensinar e aprender.”

A segunda opção citada pelos estudantes foi o Rendimento Escolar, que teve 89% de indicação. Isso vem ao encontro da literatura estudada, na qual vimos algumas passagens que dizem que um dos principais objetivos da Aprendizagem Cooperativa é fazer com que os estudantes tenham maior Rendimento Escolar e que este seja obtido por meio de atividades prazerosas e entusiasmo por parte dos envolvidos nesse processo.

Temos outra vantagem citada pelos estudantes: Facilidade de Resolver as Atividades, que foi apontada por 72% dos alunos. Eis algumas de suas justificativas:

[...] progredi em meu conhecimento, estou aprendendo mais e mais com meus amigos e colegas. (E13)

Apreendi muito com a aprendizagem cooperativa e aprendi também a compartilhar ideias e ser mais responsável, além de vários amigos que fiz com a aprendizagem cooperativa. (E17)

A possibilidade de aprender com os colegas que muitas vezes deixam o conteúdo aplicado mais claro que o professor. (E26)

Essa última fala nos mostra que a prática de realizar atividades em grupo está presente na escola pesquisada e que os estudantes não só fazem uso dessas práticas, como também afirmam adquirir mais aprendizado utilizando a Aprendizagem Cooperativa.

Também foi destacado por 70% dos estudantes que a prática pedagógica da Aprendizagem Cooperativa ajuda na Boa Assiduidade do aluno. Isso demonstra que, se o estudante tem incentivo em sala de aula, provavelmente vai sentir prazer em ir para a aula, mesmo sendo esta em tempo integral.

4 CONCLUSÃO

Concluir uma pesquisa requer um olhar para as questões e os objetivos que foram estabelecidos para serem investigados. Nesse sentido, retornamos ao problema deste estudo, que queria saber o modo como a Aprendizagem Cooperativa está sendo realizada e pode contribuir para a formação educacional dos estudantes na Escola Alan Pinho Tabosa. Os resultados da pesquisa evidenciam que, de modo geral, a aplicabilidade dessa metodologia naquela escola adota os princípios defendidos pelos teóricos dessa área e representados pela ação do aprender cooperativamente. Entretanto, visando a uma melhor compreensão dos objetos investigados, apresentam-se algumas conclusões tomando por base os objetivos específicos; porém, sem deter-se de modo isolado em cada um deles.

Nas avaliações das práticas pedagógicas aplicadas em sala pelos professores com vistas à Aprendizagem Cooperativa, merecem destaque aquelas que são realizadas em grupo, pois, nas observações, percebeu-se bastante integração entre os estudantes e entre eles e os professores. Isso certamente contribuirá para o aprendizado deles, tanto no contexto da sala de aula como também na formação pessoal.

Também ficou patente que os benefícios da Aprendizagem Cooperativa são enormes; portanto, essa metodologia não pode mais deixar de ser conhecida e aplicada nas escolas, inclusive como estratégia para que os estudantes e os professores possam conhecer e gerenciar melhor os seus conflitos.

Na pesquisa em campo, ficou evidente que não somente os estudantes querem e gostam da metodologia, como também os professores e funcionários em geral, e, mesmo que isso não tenha sido contemplado nos objetivos da pesquisa, não se deve deixar de mencionar tal fato. Essa metodologia está presente na forma como os participantes interagem uns com os outros, de maneira que todos se preocupam com o bom funcionamento da escola.

Diante do exposto, concluímos que a Aprendizagem Cooperativa, embora ainda pouco utilizada na pedagogia escolar, na Escola Alan Pinho Tabosa vem se destacando como uma alternativa positiva para a qualidade do ensino, quebrando paradigmas na educação tradicional e com resultados já constatados. A escola conhece as características dos grupos cooperativos, e os professores já conseguiram “plantar” nos estudantes os fatores fundamentais para utilizar a metodologia. Os estudantes sabem fazer uso dessas práticas em sala de aula e reconhecem que, por meio delas, já conseguiram muitos benefícios: aprender com mais facilidade, melhorar a comunicação, mediar os conflitos, etc.

REFERÊNCIAS

BESSA, N.; FONTAINE, A. M. *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA, 2002.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Salt Lake City, Utah, EUA: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2015.

- FREITAS, L.; FREITAS, C. *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2002.
- KOMAR, Eva Antunes Basílio. *Aprendizagem cooperativa: opção metodológica de ensino-aprendizagem do tema alimentação saudável*. Curitiba: [s. n.], 2012.
- PEREIRA, M. *Aprendendo a lidar com a diversidade: implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.
- PUJOLÁS, Maset Pere. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.
- RODRIGUES, P. B. *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1º e do 2º ciclo do ensino básico*. Bragança: Instituto politécnico de Bragança, 2012.
- SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, Lisboa, v. 5, n. 5, p. 127-142, fev. 2005.
- TOMÉ, Inês; GOMES, Rogério; CORREIA, Marisa. *Aprendizagem cooperativa*. [S. l.: s. n.], 2004.
- VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes de Sousa *et al.* Uma reflexão da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a formação dos contadores. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 1., 2007, Recife. *Anais [...]*. Recife: Revista de Informação Contábil, 2007. p. 3.

Recebido em: 15 jul. 2021.

Aceito em: 5 out. 2021.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS E DISCUSSÕES ACERCA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

*Samira de Moraes Maia Vigano**, *Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin***

RESUMO

Trata-se de um artigo teórico-crítico, que discorre bibliograficamente acerca das questões de gênero e sexualidade por meio de um levantamento realizado em *sites* das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Considera-se importante para a temática indicar como as Instituições de Ensino Superior organizam-se para combater a desigualdade, demonstrando como constroem e articulam ações referentes às questões de gênero e sexualidade relacionadas às pessoas transgêneras. Apresentam-se três quadros com os núcleos de pesquisas em gênero e sexualidade de algumas instituições de educação superior brasileiras, analisam-se os quadros por meio de categorias, buscando articular essas questões com a área de educação. Em relação à temporalidade, o levantamento identifica os primeiros núcleos de pesquisa constituídos e formalizados na década de 1980. Para compor a discussão, apoia-se nas perspectivas teóricas de Lanz (2015), Louro (1997, 2000) e Scott (1995). Organiza-se o artigo tendo em vista a problematização sobre as desigualdades em relação às pessoas transgêneras, retratando as ações que as Instituições de Ensino Superior (IES) realizam para reduzi-las. Conclui-se que as instituições buscam agir nessas questões, e que há, com o passar dos anos, um crescimento e fortalecimento do debate nesses espaços.

Palavras-chave: instituições de ensino superior; gênero; sexualidade.

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CONTEXTS AND DISCUSSIONS ABOUT GENDER AND SEXUALITY

ABSTRACT

This is a critical theoretical article, which discusses bibliographically the issues of gender and sexuality, through a survey conducted on sites of Higher Education

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da área de formação docente do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC – CERFEAD). Pesquisadora do CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA). ORCID: 0000-0001-8100-9207. Correio eletrônico: samiramvigano@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/CNPq). ORCID: 0000-0002-4562-308X. Correio eletrônico: herminialaffin@gmail.com

Institutions - IES in Brazil. It is important for the theme to bring how Institutions and Higher Education organize themselves to combat inequality, demonstrating how they build and articulate actions related to gender and sexuality issues related to transgender people. There are three frameworks with the gender and sexuality research centers of some Brazilian higher education institutions, analyzing the frameworks by means of categories, seeking to articulate these issues with the area of education. The survey began in 1980, starting with the first nucleus of research constituted and formalized. To compose the discussion is based on the theoretical perspectives of Lanz (2015), Louro (1997, 2000) and Scott (1995). The article is organized in view of the problematization of inequalities in relation to transgender people, portraying the actions that higher education institutions perform to reduce them. It is concluded that institutions seek to act on these issues, and that there is, over the years, a growth and strengthening of the debate in these spaces.

Keywords: *higher education institutions; genre; sexuality.*

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CONTEXTOS Y DISCUSIONES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD

RESUMEN

Este es un artículo teórico crítico, que discute bibliográficamente sobre cuestiones de género y sexualidad, a través de una encuesta realizada en los sitios web de las Instituciones de Educación Superior - IES en Brasil. Se considera importante que el tema muestre cómo las instituciones y la educación superior se organizan para combatir la desigualdad, demostrando cómo construyen y articulan acciones relacionadas con cuestiones de género y sexualidad relacionadas con las personas transgénero. Se presentan tres tablas con los centros de investigación sobre género y sexualidad de algunas instituciones de educación superior brasileñas; las tablas se analizan a través de categorías, buscando articular estas cuestiones con el área de educación. En cuanto a la temporalidad, en los datos se identifican los primeros centros de investigación constituidos y formalizados en la década de 1980. La discusión se basa en las perspectivas teóricas de Lanz (2015), Louro (1997, 2000) y Scott (1995). El artículo está organizado con el objetivo de problematizar las desigualdades en relación con las personas transgénero, retratando las acciones que toman las IES para reducirlas. Se concluye que las instituciones buscan actuar sobre estos temas y que, a lo largo de los años, ha habido un crecimiento y fortalecimiento del debate en estos espacios.

Palabras clave: *instituciones de educación superior; género; sexualidad.*

1 APRESENTAÇÃO INICIAL

A escrita sempre rastreia saberes e contextualiza processos que possam contribuir de alguma maneira para demandas formativas, sejam elas pessoais, sejam

profissionais. O significado de cada escrita dar-se-á de acordo com o objetivo proposto e visará uma intencionalidade. A intencionalidade vincula-se a apropriações singulares, que, no caso dessa escrita, coadunam-se com o desejo de ampliação e consolidação de debates sobre gênero e sexualidade. Desse modo, este artigo dimensiona questões de gênero e sexualidade por meio de um levantamento realizado em *sites* das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O levantamento buscou trazer os núcleos, grupos e outras ações que as IES fazem, com o foco na desconstrução de paradigmas consolidados em torno das questões de gênero e sexualidade. Descreve-se e analisa-se como as IES atuam para minimizar a desigualdade de gênero e sexualidade dentro de seus espaços, por meio de ações integradoras da prática pedagógica docente. “Essas considerações apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.” (PIMENTA, 1996, p. 76). Apresentar-se-á um levantamento dos núcleos¹ de pesquisas de algumas instituições superiores brasileiras, juntamente com alguns projetos e eventos que elas organizam para discutir a temática de gênero e sexualidade, priorizando e articulando o debate sobre educação e inclusão social de pessoas transgêneras. Acentua-se que a intenção não é de uma catalogação das ações das instituições, mas sim trazer ao debate as possibilidades interventivas que ocorrem nos espaços de educação superior, a fim de exemplificar o quanto se pode fazer, como se organizar e, principalmente, qual a necessidade dessas ações, pensando sob a ótica da materialização dos direitos das pessoas das mais diferentes identidades. No caso dessa escrita, foca-se nas identidades dos sujeitos transgêneros², haja vista que as IES vêm, através dos tempos e das lutas dos movimentos em prol da igualdade, incorporando o processo educativo desses sujeitos, sendo necessário apontar algumas ações que o ensino superior tem feito para reduzir a desigualdade e ampliar os debates sobre gênero e sexualidade, objetivando demonstrar como se constroem e se articulam tais ações.

Os fundamentos utilizados na escrita têm como base reflexões que abrangem os estudos de gênero e sexualidade por intermédio de uma pesquisa documental apoiada em um levantamento dos núcleos de pesquisa. Para compor a discussão, este artigo se apoia nas perspectivas teóricas de Guacira Lopes Louro (1997, 2000), Joan Scott (1995) e Letícia Lanz (2015), respaldando-se nos estudos da área de educação e na participação docente (VIGANO, 2019). Incorporam-se ao texto conceitos referentes a gênero, sexualidade, identidade de gênero e as discussões sobre os processos de desigualdades e violências aos quais essas pessoas foram e são submetidas no decorrer de suas vidas. Por consequência, indica-se igualmente como essas vivências as afastaram das instituições educativas.

A coleta dos dados foi realizada em 2019 e, em relação ao recorte temporal, identifica-se no levantamento que os primeiros núcleos de pesquisa foram constituídos e formalizados na década de 1980.

¹ Utiliza-se o termo núcleos de pesquisa; todavia, busca-se englobar os grupos e institutos de pesquisa em gênero e sexualidade das IES.

² Refere-se a pessoas transgêneras englobando as demais identidades de gênero, pois, em consonância com Lanz (2015), a palavra *transgênera* ou *transgênero* pode ser um termo guarda-chuva para as diversas identidades de gênero divergentes.

Apresentamos no estudo um quadro com os núcleos mais antigos, com enfoque na educação, no período de 1983 a 1999, para identificar quais seus objetivos e principais temáticas que se aproximavam dos debates sobre gênero, sexualidade e transgeneridades.

Evidencia-se como prioritário esse debate, já que, através dos tempos, as pessoas transgêneras foram impossibilitadas de estudar e de se inserirem socialmente por conta da discriminação que sofreram e sofrem e pelo fato de suas vidas estarem relacionadas a um estereótipo vinculado ao preconceito e ao rótulo de promiscuidade. Compreende-se que se trata de uma identidade que gera muitas privações, sendo substancial apresentá-las nesse contexto de debate. “A identidade não é um dado imutável, nem extremo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1996, p. 7). Desse modo, percebe-se que essa discussão é original e relevante, sobretudo na atualidade, onde se fortalece uma onda conservadora no Brasil, particularmente no sistema educacional, evidenciando cada vez mais a dificuldade de se pautar a temática de gênero, notadamente depois do entendimento equivocado que deu origem ao que se disseminou como ideologia de gênero³.

Entende-se que, ao demonstrar as ações das IES para trabalhar essas temáticas, apresentando-as como formadoras de saberes e conhecimentos científicos, demonstra-se a necessidade de investimentos em pesquisas, em particular, nas ciências sociais.

2 CONTEXTOS E DISCUSSÕES

As IES, assim como as demais instituições sociais, constituíram-se em cima de um modelo heteronormativo, que, no decorrer de sua existência, impossibilitou a permanência ou a entrada de determinados grupos de pessoas, em especial, as pessoas transgêneras, nessas instituições. As normatizações sociais e a não compreensão da identidade de gênero resultaram em diferentes formas de exclusão, evasão e violências. No entanto, já não é de hoje que o debate sobre gênero e sexualidade tem tomado conta do cotidiano da educação superior, e cada vez mais são realizadas ações que visam ao combate à desigualdade e objetivam incluir essas pessoas por meio de uma perspectiva de equidade. Mesmo com todo o cerceamento das identidades sexuais e de gênero, a ampliação do debate sobre as diversidades ganhou força a partir do século XX e contribuiu para que fossem incorporadas políticas públicas de acesso aos sujeitos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgênero). Entretanto, a cultura normatizadora dos corpos e dos comportamentos continuou a ser perpetuada de geração para geração, o que fez com que o crescimento da repulsa pelo que é diferente ainda se fixasse na sociedade, fazendo com que essas verdades fossem repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. O simbólico ocultado na cultura está presente de forma hegemônica e se oficializa nas ações. Essa estrutura incorporou-se forte-

³ O termo ideologia de gênero não está presente e não é de uso das teorias de gênero. Essa expressão foi criada ou inventada por um fundamentalismo religioso que buscou cunhar uma compreensão equivocada do que é gênero, enfatizando que os estudos de gênero na escola podem fazer com que haja uma doutrinação de valores homossexuais ou transexuais na “mente” dos alunos ou das alunas (FURLANI, 2016).

mente e fez com que a cultura dos corpos das pessoas transgêneras fosse reproduzida de forma negativa.

Faz parte de um processo histórico alinhar as pessoas de acordo com o que se padronizou por feminino e masculino. Essa sujeição cultural naturalizou-se, intencionando homogeneizar padrões e desqualificando qualquer outra forma que não se enquadre dentro de um padrão binário de sexo/gênero (VIGANO, 2019). A categoria gênero está presente nas relações humanas e é um elemento constitutivo de todos e de todas, gênero é, segundo esse entendimento, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995). “Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.” (SCOTT, 1995, p. 5).

A criança, ao entrar na escola, traz consigo os modelos ensinados em casa pela família ou pelas demais relações sociais. Por sua vez, a escola atua como forma de reforçar depreciativamente alguns estereótipos e, em vez de reconhecer e legitimar os comportamentos de gênero ou de sexualidade, ela atua através dos seus diversos agentes, no sentido de localizar e dissuadir qualquer conduta considerada fora das normas binárias de gênero (LANZ, 2015). As instituições de ensino, historicamente, têm dificuldades com relação à aceitação das diferenças. A cultura, no decorrer dos tempos, inseriu e delimitou papéis sexuais e de gênero, padronizando um perfil aceito e naturalizado para homens e outro para mulheres. Para Laraia (2003, p. 67), a cultura determina o comportamento do homem e justifica suas realizações: “[...] nossa herança cultural desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos para a maioria da comunidade.” Mesmo que haja na biologia e na fisiologia aspectos determinantes nessas delimitações culturais e sociais, necessita-se ter clareza de que tanto a biologia quanto a fisiologia atuam nas determinações apenas no que é relacionado ao corpo físico e não incorporam segregações referentes a essas determinações. Para tanto, entende-se que a sexualidade, assim como o gênero, pode ser compreendida como algo construído historicamente e relacionada a fatores biológicos, fisiológicos, econômicos, étnicos, religiosos, sociais, culturais, políticos e geográficos (VIGANO, 2019). Assim sendo, Louro (1997, p. 25) destaca que

[...] o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo), pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos.

A pessoa com uma identidade de gênero que não corresponde às formulações binárias aceitas socialmente passa a ser vista como uma aberração, um monstro, algo ou alguém que merece o desprezo, o medo e a rejeição. De acordo com Vigano (2019, p. 329), “[...] esses sujeitos denunciaram experiências vivenciadas marcadas

por um não reconhecimento e por uma invisibilidade forçada em relação a sua sexualidade.” Sobre identidade de gênero, Carrara (2010, p. 43) expõe que a

[...] identidade de gênero refere-se à experiência individual de sentir-se homem ou mulher, independente do sexo biológico atribuído no nascimento. Isso inclui um sentido pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e gestualidade.

A negação dos corpos transgêneros é tanta que se despreza qualquer outra qualidade que essa pessoa venha a ter, o que está em “jogo” é a forma com que ela se apresenta socialmente, como ela se veste e o que ela faz com o seu corpo. Percebe-se que, quando as identidades de gênero divergentes são identificadas como anormais, elas passam a ser indesejadas, uma ameaça para os padrões morais da sociedade, uma pessoa sem pudor e imoral, sendo vítima das mais variadas formas de violência. Justificam-se as diferentes violências como tentativas de correção da suposta anormalidade. Esse feixe de relações de poder inseriu padrões de pensamentos sexistas e preconceituosos que são difíceis de serem desmantelados. São atitudes naturalizadas no dia a dia, e somente com um “olhar” atento é que se pode iniciar a desconstrução. Isso deve ser percebido pelas instituições educativas, pois muitas pessoas transgêneras acabam desistindo dos processos educativos. É necessário salientar que ser uma pessoa transgênera não é uma benção, nem tão-pouco uma maldição (JESUS, 2012), mas uma representatividade diferente da que é comumente conduzida e imposta em uma cultura socialmente aceita. Pessoas transgêneras sempre existiram em toda a história da humanidade e geralmente são deixadas à margem (LANZ, 2015), excluídas, inferiorizadas e descartadas.

Em toda a história da humanidade sempre existiram identidades gênero-divergentes, mas, com raríssimas exceções, sempre permaneceram na penumbra, à margem da vida sociopolítico-cultural, sem direitos civis e profundamente marcados por um forte estigma. Somente a partir do final do século XX, na esteira das conquistas feministas, pessoas transgêneras começaram a sair do armário em maior número, desafiando abertamente a dicotomia homem-mulher que caracteriza o sistema binário de gênero em vigor na sociedade. (LANZ, 2015, p. 11).

A criação de núcleos de pesquisa que trabalhem com as questões de gênero e sexualidade é um dos primeiros passos que as IES executam para a desconstrução de alguns estereótipos, juntamente com disciplinas que compõem as grades curriculares de diferentes cursos. Os núcleos de pesquisa objetivam disseminar ações educativas que busquem debater essas questões, o que faz com que as instituições superiores tragam para dentro do seu próprio espaço essas discussões e as problematizem, haja vista que os núcleos de pesquisa são fornecedores de subsídios teóricos e metodológicos para o empreendimento de produções acadêmicas, como artigos, monografias, dissertações e teses, que disseminem e problematizem essa temática. As atividades dos núcleos de pesquisa vão desde a formação até a extensão acadêmica, atingem os/as estudantes e a comunidade, ampliando os debates e buscando fazer a conexão teoria e prática indo até as es-

colas, como no Projeto Papo S3rio. O Projeto Papo S3rio 3 realizado pelo N3cleo de Identidades de G3nero e Subjetividades (NIGS) e 3 um projeto de extens3o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), articulando g3nero, sexualidade, diversidade e direitos humanos. Tem como objetivo problematizar as representa33es de g3nero e sexualidade com estudantes e professores/as das escolas p3blicas da Grande Florian3polis. Atua com oficinas tem3ticas, concurso de cartazes e organiza33o de semin3rios, interven33es, mesas-redondas, debates. Essas atividades tornam-se importantes para a desconstru33o de uma cultura de desigualdade e viol3ncia no que tange 3s rela33es de g3nero e sexualidade.

Verifica-se que, al3m dos n3cleos de estudo e pesquisa, outras a33es s3o feitas pelas IES. A escrita acad3mica difunde-se na cria33o de revistas com as tem3ticas de g3nero e sexualidade, como a Revista Estudos Feministas (REF), a Revista Pagu, a Revista Feminismos, a Revista G3nero, a Revista Cadernos de G3nero e Diversidade, a Revista 3rtemis, a Revista G3nero e Direito, entre outras. Eventos locais e nacionais fazem parte da organiza33o dos n3cleos, tal como o Fazendo G3nero, organizado pelo Instituto de Estudos de G3nero (IEG) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Alguns cursos de forma33o sobre a tem3tica contribuem para a atua33o docente, como o Curso de G3nero e Diversidade na Escola (GDE), que foi ofertado em um projeto-piloto em 2006, resultado de uma articula33o entre diversos minist3rios (Secretaria Especial de Pol3ticas para Mulheres, Secretaria Especial de Pol3ticas de Promo33o da Igualdade Racial e o Minist3rio da Educa33o), o Conselho Brit3nico (3rg3o do Reino Unido atuante na 3rea de Direitos Humanos, Educa33o e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O curso se insere na modalidade de forma33o continuada de profissionais da educa33o b3sica, tratando das tem3ticas de g3nero, ra3a, etnia e orienta33o sexual, possibilitando reflex3es e pr3ticas pedag3gicas sobre essas tem3ticas.

O princ3pio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extens3o voltados 3 tem3tica de g3nero e sexualidade torna-se fundante para a articula33o concreta de atividades no ensino superior. Tal princ3pio conduz a mudan3as significativas nos processos de ensino e aprendizagem, colaborando com a forma33o profissional de estudantes e docentes. Evidenciam-se tais transforma33es por meio de um processo multifacetado que relaciona a teoria e a pr3tica, favorecendo os atos de aprender e de ensinar. Assim, os cursos de forma33o continuada, os projetos de extens3o, as disciplinas de gradua33o e da p3s-gradua33o e os n3cleos de pesquisa inserem-se nas a33es que as IES conduzem para combater as desigualdades sexuais e de g3nero. Para tanto, apresenta-se a seguir um quadro com os n3cleos, grupos ou laborat3rios de pesquisa em g3nero e sexualidade, num total de 88 grupos, a fim de demonstrar como caminham essas a33es/atividades.

Quadro 1 – Levantamento dos n3cleos em g3nero e sexualidade

N3cleos de Pesquisa	Universidade	Ano
FAGES - N3cleo de Fam3lia, G3nero e Sexualidade	UFPE, Recife	1983
NEIM - N3cleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher	UFBA, Salvador	1983
NUPEM - N3cleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Rela33es de G3nero	UFPI, Piau3	1984

(continuação Quadro 1)

Núcleos de Pesquisa	Universidade	Ano
NIEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher e Gênero	UFRGS, Porto Alegre	1984
GEM - Grupo de Estudos sobre Saúde da Mulher	UFBA, Salvador	1987
NTMC - Núcleo Temático Mulher e Cidadania	UFAL, Maceió	1989
GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero	UFRGS, Porto Alegre	1990
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Mulher	UFRPE, Recife	1991
NEPAM - Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisa e Área da Mulher e Relações Sociais de Gênero	UFRN, Natal	1991
IEG - Instituto de Estudos de Gênero	UFSC, Florianópolis	1991
NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades	UFSC, Florianópolis	1991
MUSA - Programa de Estudos em Gênero e Saúde Coletiva	UFBA, Salvador	1992
NEPIMG - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero	UFS, Aracaju	1992
PAGU - Núcleo de Estudos de Gênero	UNICAMP, Campinas	1993
NIEPEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero	UFMA, São Luís	1993
LEFAM - Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade	USP, São Paulo	1993
NEM - Núcleo de Estudos sobre a Mulher Simone de Beauvoir	UERN, Mossoró	1993
GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas "Eneida de Moraes" sobre mulheres e gêneros	UFPA, Belém	1994
Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero	UEPB, Campina Grande	1995
MULIERIBUS - Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher e Relações de Gênero	UEFS, Feira de Santana	1996
GEMA - Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades	UFPE, Recife	1998
NEGIF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família	UFC, Fortaleza	1998
NPG - Núcleo de Pesquisa de Gênero	EST, São Leopoldo	1999
GESE - Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola	FURG, Rio Grande	2000
NIPAM - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero	UFPB, João Pessoa	2000
NUSSERGE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Saúde, Sexualidades e Relações de Gênero	UFSC, Florianópolis	2000
Demodê - Grupo de Estudos sobre Democracia e Desigualdades	UnB, Brasília	2001
GREFAC - Grupo de Estudos sobre a Família Contemporânea	UERJ e UFRJ, Rio de Janeiro	2001
NEPeM - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher	UnB, Brasília	2002
CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos	UERJ, Rio de Janeiro	2002
NUGSEX - Núcleo de Gênero e Sexualidade	UNEB, Salvador	2003

(continuação Quadro 1)

Núcleos de Pesquisa	Universidade	Ano
CULT - Cultura e Sexualidade	UFBA, Salvador	2003
ENLACE - Entrelaçando Sexualidades	UNEB, Salvador	2003
NUCH - Núcleo de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual	UFPE, Recife	2004
GEPALA - Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Afro-Latino-Americanos	UFSC, Florianópolis	2004
LABGEF - Laboratório de Relações de Gênero e Família	UDESC, Florianópolis	2004
NESEG - Núcleo de Estudos de Sexualidade e Gênero	UFRJ, Rio de Janeiro	2005
Núcleo Religião, Gênero, Ação Social e Política	UFRJ, Rio de Janeiro	2005
NETeG - Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero	UNIFESP, Santos	2006
NEPP-DH - Núcleo de Estudos em Políticas Públicas em Direitos Humanos	UFRJ, Rio de Janeiro	2006
NUDERG - Núcleo de Estudos sobre Desigualdades Contemporâneas e Relações de Gênero	UERJ, Rio de Janeiro	2006
LEGH - Laboratório de Estudos de Gênero e História	UFSC, Florianópolis	2006
Núcleo - Gênero, Corporalidades, Direitos Humanos e Políticas Públicas	UEL, Londrina	2007
LADIH - Laboratório de Direitos Humanos	UFRJ, Rio de Janeiro	2007
NUPSEX - Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero	UFRGS, Porto Alegre	2007
LabEs - Laboratório de Estudos da Sexualidade Humana	UFPE, Recife	2008
GRUPESSC - Grupo de Pesquisas em Saúde, Sociedade e Cultura	UFPB, João Pessoa	2008
LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia	UEL, Londrina	2008
GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa	UERJ, Rio de Janeiro	2008
Grupo de Pesquisa sobre Violência de Gênero	UEL, Londrina	2009
LAGESC - Laboratório de Gênero, Educação, Sexualidade e Corporeidade	UDESC, Florianópolis	2009
SeR-Tão - Núcleo de Pesquisas em Gênero e Sexualidade	UFG, Goiânia	2010
LIDIS - Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos	UERJ, Rio de Janeiro	2010
CAPITU - Núcleo de Gênero e Sexualidade	UFRB, Recôncavo Baiano	2011
Coletivo Ângela Davis - Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça e Subalternidade	UFRB, Recôncavo Baiano	2011
RDH - Centro de Referência em Direitos Humanos: Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça	UFRGS, Porto Alegre	2011
NEHS - Núcleo de Estudos Heleieth Saffioti	UNIFESP, Santos	2011
CEDD - Centro de Estudos em Desigualdade e Discriminação	UnB, Brasília	2012

(continuação Quadro 1)

Núcleos de Pesquisa	Universidade	Ano
Instituto de Pesquisa e Extensão Perspectivas e Desafios de Humanização do Direito Civil Constitucional	UFPB, João Pessoa	2012
DEGENERA - Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros	UERJ, Rio de Janeiro	2012
ALTERITAS - Núcleo de Estudos em Gênero, Cultura e Diversidade	UFG, Goiás	2013
NEXUS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Saúde e Sexualidades	UFCG, Campina Grande	2013
CANDACES - Grupo de Pesquisa Gênero, Raça, Cultura & Sociedade	UNEB, Salvador	2013
NUSEX - Núcleo de Estudos em Corpos, Gênero e Sexualidade	UFRJ, Rio de Janeiro	2013
Observatório da Prostituição	UFRJ, Rio de Janeiro	2013
Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/ América do Sul)	UNIPLAC, Lages	2013
NEGêDi - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade	IFRN, Natal	2013
NEPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Políticas Públicas, Direitos Humanos, Gênero, Vulnerabilidades e Violências	UFMS, Pantanal	2014
NEGDS - Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidades	UFSCAR, São Carlos	2014
NEGREM - Núcleo de Estudos de Trabalho, Gênero e Raça/ Etnia	UNIRIO, Rio de Janeiro	2014
Coletivo Feminista do IESP	UERJ, Rio de Janeiro	2014
Grupo de Estudos de Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde	UFRJ, Rio de Janeiro	2014
Grupo de Pesquisa Sexualidade, Direito e Democracia	UFF, Niterói	2014
LabEduSex - Laboratório Educação e Sexualidade	UDESC, Florianópolis	2014
LICHSS - Laboratório Interdisciplinar Ciências Humanas, Sociais e Saúde	UNIFESP, Santos	2014
Impróprias - Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças	UFMS, Campo Grande	2015
Feminismos e História das Mulheres	UnB, Brasília	2016
GEPÔ - Núcleo de Estudos de Gênero e Política do DCP	USP, São Paulo	2016
D'GENERUS - Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero	UFPEL, Pelotas	2016
Grupo - Direito, Gênero e Feminismos	CESUSC, Santa Catarina	2016
EDIS - Grupo de Estudos em Diversidades e Política	UFAL, Maceió	2017
LAPSUS - Laboratório de Pesquisa e Extensão em Subjetividade e Segurança Pública	UFPB, João Pessoa	2017
GEDIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Gênero, Diversidade e Saúde: Políticas e Direitos	UFJF, Juiz de Fora	2018
Grupo de Pesquisa História do Direito da Mulher e de Gênero	ALFA, Goiânia	2018
NeTrans - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Travestilidades, Transgeneridades e Transexualidades	UFSC, Florianópolis	2018
NUMAS - Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença	USP, São Paulo	2019

(continuação Quadro 1)

Núcleos de Pesquisa	Universidade	Ano
GEDISEX – Grupo de Pesquisas e Práticas em Gênero, Diversidade e Sexualidade	IFB, Bahia	2019
NEGRECS – Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-raciais na Educação Audiovisual em Ciências e Saúde	UFRJ, Rio de Janeiro	2019

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com o Quadro 1, percebe-se um movimento em várias IES no Brasil. Mesmo não sendo um levantamento de todos os núcleos existentes nas instituições que abordam temáticas de gênero e sexualidade, percebeu-se que cada região tem pelo menos algum núcleo de pesquisa, e várias áreas envolvem-se com esse debate, passando as ciências humanas, a saúde e o direito.

Já o Quadro 2, que virá na sequência, é representado pelas categorias de análises e as temáticas que mais aparecem nos estudos feitos pelos núcleos de pesquisa. As categorias foram descritas a partir das áreas de maior concentração de estudos e das temáticas que englobam as áreas de atuação, por meio dos debates relacionadas com os objetivos gerais de cada um dos núcleos. Por intermédio desse quadro, observou-se que as temáticas giram em torno de processos históricos de desigualdade, já que se intensificam na sociedade as problemáticas relacionadas com o debate sobre mulheres, violências, estereótipos, identidades e relações sociais. As violências são crescentes e influenciam a permanência das pessoas transgêneras nos espaços, não apenas as violências físicas, mas as simbólicas também. As violências simbólicas representam os mais altos níveis de agressividade, já que “[...] a violência simbólica é muito sutil, não deixa marcas aparentes como a violência real, mas costuma ferir com intensidade semelhante ou até maior do que a agressão física.” (LANZ, 2015, p. 257). Constata-se que essas categorias de análises são referências que estão implícitas nas ações dos núcleos, conseqüentemente, incorporam as práticas dos sujeitos partícipes das ações.

Quadro 2 – Categorias de análise e temáticas

Categorias de Análise	Temáticas
Gênero	Estudos de gênero, sexualidade, corpo, identidade de gênero, homofobia, LGBT, estereótipos, violências e desigualdade.
Sexualidade	Sexo, sexualidade, prostituição, corporeidade, diferenças, relações sociais, LGBT e relações de gênero.
Feminismos	Mulheres, marcadores sociais, patriarcado, machismo, família, desigualdades, trabalho, saúde e sexualidade.
Masculinidades	Homem, relações sociais, diferenças, patriarcado, saúde, homossexualidade, identidade de gênero e violências.
Saúde	Mulheres, homens, drogas, gravidez, sexo, sexualidade, corpo, prostituição, doenças, DST, família e relações sociais.
Direitos Humanos	Políticas públicas, sujeitos, escolarização, violências, desigualdades, cidadania, segurança pública, democracia e lutas sociais.
Família	Saúde, relações sociais, estereótipos, violências, gravidez, trabalho, afazeres domésticos, religião, cultura e interações.
Diversidades	Gênero, sexualidade, LGBT, identidades, violências, lutas sociais, vulnerabilidade, educação, inclusão social, cultura e raça.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A homossexualidade e a identidade de gênero fazem parte das temáticas que os núcleos debatem, mas são categorias de análises recorrentes. Nesse viés, observa-se que apenas um núcleo trabalha diretamente em suas discussões e intervenções acerca das questões de identidade de gênero, que é o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Travestilidades, Transgeneridades e Transexualidades - NeTrans (UFSC). Nota-se, portanto, que tal temática ainda encontra dificuldade de ser abordada no âmbito dos conhecimentos acadêmicos. "Esse processo de distinção terá alguma força normativa e, de fato, alguma violência, pois ele pode construir apenas através do apagamento; ele pode limitar uma coisa apenas através da imposição de um certo critério, de um princípio de seletividade". (LOURO, 2000, p. 120). Compreende-se que o ser humano é culturalmente constituído e que os preconceitos, discriminações e violências são socialmente aprendidos. Assim, o primeiro passo para a desconstrução das normatizações impostas pelos padrões de gênero é a ampliação do debate. Em geral, as instituições sociais são carregadas de estigmas e preconceitos, reproduzem um modelo heteronormativo, amparadas em uma cultura cristã, que não compreende e tão-pouco aceita os gêneros divergentes. O que ocorre é que

[...] a ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola⁴ reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico. (STOER, 2008, p. 15).

No próximo quadro, apresentam-se os primeiros grupos e seus objetivos constituídos no período de 1980 a 1999, com a intencionalidade de demonstrar como os estudos sobre as identidades sexuais e de gênero não estavam e não estão nesses grupos, principalmente a questão da transgeneridade. Portanto, esses estudos não constituem uma temática de amplo espectro acadêmico; inclusive essas identidades eram ignoradas nos espaços de educação superior, pois eram consideradas marginalizadas. Além disso, mediante os objetivos desses grupos, identificam-se as ramificações pelas quais eles se integram e se observa como alguns debates são mais evidenciados que outros. Tais questões se entrelaçam com os movimentos sociais vigentes e com as demandas sociais e políticas do período correspondente. Por meio desse quadro, confirmou-se que o fortalecimento do feminismo impulsionou o fomento de estudos na área de gênero e sexualidade, fazendo com que essa discussão ganhasse força dentro dos espaços de educação superior. No entanto, com o crescimento das discussões de gênero e sexualidade e o fortalecimento do feminismo na busca da igualdade de gênero, as questões de desigualdades vivenciadas por esses sujeitos foram se tornando necessárias para que as IES fossem de fato inclusivas. Assim, as temáticas começam a construir problematizações que alcançassem o público LGBT, como um todo.

⁴ Leia-se escola como instituição de ensino de maneira geral.

Quadro 3 – Primeiros grupos de pesquisa identificados e seus objetivos

Primeiros grupos	Objetivos	Ano
FAGES - Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade	É dedicado à realização de discussão, pesquisa, ações, cursos, capacitações e assessorias que contribuem para o conhecimento e promovem os direitos múltiplos da população em relação a temas de gênero e sexualidade.	1983
NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher	Formação de uma consciência crítica acerca das relações de gênero hierárquicas, predominantes em nossa sociedade, e da consequente especificidade da condição feminina.	1983
NUPEM - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero	Ação interdisciplinar de pesquisa e ação sobre mulher e relações de sexo e gênero.	1984
NIEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher e Gênero	Contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades de gênero.	1984
GEM - Grupo de Estudos sobre Saúde da Mulher	Possui duas linhas de pesquisa, uma sobre o cuidado à saúde das mulheres, relações de gênero e étnico-raciais e a outra sobre o cuidado na promoção à saúde, prevenção, controle e reabilitação de agravos em grupos humanos.	1987
NTMC - Núcleo Temático Mulher e Cidadania	Produzir e divulgar conhecimentos ligados inteiramente à questão da mulher e das relações de gênero.	1989
GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero	Dedica-se a atividades de investigação, ensino e extensão acerca de gênero, sexualidade, raça/cor, etnia, classe, religião, nacionalidade, geração, em articulação com a educação.	1990
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Mulher	Movimentos Feministas em Recife em luta pela Cidadania e Educação das Mulheres.	1991
NEPAM - Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisa e Área da Mulher e Relações Sociais de Gênero	Estudos relacionados às mulheres e às relações de gênero.	1991
IEG - Instituto de Estudos de Gênero	Desenvolver ações na área de estudos de gênero e feminismos, reunindo redes de pesquisas em nível local, nacional e internacional.	1991
NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades	Desenvolver pesquisas relacionadas aos Estudos de Gênero e de Metodologia de Pesquisa.	1991
MUSA - Programa de Estudos em Gênero e Saúde Coletiva	Estudos em Gênero e Saúde Coletiva.	1992
NEPIMG - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero	Núcleo de educação superior que desenvolve atividades interdisciplinares de estudos de gênero, mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiros.	1992
PAGU - Núcleo de Estudos de Gênero	Ramifica-se pelas diversas vertentes da problemática associada ao conceito de gênero - sociais, econômicas, antropológicas, históricas, políticas.	1993
NIEPEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero	Apoia os estudos monográficos que versem sobre o tema, estabelece intercâmbio com outros núcleos que tratam do assunto, além disso realiza cursos e eventos sobre Gênero, Feminismo, Empoderamento da Mulher, Relações Políticas e Cidadania.	1993

(continuação Quadro 3)

Primeiros grupos	Objetivos	Ano
LEFAM - Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade	Desenvolver estudos e pesquisas que pensem a família, as relações de gênero e a sexualidade a partir da perspectiva psicossocial.	1993
NEM - Núcleo de Estudos sobre a Mulher Simone de Beauvoir	Fortalecer a organização das mulheres na sociedade e na UERN, por intermédio de debates, estudos, pesquisas, extensão e assessoria. Busca ainda dar visibilidade às relações sociais de gênero na comunidade acadêmica e na sociedade.	1993
GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas Eneida de Moraes sobre mulheres e gêneros	Construiu uma rede de estudos de gênero na Amazônia, contribuindo para o crescimento da produção de saberes, práticas e linguagens e promovendo a inclusão de discussões sobre as masculinidades e as minorias sociais.	1994
Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero	Estudo e discussão de temáticas relacionadas à questão de gênero e feminismo, assim como busca realizar projetos de pesquisa e extensão e promover reuniões, seminários, oficinas e capacitações sobre relações de gênero e feminismo.	1995
MULIERIBUS - Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher e Relações de Gênero	Aprofundar as discussões sobre gênero, violência e mulheres.	1996
GEMA - Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades	Desenvolver ensino, pesquisa e extensão universitária, a partir do enfoque feminista de gênero, atuando no campo da saúde e direitos humanos, especialmente em temas relativos aos direitos sexuais e reprodutivos.	1998
NEGIF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família	Estudar e aprofundar pesquisas relativas à questão da mulher nas mais diferentes instâncias, tais como família, sexualidade, relações de gênero, assim como a análise das diversas formas de violência sofrida por esse grupo.	1998
NPG - Núcleo de Pesquisa de Gênero	Ocupa-se com o estudo das relações de gênero e suas implicações na construção das relações sociais, sob enfoque interdisciplinar.	1999

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os movimentos sociais em busca da equidade de gênero impulsionaram essa mudança no pensar acadêmico. A busca pelo reconhecimento, dignidade e cidadania da população LGBT tem no Brasil, como marco histórico, o ano de 1990, quando um evento foi organizado por manifestantes em prol dos direitos humanos. A Parada do Orgulho Gay, hoje conhecida como Parada da Diversidade Sexual, denuncia a violação dos direitos e da livre vivência, seja na igreja, na escola, seja na família ou no trabalho (VIGANO, 2019).

Um dos esforços para trazer ao debate os direitos dos sujeitos LGBT é o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, elaborado por Comissão Técnica Intermunicipal em 2010. Esse Plano é reflexo da mobilização da sociedade civil por meio dos movimentos sociais na busca de políticas públicas que consigam responder às necessidades das pessoas LGBT, fazendo parte do Programa Brasil sem Homofobia, iniciado em 2004 (VIGANO, 2019). O quinto programa e ação descrito pelo Brasil sem Homofobia corresponde a processos educativos. Nele estão descritas as seguintes ações:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLBT; Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-23).

No que tange ao Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, esse foi resultante da 1.^a Conferência Nacional GLBT (sigla utilizada na época), realizada em Brasília em junho de 2008. Ele trouxe diretrizes e ações para a elaboração de políticas públicas voltadas para esse grupo. O objetivo do Plano é de “[...] orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas.” (BRASIL, 2009, p. 10). Cita-se como importante documento na luta pelos direitos das identidades diversas um documento chamado de Princípios de Yogyakarta. Esse documento é de referência para as questões de Direitos Humanos dos sujeitos LGBT. Descritos desde 2007, são princípios internacionais que ressaltam os direitos em relação à orientação sexual e identidade de gênero (VIGANO, 2019). Neste documento, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, todos os seres humanos possuem direitos universais, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero (BRASIL, 2007). Esses documentos, juntamente com as ações provenientes dos movimentos sociais, culminaram em uma mudança das ações das IES, que começam a compreender que, para incluir as pessoas transgêneras nesses espaços, elas teriam que ampliar seu olhar, considerando que essa discussão é necessária dentro de um contexto educacional que carrega em suas diretrizes o Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que ressalta a superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da cidadania e a erradicação da discriminação, além do fomento aos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões de gênero estão vinculadas às expressões do masculino e do feminino, por meio de imposições sociais e culturais atribuídas historicamente, que buscaram padronizar algumas pessoas e excluir outras, através de supostas qualificações estabelecidas em visões sexistas, misóginas e homofóbicas. Essas imposições se baseiam em um caráter biológico que distingue os seres humanos apenas por seus órgãos genitais. Verificou-se que, em nossa cultura, essa percepção está estritamente ligada aos papéis e marcadores sociais que cada um/a

tem que assumir para poder ser aceito/a. Tais padronizações tendem a ser injunções sociais e culturais, convencionadas e naturalizadas, promovendo diferenças e desigualdades. Assim, conclui-se que a discussão sobre gênero é fundamental para evidenciar os determinismos impostos na sociedade (POGGIO, 2012) e buscar novas formas de compreender e respeitar as identidades.

Atualmente há um debate para inclusão de cotas para as pessoas transgêneras nas IES, já que elas foram submetidas a processos de exclusão proveniente das discriminações sofridas nos espaços educativos⁵. Em decorrência disso, algumas IES brasileiras começam a se organizar para atender essa demanda. A Universidade Federal do Cariri (UFCA) incluiu nos seus editais relacionados a programas de pós-graduação, a partir de setembro de 2018, políticas de ações afirmativas para pessoas transgêneras. A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) começou a oferecer, a partir do segundo semestre de 2018, cotas destinadas a homens e mulheres transgêneros/as em cursos de graduação e, a partir de 2019, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ofertou, igualmente, cotas para pessoas transgêneras. Assim como essas citadas IES, outras efetuaram ações similares, intencionando espaços de educação mais inclusivos.

Finda-se constatando que há muitos núcleos e grupos de pesquisa na área de gênero e sexualidade. É possível que este artigo não tenha contemplado todos; entretanto, cumpre-se o objetivo do levantamento e demonstra-se que há uma preocupação das IES em pensar as questões de gênero e sexualidade desde a década de 1980, porém essa mesma preocupação para as questões de identidade de gênero efetivou-se apenas no decorrer dos anos 2000. Por conseguinte, as ações, mesmo que ainda enfraquecidas, começam a tomar forma, mas a caminhada é longa, pois há por trás um passado constituído por bases preconceituosas e discriminatórias. O acesso à educação superior para as pessoas transgêneras esbarra em questões cristalizadas pelo imaginário coletivo, fazendo com que poucas cheguem e se mantenham nesses espaços. Sugere-se uma ampliação nas políticas de acesso e permanência para essas pessoas, além de uma ampliação de disciplinas que atuem nessa frente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Observatório de Sexualidade e Política - Sexuality Policy Watch (org.). *Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Tradução de Jones de Freitas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

⁵ Verificar reportagem realizada pelo Jornal Correio Braziliense sobre as violências sofridas por pessoas transgêneras nos espaços de educação superior. Disponível em: <http://especiais.correio braziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transsexuais-o-direito-ao-estudo>. Acesso em: 10 jan. 2020.

- BRASIL. *Plano Nacional da Educação*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em: 26 maio 2020.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Brasil sem Homofobia. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT*. Brasília, DF, 2009.
- CARRARA, Sérgio *et al.* *Sexualidade e orientação sexual*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. v. 3.
- FURLANI, Jimena. *"Ideologia de Gênero"?: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha*. 2. ed. rev. Florianópolis: FAED; UDESC, 2016.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília, DF: Edição do Autor, 2012.
- LANZ, Leticia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero: uma introdução aos estudos transgêneros*. Curitiba: Transgente, 2015.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Presidente Prudente: Nuances, 1996. v. 3.
- POGGIO, Inês Soares Nunes. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). *Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-100.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, 1995.
- STOER, Stephen R. A genética cultural da reprodução. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 26, 2008, p. 85-90.
- VIGANO, Samira de M. M. *Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolaridade*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Recebido em: 13 maio 2021.

Aceito em: 22 set. 2021.

DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

*Laís Barbosa Patrocino**

RESUMO

O trabalho discute as condições sócio-históricas que originaram a perda de prestígio e desvalorização da profissão docente. Procedeu-se a uma pesquisa teórica que apontou quatro questões explicativas aqui abordadas, a saber: a histórica relação da religião com a docência e sua desprofissionalização; a massificação do ensino e as más condições de trabalho; a feminização docente; e as hierarquias entre o conhecimento teórico e prático e entre a pesquisa e o ensino. A característica histórica de servilismo na docência encontrou, na massificação do ensino e na feminização docente, modos de reprodução. A especialização do conhecimento e a dicotomização entre teoria e prática pedagógica contribuíram para a desqualificação da profissão. Salienta-se o fato de que a desvalorização da docência é reproduzida no campo acadêmico, manifestando-se no preterimento dos cursos de licenciatura nas universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: docência; desvalorização; desprofissionalização; feminização.

DEVALUATION OF TEACHING: HISTORICAL AND SOCIAL CONDITIONS

ABSTRACT

The paper discusses the socio-historical conditions that led to the loss of prestige and devaluation of the teaching profession. Theoretical research was carried out, and it pointed to four explanatory questions, which are addressed in this text: the historical relationship of religion with teaching and its deprofessionalization; the massification of education and bad working conditions; the feminization of teaching; and the hierarchies between both theoretical and research and teaching. The historical characteristic of servility in teaching found, in the massification of teaching and in the teaching feminization, modes of reproduction. The specialization of knowledge and the dichotomization between theory and pedagogical practice contributed to the disqualification of the profession. It is pointed out that the

* Doutoranda em Saúde Coletiva pela Fiocruz Minas. Mestra em Educação e cientista social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisa no campo da educação em saúde e sexualidade, gênero e educação e formação docente. ORCID: 0000-0001-5632-2875. Correio eletrônico: laisbp89bh@gmail.com

devaluation of teaching is reproduced in the academic field, manifested in the neglect of teaching courses in the Brazilian public universities.

Keywords: *teaching; devaluation; deprofessionalization; feminization.*

DESVALORIZAÇÃO DE LA DOCENCIA: CONDICIONES HISTÓRICAS Y SOCIALES

RESUMEN

En este trabajo se hace un análisis de las condiciones sociohistóricas que llevaron al desprestigio y la desvalorización de la profesión docente. Se realizó una investigación teórica que señaló a cuatro cuestiones explicativas aquí abordadas, a saber: la relación histórica entre religión y docencia y su desprofesionalización; la masificación de la educación y las malas condiciones laborales; la feminización docente; y las jerarquías entre conocimientos teóricos y prácticos y entre investigación y docencia. La característica histórica del servilismo en la enseñanza encontró, en la masificación de la enseñanza y en la feminización docente, modos de reproducción. La especialización del conocimiento y la dicotomización entre la teoría y la práctica pedagógica contribuyeron a la descalificación de la profesión. Se señala que la desvalorización de la docencia se reproduce en el ámbito académico, que se manifiesta en el desprecio de los cursos de profesorado en las universidades públicas brasileñas.

Palabras clave: *docencia; desvalorización; descalificación; feminización.*

1 INTRODUÇÃO

Ainda que seja comumente apontada como explicação para o problema da educação pública e de haver um reconhecimento geral sobre a importância de sua função, a desvalorização da profissão docente se manifesta em diversas esferas sociais, material e simbolicamente.

Para Sacristán (1995), o *status* da docência varia não apenas com o nível de ensino em que é exercida, mas também de acordo com o contexto sócio-histórico em que está inserida. Dentre os diversos motivos discutidos no âmbito do debate sobre o desprestígio da docência, Hoyle (1987 *apud* SACRISTÁN, 1995) aponta seis fatores explicativos: a baixa origem social de docentes; o grande número de profissionais, o que dificulta o aumento salarial; a feminização docente, já que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; a baixa qualificação acadêmica; a relação de clientelismo; e a involuntariedade dessa relação.

Tais questões, embora tenham sofrido mudanças ao longo das últimas décadas, seguem presentes no contexto educacional brasileiro. Apesar dos avanços na legislação educacional, observa-se uma defasagem salarial de docentes da Educação Básica e demais profissionais de outras áreas. Tal questão se destaca por sua relação direta com a qualidade do trabalho realizado e com a melhoria da

qualidade da educação, de modo geral, tornando-a objeto pertinente ao campo acadêmico, dada sua relação com o desenvolvimento nacional (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019).

Este trabalho empreendeu revisão teórica que abarcou contribuições de autorias sobretudo brasileiras e latino-americanas sobre os processos sociais e históricos que conformaram a atual condição de desvalorização da docência no Brasil.

O texto traz a discussão de quatro fatores explicativos para a desvalorização da profissão docente, a saber: a histórica relação da religião com a docência e sua desprofissionalização; a expansão do acesso à educação e a relação entre a precarização das condições de trabalho e a queda na composição socioeconômica e cultural de docentes; a feminização docente; e a hierarquia entre pesquisa e ensino. Tais questões serão apresentadas, respectivamente, nessa sequência.

2 VOCAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO

É possível afirmar que há uma estigmatização da profissão docente desde o seu surgimento na Grécia e na Roma antiga por passar a ser exercida como prática remunerada e não mais como missão (MANACORDA, 1996). Essa desvalorização simbólica ocorreu de maneiras particulares em cada contexto histórico, embora apresentando determinadas similitudes.

A perda de prestígio da docência se relaciona ao processo histórico de construção simbólica em torno da profissão. A relação da educação com a Igreja é apontada como desprofissionalizadora, na medida em que seu exercício esteve por muito tempo associado à vocação (BIRGIN, 2000; DUBET, 2004; FELDFEBER, 1996; TENTI FANFANI, 2005).

O processo de profissionalização da docência, ocorrido com a responsabilização do Estado pelo sistema educativo, não fez com que desaparecesse, entretanto, a identidade vocacional da profissão, processo observado no Brasil e na América Latina (FELDFEBER, 1996; TENTIFANFANI, 2005; VALLE, 2002).

Conforme assinalou Durkheim (1995), a Igreja do Império Romano se inseriu na cultura germânica com a missão de civilizar os “meios bárbaros”, por meio da fé e de sua moralidade. No contexto de conversão de pagãos ao cristianismo, foram criadas as escolas para preparar sacerdotes, quando se originou a organização do sistema de ensino que se conhece atualmente. Sobre essa relação, o autor afirma o seguinte:

Em primeiro lugar, podemos entender agora por que o sistema permaneceu sendo por tanto tempo em nosso país, em todos os povos da Europa, aliás, uma coisa de Igreja e como um anexo da religião; por que, mesmo após o momento em que os professores deixaram de ser padres, eles conservaram entretanto - e isso por muito tempo - deveres sacerdotais (em particular o dever do celibato). (DURKHEIM, 1995, p. 30-31).

Dubet (2004) afirma que a definição de profissionais da educação se deu mais por sua vocação que por suas características profissionais, pois o próprio projeto escolar foi concebido como transcendental. Docentes deveriam crer nos valores que postulavam para que estudantes acreditassem neles, convertendo o magistério

em sacerdócio, nos termos de Durkheim, pois, assim como o sacerdote medeia a presença divina entre seres humanos, à figura docente caberia mediar a relação entre a instituição que normaliza e os públicos escolares a quem se dirige.

A autoridade vocacional de docentes estaria baseada em princípios e valores sagrados. Nesse sentido, o respeito recebido não seria enquanto indivíduos singulares, por sua pessoa, mas enquanto representantes de princípios superiores, não por suas qualidades profissionais, mas pela crença nos valores da própria escola.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, a identidade vocacional esteve fortemente presente nas Escolas Normais (VALLE, 2002). Esses centros de formação docente traziam uma forte concepção do magistério como atividade missionária, o que deixou marcas na identidade docente no país. Virtudes espirituais e morais eram a base da formação, cuja prática pedagógica era baseada em valores humanistas e cívicos. Segundo a autora, a própria legislação educacional foi influenciada pela chamada “tradição normalista”.

A identidade profissional, em contraposição à identidade vocacional, surgiu como proposta das esferas administrativas dos sistemas educacionais apenas no regime autoritário, a partir da década de 1970, conforme afirma Valle (2002). Isso se deu no contexto de profissionalização da docência e da organização institucional burocrática e hierárquica, quando havia uma preocupação com a elevação no nível da formação de docentes. A identidade profissional traria prestígio para a camada social que acedia à docência, oriunda, majoritariamente, de famílias que possuíam baixa formação escolar e exerciam ocupações manuais.

Tal realidade se deu de modo muito parecido em demais países da América Latina. Feldfeber (1996), em análise das políticas de formação docente na Argentina, observa que a moral passou a ocupar um lugar fundamental nessa formação, tendo os conteúdos perdido a centralidade em detrimento de modelos de conduta e moral, exigindo-se de docentes mais qualidades pessoais que conhecimentos específicos. A autora aponta que, embora o Estado Nacional tenha promovido um processo de laicização ao assumir o sistema educativo, antes função da Igreja, não excluiu as características religiosas, sendo que a associação da docência à vocação incidiu principalmente sobre docentes. Ela ainda afirma que a docência se apresenta como uma profissão de abnegação e sacrifício, em que docentes devem crer em sua missão de educar. A falta de recompensas materiais e simbólicas ao trabalho estaria relacionada, então, ao fato de a docência não ser considerada profissão, mas uma missão que envolve sacrifício.

O debate sobre quais deveriam ser as características e qualidades de docentes existe desde a segunda metade do século XX. Dele, sobressaíram os modelos de vocação e profissão (TENTI FANFANI, 2005). No modelo de vocação, a função docente é exercida durante todo o tempo e lugar, para além da jornada de trabalho, o que pressupõe uma indissociação entre o sujeito e a atividade que desempenha. No modelo profissional, há melhores condições de investimento na formação, sendo encontrada entre docentes que dependem menos do salário docente. Em pesquisa sobre identidade e condição docente na América Latina, o autor constatou uma heterogeneidade no perfil identitário de docentes, cuja caracterização da atividade envolveu vocação e profissão, o que, segundo ele, refere-se a uma característica do magistério contemporâneo. Do mesmo modo,

Carvalho e Simões (2006) observam uma interdimensionalidade na identidade docente, que passa de profissional a proletária.

Observa-se, portanto, que tanto a desvalorização como o processo de desprofissionalização envolvem a docência desde seu surgimento. A precarização das condições de trabalho, entretanto, obedeceu a contextos históricos específicos, conforme será debatido a seguir.

3 MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E MÁS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O processo de expansão do acesso à Educação Básica é referido como democratização do ensino (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015), ou simplesmente como massificação, compreendido justamente como novo modo de produção de desigualdades (BIRGIN, 2010).

O exercício da docência foi dificultado pela expansão do acesso ao ensino no Brasil como em demais países da América Latina, sobretudo a partir da segunda metade do século XX (BIRGIN, 2010). Isso porque a heterogeneização do público trouxe desafios cuja responsabilidade passou a ser cada vez mais direcionada a docentes. O termo “mal-estar docente” foi popularizado na década de 1980 para descrever os efeitos negativos do exercício da docência relativos a condições psicológicas e sociais (ESTEVE, 1995).

O que comumente é considerado como problema de ensino, para Esteve (1995, p. 95), “[...] são problemas sociais que requerem soluções sociais.” O autor aponta as mudanças que interferiram no sistema escolar, algumas delas relativas ao trabalho em sala de aula, sendo as demais mudanças sociais. Dentre as mudanças em sala de aula, estão as más condições de trabalho e a escassez de recursos materiais; a relação entre docentes e estudantes, cada vez mais marcada por violência; e o acúmulo de responsabilidades por parte de docentes, que passaram a assumir funções relativas à administração, coordenação e inspeção.

Dentre as mudanças sociais que interferem também na função docente, o autor cita o aumento da exigência direcionada a docentes; a retirada da responsabilidade de educar da família, a partir da entrada das mulheres no mercado de trabalho; a comunicação de massa como fonte informativa alternativa à escola; a fragmentação do consenso social a respeito da educação; o aumento das contradições envolvendo o exercício da docência; a queda da expectativa da sociedade com relação ao sistema educativo; a queda da valorização social de docentes, entendidos como incapazes de conseguir uma ocupação melhor remunerada; e as constantes mudanças curriculares.

No Brasil, o processo de expansão do ensino teve início no pós-guerra e ocorreu com maior intensidade nas últimas décadas do século XX. A partir desse momento, em que pesem os ganhos acarretados pela expansão do acesso ao direito à escolarização, ficou exposto o fracasso da escola, dada a evidência de que apenas o acesso a ela não garantiria ascensão social (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

As transformações no exercício da docência, como ampliação de tarefas e diversificação de demandas, provocaram mudanças na composição socioeconômica e cultural de docentes e, conseqüentemente, na qualidade da educação pública. A redução na heterogeneidade das origens sociais e a ascensão de setores populares aos cargos de docência acompanharam a ausência de boas perspectivas

de trabalho, com boas condições e salários. O aumento de matrículas nas instituições de formação docente foi observado justamente em períodos de crise na América Latina. A docência passou a representar uma opção de trabalho estável a uma camada social que representava a primeira geração da família a frequentar o ensino médio ou superior (BIRGIN, 2000).

A precária formação escolar das pessoas que passam a aspirar à docência na América Latina, sobretudo a partir da metade do século XX, não corresponde àquela exigida na formação acadêmica, e a formação que recebem - as próprias instituições formadoras passam a adotar programas de ensino compensatórios das carências acadêmicas, voltadas para a reposição de conteúdos do currículo escolar - não é suficiente para compensar suas defasagens culturais. Configura-se então uma grande dificuldade desse grupo em alcançar a posição de docente, já que existe um conflito entre sua identidade e o da posição aspirada relacionado ao padrão cultural e social que se espera para a docência, legitimado pelo campo acadêmico. As escolas da própria comunidade passam a ser buscadas para exercer a docência como forma de devolver à sua localidade as oportunidades recebidas, mas também pelo fato de essas e de esses jovens docentes não se sentirem capazes de frequentar outras realidades socioculturais. Essa distinção causa estigmatização e deslegitimação incorporadas por docentes, que se sentem incapazes de ensinar (BIRGIN, 2000).

Não por acaso, Sacristán (1995) ressalta a importância de se repensar os programas de formação docente, no sentido de se criarem mais espaços voltados para a formação cultural de professoras e professores.

Em análise do contexto neoliberal, Dubet (2004) afirma que a massificação do ensino escancarou as desigualdades consolidadas pela escola. Assim, os valores postulados por docentes foram sendo percebidos como contraditórios, à medida que a escola perdia seu caráter sagrado, o que fez com que a autoridade docente não pudesse mais se basear nele.

Passou-se a exigir dos docentes eficácia profissional. Deixam-se, então, de identificar-se com valores fundamentais para realizarem-se subjetivamente com sua competência profissional e com um “*ethos* protestante do trabalho”. A escola se torna uma burocracia profissional com a profissionalização do trabalho docente e o desenvolvimento da ciência pedagógica. Trata-se não só da laicização, mas também da necessidade de prestar contas às instituições que a mantêm. Docentes se sentem então como prestadoras e prestadores de serviço, que recebem cada vez mais cobranças da sociedade.

Enguita (1991) também aponta para a dessacralização e a cobrança social com relação a docentes, sobretudo da educação primária. Isso se manifesta no fato de que as pessoas se sentem capazes para opinar a respeito de seu trabalho, o que faz com que docentes recebam críticas por pessoas alheias ao grupo profissional.

No Brasil, a mudança do perfil profissional docente foi marcada pelo período de ditadura militar e, por sua vez, pela consolidação das condições ruins de trabalho. Esse período foi caracterizado pela ideologia tecnocrática nas políticas públicas educacionais, pela expansão do Ensino Básico e maior contratação de docentes, mas também pelo arrocho salarial (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006).

O agravamento das condições de trabalho e a “proletarização” do professorado, com o perfil cada vez mais distante das outras profissões liberais, teve

graves consequências no que diz respeito ao empobrecimento cultural de docentes, junto do modelo de licenciatura instituído pela Reforma Universitária de 1968 (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006). Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006), os docentes, que vinham das classes média e alta, se tornaram a maior categoria profissional do país, que passou a incorporar as classes médias e baixas. O professorado passou então a se constituir de uma burguesia decadente e das classes médias e baixas em ascensão, beneficiadas pela expansão do ensino universitário.

Ainda que tenha havido uma maior organização sindical estruturada contra o regime militar, o autor faz referência a Abramo (1986 *apud* FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006), para quem a classe ascendente que ingressou ao professorado apresentou uma postura conservadora e pouco interessada nas lutas pela melhoria das condições de trabalho, já que, de certo modo, tal posição já representava uma conquista.

A massificação do ensino e a queda nas condições de trabalho contribuíram para o processo de feminização docente, que, por sua vez, contribuiu para a reprodução dessas condições, conforme será debatido na sequência.

4 FEMINIZAÇÃO DOCENTE

Ao longo da história, as mulheres pertencentes às camadas médias tiveram um acesso tardio ao mercado de trabalho, e sempre em piores condições com relação aos homens (RIGONI; GOLDSCHMIDT, 2015). A feminização da docência se deu, entretanto, não apenas por fatores materiais, mas também simbólicos.

Conforme afirma Louro (1997a), a escola básica é totalmente marcada pelos discursos de gênero e pela divisão sexual do trabalho. O trabalho de maior prestígio, que concerne à produção do conhecimento e também à definição curricular, é de domínio masculino. Mas a escola é feminina por ser um espaço de atuação predominante de mulheres.

No mesmo caminho, Tardiff (2002) também aponta para a hierarquia existente na ocupação dos cargos, sendo frequentemente a direção e os cargos de gestão escolar mais valorizados e ocupados por homens. O autor também afirma que as professoras são excluídas do processo de emergência de atividades diferenciadas na instituição escolar.

Ainda conforme Louro (1997a), a prática pedagógica e as atividades escolares são marcadas pelo cuidado e pelo afeto, aproximando-se de relação familiares, características construídas socialmente como femininas. Tais discursos se apresentam nas próprias legislações educacionais, que relacionam as práticas pedagógicas às relações familiares. Isso se deu sobretudo a partir da emergência da Psicologia nas teorias pedagógicas, que também impulsionou a feminização do trabalho docente.

A autora afirma, ainda, que as marcas religiosas, relativas à dimensão missionária, encontraram um meio de reprodução no processo de feminização, nas características de doação e entrega, presentes nas representações sociais construídas em torno das professoras (LOURO, 1997b). Tais representações são amplamente difundidas no imaginário ocidental e estão fortemente presentes nos filmes hollywoodianos (DALTON, 1996).

Para além das características religiosas, são relacionadas a esse processo também a característica de submissão, apontada como prejudicial ao exercício da profissão e à autonomia das profissionais (ALLIAUD, 1995).

Duru-Bellat (2000) afirma que, desde cedo, as meninas incorporam disposições para tarefas que exigem submissão e docilidade. Nesse sentido, Bourdieu (2003) discute que as mulheres são dirigidas pela divisão social do trabalho aos cargos profissionais que exigem submissão e são vinculados à ideia de vocação, fazendo com que a “vítima da dominação simbólica” cumpra suas tarefas com docilidade, de forma subordinada.

Nesse sentido, considerando especificamente a docência, Enguita (1991) afirma que a aceitação das mulheres como professoras se dá por sua facilidade em aceitar a autoridade e transmitir a cultura e a moral dominante.

Alliaud (1995) aponta a feminização como prejudicial à profissionalização docente pela perda de autonomia que passa a envolver a profissão. A autora cunha o termo proletarização simbólica para se referir à ausência de prestígio da profissão.

Relacionadas às questões simbólicas das características incorporadas socialmente pelas mulheres, está a prática pedagógica executada como extensão do trabalho doméstico. A adoção, na escola, de atividades domésticas associadas ao trabalho feminino, funções não escolares, é apontada como outro fator que gera desprofissionalização e intensificação do trabalho docente (BRASLAVSKY; BIRGIN, 1992).

Braslavsky e Birgin (1992) discutem que a docência é uma atividade que permite às mulheres conciliarem as obrigações domésticas com a vida profissional, até mesmo por essa se tratar, de certo modo, de uma extensão dessas obrigações, e também pelo fato de seu salário ser considerado não como sustento da família, mas como uma complementação.

No mesmo caminho, Morgade (2006), em análise da composição social do professorado na Argentina, aponta que a feminização da docência, ainda que tenha representado um meio de ascensão para as mulheres, contribuiu para a perda de prestígio da profissão, já que as mulheres ainda possuem *status* ocupacional inferior ao dos homens. Ainda que tenham ingressado no mercado de trabalho, elas ainda não são consideradas como provedoras da família.

Em análise da questão no Brasil, Hypólito (1991) afirma que a absorção da mão de obra feminina ocorreu com a expansão das redes de ensino e coincidiu com as primeiras baixas de salário. A ocupação começou a ser rejeitada por homens, que passaram a buscar emprego em outras áreas. Ademais, o trabalho feminino é considerado como transitório, além de o salário ser considerado renda complementar.

O trabalho de Birgin (2000) no contexto da América Latina também revela a representação de complementaridade da renda sobre o salário das professoras. A autora afirma que a inclusão das mulheres na docência se deu com o aumento do desemprego dos chefes de família.

A feminização da docência representa, portanto, uma espécie de elo entre o desprestígio simbólico, iniciado historicamente na relação da educação com a religião, e o desprestígio material, iniciado com o processo de massificação do ensino, contribuindo para ambos. A seguir, discute-se como essa questão se reflete e é reproduzida no campo acadêmico.

5 DICOTOMIZAÇÃO E HIERARQUIA ENTRE CONHECIMENTO TEÓRICO E PRÁTICO E ENTRE PESQUISA E ENSINO

A desvalorização da docência encontra bases também na dicotomização entre conhecimento prático e teórico e tem como consequência a divisão entre produção e reprodução do conhecimento pedagógico. Tal divisão social do trabalho, conforme discutido, obedece à lógica de gênero. Tais diferenciações passam a formação docente no campo acadêmico, conforme será discutido.

A dimensão pedagógica da docência envolve tanto o conhecimento didático quanto o de conteúdo, sendo um tão importante quanto o outro. Entretanto, o conhecimento didático acaba sendo desprezado e desvalorizado (MARCELO, 2009). A diferenciação entre domínio da didática e do conteúdo reflete também na hierarquia entre docentes das séries iniciais e finais do processo escolar (TENTI FANFANI, 2005).

A desvalorização do conhecimento pedagógico remete à reflexão de Bourdieu (1998) sobre o fato de a própria instituição escolar considerar as ações pedagógicas voltadas para a didática como primárias. A “desvalorização escolar do escolar” se dá em função da valorização da aprendizagem “natural”, em contraposição àquela alcançada com esforço. O autor aponta que, quando um campo do saber se torna uma disciplina escolar, ele perde seu prestígio, já que se produz uma série de instrumentos que o tornam mais acessível (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

A respeito das características atribuídas à profissão docente, Woods (1995) problematiza o fato de a docência raramente ser relacionada à criação, invenção, mas como mera reprodução. Ele faz referência a Mac Diarmid (1982 *apud* WOODS, 1995), para quem o impulso criativo não combina com o ensino, mas também a Schon (1992 *apud* WOODS, 1995), que concebe docentes como profissionais com reflexividade, mediação, pois seu trabalho envolve uma constante adaptação a novas situações, e a Clark e Yinger (1988 *apud* WOODS, 1995), que defendem que docentes têm de solucionar questões práticas, contextuais, específicas e imprevisíveis, já que cada situação de ensino é única.

Woods (1995) aponta para a concepção do ensino como forma de arte, ressaltando suas características de processo criativo, sem, contudo, ignorar que a atividade é baseada em análise científica. No entanto, o autor discute fatores sociais que seriam responsáveis pela limitação da criatividade de docentes e propulsores de um ensino conservador e rotineiro, relativos às más condições de trabalho e à especialização do conhecimento.

No que diz respeito à formação docente, no Brasil, a própria forma como os cursos de licenciatura foram organizados historicamente expressou um desprezo pelo pedagógico e uma submissão em relação ao bacharelado, como no modelo 3 + 1, em que as disciplinas de conteúdo específico eram cursadas durante toda a graduação, e as disciplinas de cunho pedagógico eram cursadas apenas ao final (BRASIL, 2001; NAGLE, 1986).

Tais aspectos foram abordados por Pereira (1996) em seu estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual foram analisadas as condições sócio-históricas de perda de prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado a partir da criação do Instituto de

Ciências Biológicas no contexto da Reforma Universitária de 1968. No mesmo caminho de Woods (1995), o trabalho aponta que o ensino e aprendizagem foram representados por estudantes e docentes como independentes do trabalho docente, que teria uma importância menor, sendo seu exercício, portanto, mais facilmente associado ao dom. Já a pesquisa foi representada como uma atividade criativa e inventiva. Mesmo após a reforma curricular dos cursos de licenciatura instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, as disciplinas voltadas para a formação pedagógica, ainda que inseridas ao longo do percurso curricular, continuam ocupando um *status* de anexo em relação às disciplinas da formação das áreas específicas do conhecimento.

Menezes (1986) discute o modo como a universidade pública tem negligenciado a tarefa de formação docente - que, segundo defende, deveria ser sua tarefa central - em detrimento do desenvolvimento da pesquisa. Para o autor, “[...] a Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz’.” (MENEZES, 1986, p. 120). Mais recentemente, a mesma questão é retomada a partir da constatação de que as licenciaturas têm migrado para o formato de Ensino a Distância em instituições privadas, já responsáveis pela maioria das matrículas nesses cursos. Além disso, a despeito da criação de políticas públicas voltadas para estágios curriculares, as práticas de ensino têm sido ofertadas de modo insuficiente, o que tem implicado formações deficitárias (GATTI, 2014).

As hierarquias entre a licenciatura e o bacharelado se manifestam desde as diferenças socioeconômicas e culturais de estudantes até os investimentos institucionais destinados às duas modalidades, sendo reconhecidamente maiores para o bacharelado (PATROCINO, 2013).

O desprezo pelo conhecimento pedagógico, reproduzido no campo universitário na formação docente, acaba por refletir no trabalho docente e na perda de autonomia de profissionais.

Apple e Teitelbaun (1991) discutem como a separação entre a concepção e a execução no processo de racionalização do trabalho afeta a função docente. Perda de habilidades e de qualificação por parte de docentes são consequências da perda da noção do procedimento global e do controle do trabalho, e isso se dá principalmente no processo de exclusão na formulação do currículo. No mesmo caminho, Sacristán (1995) faz referência à alienação de docentes em relação à construção curricular e, portanto, de parte de seu próprio processo de trabalho.

Já Díaz (1995) faz referência à distância entre o que ele chama de campo intelectual da educação e o campo pedagógico. O campo intelectual da educação seria aquele em que grupos intelectuais disputam o controle e hegemonia dos discursos e orientações na área da educação. A ele está reservada a função de investigação e de produção do discurso educativo. Ao campo pedagógico, cabe a docência e a reprodução desse discurso. Segundo o autor, a distância entre essas duas lógicas cria uma classificação rígida entre os que produzem e os que reproduzem, e na universidade ela se faz fortemente presente. A hierarquia também se expressa entre as diferentes disciplinas no campo da produção. Díaz (1995) ainda aponta que, embora o processo de profissionalização tenha garantido uma certa mobilidade intelectual, cultural e econômica para docentes, não transformou seu baixo *status* social.

Díaz (1995) baseia sua teoria em Bernstein (1998), para quem há duas classes de conhecimento: um que é pensável, mundano, relativo à alteridade e ao possível; e outro que é impensável, esotérico, relativo ao outro, ao impossível. O conhecimento impensável é, na sociedade moderna atual, controlado e regido por instituições superiores de ensino, e o conhecimento pensável cabe aos sistemas escolares de Educação Básica. Segundo Bernstein (1998), no dispositivo pedagógico, que seria o sistema de regras formais que regem a comunicação pedagógica, há uma regra distributiva que regula as relações de poder e quem tem acesso ao campo, que seriam agentes que passaram pelo processo de pedagogização legitimamente. Assim, o campo pedagógico tem regras especializadas de acesso e controles especializados de poder. Tais regras se traduzem no campo de produção dos discursos.

Tardiff (2000) trata diretamente da dicotomização da academia enquanto espaço de produção e da escola básica enquanto espaço de reprodução do conhecimento, processo relacionado à desvalorização do conhecimento prático e dos saberes da experiência.

Em outro trabalho, Tardiff (2002) discute que a formação docente e o ensino passam a ser cada vez mais dicotomizados a partir da emergência da produção de conhecimento como um fim em si mesmo. O conhecimento teórico passou a estar distante das necessidades práticas e das questões sociais, o que contribuiu para a desvalorização da formação de professores e do ensino.

Enguita (1991), por sua vez, discute a relação entre a perda da autonomia docente e a desqualificação do trabalho. Para o autor, a divisão do trabalho se reflete na tendência à especialização, o que torna docentes restritos a determinadas disciplinas, tornando os demais conhecimentos escolares alheios.

Alliaud (1995) discute a existência de uma ideologia própria ligada à limitação do conhecimento docente. A autora aponta que, no início da criação dos cursos de formação docente na Argentina, pregava-se uma contenção de conhecimento, uma espécie de maquinação para a ignorância, pois o excesso de conhecimento seria prejudicial para o exercício da função, já que docentes deveriam ter modéstia.

Observa-se, portanto, que a marca histórica de servilismo na docência encontrou modos de reprodução a partir da massificação do ensino e da feminização docente, tornando a atividade docente mais desqualificada com a especialização do conhecimento e a dicotomização entre teoria e prática pedagógica. Tal lógica é produzida no campo universitário, que, por sua vez, estabelece também uma hierarquia com a instituição escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões históricas e sociais que explicam a desqualificação e o desprestígio da profissão docente, tão perceptíveis nas condições de trabalho e na composição socioeconômica e cultural de profissionais que acedem a essa carreira, sobretudo na Educação Básica, encontram uma significativa reprodução no âmbito acadêmico.

O campo da formação docente, cuja responsabilidade inicialmente era assumida majoritariamente pelas universidades públicas, segue sendo preterido nessas

instituições. Aponta-se, portanto, para a contribuição na desvalorização da docência em um espaço não apenas de grande compromisso com as demandas sociais, mas também de grande potencial de investimento na qualificação de profissionais.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *Formación Docente*, Buenos Aires, v. 4, n. 17, dez. 1995.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 1, n.4, p. 62-73, 1991.

BERNSTEIN, Basil. El dispositivo pedagógico. In: BASIL, Bernstein. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata, 1998. p. 99-110.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudencio (comp.). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 221-239.

BIRGIN, Alejandra. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 1-4.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2001.

BRASLAVSKY, C.; BIRGIN, A. (org.) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO; Editorial Miño y Dávila, 1992.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 185-204.

DALTON, M. O currículo de Hollywood. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 99-122, jan/dez. 1996.

DÍAZ, Mario. Aproximaciones al campo intelectual de la educación. In: LARROSA, Jorge (org.). *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995. p. 1-19.

DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE "GOVERNABILIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN

- AMÉRICA LATINA”, 1., 2004, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: Revista Colombiana de Sociología, 2004. p. 63-80.
- DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- DURU-BELLAT, M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. In: FORQUIN, J. C. (org.). *Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP, 2000. p. 221-287.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 92-110.
- FELDFEBER, Myriam. Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 3., 1996, Caracas. *Anais [...]*. Caracas: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 1996. p. 199-209.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, v. 1, n. 100, p. 33-46, 2014.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 3-21, 1991.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- LOURO, G. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997b.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MENEZES, Luís Carlos de. *Formar professores: tarefa da universidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MORGADE, Graciela. State, gender and class in the social construction of Argentine women teachers. In: CORTINA, R.; SAN ROMAN, S. *Women and teaching*. New Cork: Palgrave ed., 2006. p. 81-103.
- NAGLE, Jorge. *As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PATROCINO, Laís Barbosa; SOUZA, João Valdir Alves de. *A hierarquia bacharelado/licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: uma análise da UFMG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- RIGONI, C. L.; GOLDSCHMIDT, R. Políticas públicas de proteção e incentivo do trabalho da mulher. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 42, n. 139, dez. 2015.
- ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Poésis Pedagógica*, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 64-92.
- SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 1-16, nov. 2019.
- TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 47-62.

Recebido em: 25 mar. 2021.

Aceito em: 15 out. 2021.

GESTÃO DO PEDAGÓGICO PARA A EMANCIPAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Shirlei Alexandra Fetter, Denise Regina Quaresma da Silva***

RESUMO

O presente artigo apresenta como temática a gestão pedagógica sobre as questões de diversidade sexual. Sobre o tema apresentado, encontra-se como problemática a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual enquanto prática pedagógica emancipatória. Assim, o estudo se justifica não unicamente pela escolha teórica, mas pelo termo diversidade sexual. Busca-se, assim, tratar de um posicionamento pedagógico, porque sua ausência se reflete na resistência docente em gerir a temática no ensino básico, evidenciando, desse modo, a importância de discuti-la nas escolas. Dessa forma, o objetivo deste estudo é explorar os conceitos sobre a gestão pedagógica e a diversidade sexual no contexto escolar. Esse processo exige da gestão pedagógica um amplo esforço de organização dos recursos materiais e humanos, os quais são componentes fundamentais. Caracteriza-se, ademais, por ideias, concepções e representações desconstrutivas das práticas pedagógicas tradicionais. Predominantemente, os conceitos teóricos estão fundamentados em Louro (1997, 1999, 2001), a qual propõe o rompimento do pensamento conservador, tanto da escola como da prática docente. Constitui-se ainda com argumentos de Freire (1996) para validar o pertencimento, o respeito e a autonomia do educando. A metodologia está baseada no estudo qualitativo, o qual segue os conceitos de Lüdke e André (1986). Por conta da abordagem, desconsidera-se a quantidade. Como resultado, percebe-se o predomínio do conservadorismo, que repercute na negação ao público LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais) e na naturalização da homofobia, prevalecendo os mecanismos dominantes da heteronormatividade. Para aprofundar essa discussão, dialoga-se com os demais autores. Conclui-se o estudo considerando ser necessário ao docente gerir as práticas pedagógicas, isto é, práticas inerentes à atividade docente. A escola é o espaço de referência à

* Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (Canoas-RS). Bolsista Capes. ORCID: 0000-0001-5172-447X. Correio eletrônico: fetershirlei@gmail.com

** Pós-doutora em Estudos de Gênero pela Universidade de Ciências Empresariais e Sociais (UCES), Argentina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas-RS). ORCID: 0000-0002-3697-8284. Correio eletrônico: denise.silva@unilasalle.edu.br

emancipação e à libertação; porém, esta também é o lugar da resistência e da negação à identidade sexual e de gênero dos educandos.

Palavras-chave: identidade; prática pedagógica; gestão.

PEDAGOGICAL MANAGEMENT FOR EMANCIPATING SEXUAL DIVERSITY IN SCHOOL

ABSTRACT

This article presents as its theme the pedagogical management on the issues of sexual diversity. Regarding the theme presented, the difficulty of the teacher in thematizing sexual diversity as an emancipatory pedagogical practice is problematic. Thus, the study is justified not only by the theoretical choice, but by the term sexual diversity, with this, we seek to address a pedagogical position, because its absence is reflected in the teacher's resistance to manage the subject in basic education, highlighting the importance of be discussed in schools. Thus, the aim of this study is to explore the concepts of pedagogical management and sexual diversity in the school context. This process requires, from pedagogical management, a broad effort to organize material and human resources, which are fundamental components, characterized by ideas, conceptions and deconstructive representations of traditional pedagogical practices. The theoretical concepts are based, in greater quantity, by Louro (1997, 1999, 2001), who proposes the breaking of conservative thinking, both of the school and the teaching practice. Thus, it is constituted with Freire's (1996) arguments to validate the student's belonging, respect and autonomy. The methodology is based on the qualitative study, which follows the concepts of Lüdke and André (1986). Because of the approach the quantity is disregarded. As a result, there is a predominance of conservatism, which affects the denial of LGBT public and the naturalization of homophobia, prevailing the dominant mechanisms of heteronormativity. The study concludes, considering that it is necessary for the teacher to manage the pedagogical practices, that is, inherent to the teaching activity. The school is the reference space for emancipation and liberation, but it is the place of resistance and denial to the students' sexual and gender identity.

Keywords: identity; pedagogical practice; management.

GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EMANCIPACIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este artículo presenta como tema el manejo pedagógico sobre los temas de la diversidad sexual. Sobre el tema presentado, es problemático la dificultad del profesor para tematizar la diversidad sexual como práctica pedagógica emancipadora. Por lo tanto, el estudio se justifica no solo por la elección teórica,

sino por el término diversidad sexual, con esto, buscamos abordar una posición pedagógica, porque su ausencia se refleja en la resistencia del maestro para manejar el tema en la educación básica, destacando la importancia de ser discutido en las escuelas. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es explorar los conceptos de gestión pedagógica y diversidad sexual en el contexto escolar. Este proceso requiere, desde la gestión pedagógica, un amplio esfuerzo de organización de los recursos materiales y humanos, que son componentes fundamentales. Además, se caracteriza por ideas, concepciones y representaciones deconstructivas de las prácticas pedagógicas tradicionales. Los conceptos teóricos están basados, en mayor cantidad, por Louro (1997, 1999, 2001), quien propone la ruptura del pensamiento conservador, tanto de la escuela como de la práctica docente. Por lo tanto, se constituye con los argumentos de Freire (1996) para validar la pertenencia, el respeto y la autonomía del estudiante. La metodología se basa en el estudio cualitativo, que sigue los conceptos de Lüdke y André (1986). Debido al enfoque, la cantidad no se tiene en cuenta. Como resultado, hay un predominio del conservadurismo, que afecta la negación del público LGBT y la naturalización de la homofobia, prevaleciendo los mecanismos dominantes de heteronormatividad. El estudio concluye, considerando que es necesario que el maestro maneje las prácticas pedagógicas, es decir, inherentes a la actividad docente. La escuela es el espacio de referencia para la emancipación y la liberación, pero es el lugar de resistencia y negación de la identidad sexual y de género de los estudiantes.

Palabras clave: *identidad; práctica pedagógica; gestión.*

1 INTRODUÇÃO

Ao fazer uma análise da sociedade, busca-se apresentar que a concepção contemporânea de educação está diretamente relacionada ao meio social. Todo ser humano recebe as influências do seu meio, do qual fazem parte as concepções, os valores e os juízos. A partir destes princípios, cada ser humano elabora suas concepções específicas.

No Brasil, a hegemonia religiosa cristã fundamenta a heteronormalidade e reprime a diversidade sexual. Muito se tem discutido, recentemente, acerca da diversidade sexual. Quanto a isso, vale ressaltar que a homofobia nasce do preconceito contra essa diversidade. Desta forma, a heterossexualidade é concebida como o natural. Assim, exclui-se o reconhecimento da sexualidade de estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e faz-se com que a diversidade sexual seja um tema excluído, além do currículo e do gerenciamento pedagógico.

Considerando esta premissa, Miskolci (2012) teoriza os desafios de uma educação voltada ao reconhecimento e à diferença da diversidade sexual em sua pluralidade. Segundo o autor, a dificuldade pode ser percebida entre os educadores, uma vez que estes partem do pressuposto de que o “ato de educar” é neutro. Diferentemente, Freire (1996) ressalta que educar é um ato político, e a educação não é neutra. Omitir a dimensão pedagógica da prática docente é o mesmo que institucionalizar o preconceito.

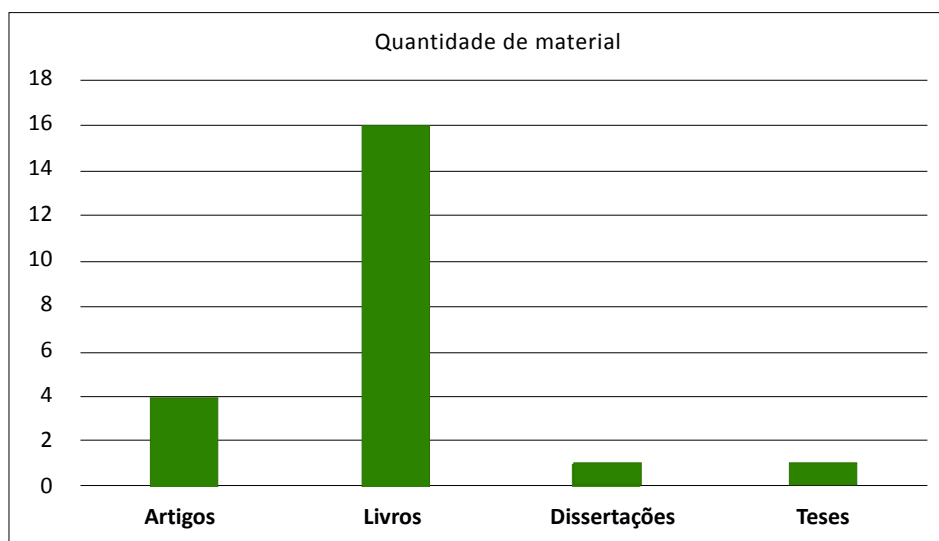
Não raro, toma-se conhecimento que a instituição escolar é, também, influenciada pelos mais diversos valores sociais e, por vezes, institucionaliza o discurso normativo dentro da sala de aula. Assim, o silenciamento escolar por meio de práticas contribui para o preconceito. A escola é o espaço em que as diferenças e a pluralidade de pensamentos dialogam. Conforme a afirmação de Santos (2001, p. 28), temos “[...] o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” Quanto a essa afirmação, as instituições de ensino, através da gestão da prática pedagógica, devem contemplar e combater os estereótipos negativos no intuito de promover a aceitação das diferenças.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, o procedimento metodológico adotado para discutir a diversidade sexual no âmbito escolar foi a revisão bibliográfica, a qual contou com a inclusão de estudos que descrevem essa problemática. Por meio de artigos científicos selecionados conforme a temática e livros, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa sobre a forma como a questão da diversidade sexual é discutida no ambiente escolar, buscando destacar a convivência plena e a dignidade humana.

Como procedimento técnico deste estudo, foram coletados artigos na Base de Dados EDUCA, portal da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG¹, livros que compõem o aporte teórico pessoal e dissertações e teses vinculadas ao tema e disponíveis para pesquisa. De maneira mais expressiva, abaixo, a quantidade de material selecionado que contemplou a análise:

Gráfico 1 – Material estudado



Fonte: elaborado pelas autoras.

¹ <https://www.biblio.fae.ufmg.br/educa/conteudo.html>

Esta pesquisa foi realizada durante o ano de 2021 com os seguintes objetivos relacionados à Base de Dados EDUCA: a) selecionar periódicos que contemplessem o tema; b) realizar a leitura para aprofundamento teórico; c) sistematizar e descrever o conteúdo para análise; d) descrever os dados sobre a temática.

Perante os aspectos mencionados, o estudo se caracteriza como qualitativo. Parol Lüdke e André (1986, p. 131), este tipo de estudo relaciona-se à “[...] busca de questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado.” Por isso, os resultados do estudo qualitativo são obtidos de diversas maneiras, por meio de observação, reflexão, interpretação, etc. As investigações, neste estudo, tomam como referência as atividades humanas, as quais são influenciadas pelo contexto das práticas pedagógicas realizadas.

Em decorrência do aprofundamento teórico, foi necessário realizar uma revisão sucinta para este estudo; as bibliografias consultadas deram sustentação ao tema, configurando-se, portanto, como uma revisão bibliográfica.

3 A ESCOLA É O ESPAÇO EM QUE AS PLURALIDADES DIALOGAM

A luta do movimento social LGBTQI+ (*peças lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual e +*) tem ocorrido com o objetivo de garantir os direitos e combater a discriminação. Consequentemente, a relevância social do tema está associada ao sistema de crenças e valores próprios, como instrumentos de negação, dominação e exclusão específicos do pensamento conservador e heterossexual. Louro (1999, p. 29) destaca a posição arbitrária: “[...] como se a homossexualidade fosse contagiosa, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.”

Neste sentido, é considerável ressaltar que a homofobia parte do preconceito em relação à diversidade sexual, visto que as vítimas pertencem a “diferentes” grupos. Como afirma Louro (2001, p. 29):

[...] a escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, como se a homossexualidade fosse “contagiosa”.

Ao negar a discussão dos preconceitos que se encontram no ambiente escolar, o educador/a é conivente com os preconceitos advindos de uma lógica do não acolhimento das diferenças. Omitir-se diante desses temas, mesmo que dividam opiniões, é dar oportunidade ao preconceito dentro da própria escola. Por isso, as instituições escolares necessitam trazer para o debate as demandas das pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexo, assexual e + (LGBTQIA+).

Com a integração dos novos perfis de estudantes, estão emergindo transformações nas estruturas pedagógicas, incluindo desde a ação docente ao espaço físico. Louro (1999) indica que a escola constitui-se como um espaço de (re)produção de sujeitos padronizados, sendo necessário o investimento e a

ressignificação da relação teoria e prática. Em síntese, a missão da escola é educar. Por essa razão, pensar e organizar essa missão exige abordar o contexto temporal e sociocultural.

Para isso, Batista (2008, p. 45) salienta que

Investiga-se e avalia-se a si própria. Sabe onde está e para onde quer ir. Com vias a tal objetivo elabora o Projeto de Escola que é um documento que define a política educacional da escola. A escola deverá estabelecer um currículo adequado aos alunos e ao contexto em que se insere, tendo princípios diferentes dos tradicionais.

Constatar que nos modelos de conteúdos devem estar presentes as questões de diversidade sexual significa que a escola está à frente de todos os assuntos relativos a essa temática. Quanto a isso, as questões referentes à diversidade encontram-se presentes nos mais diversificados assuntos e nas diferentes áreas de conhecimento. Estar mediando e gerindo a gestão pedagógica é construir relações de equidade e respeito às diferenças.

Frente a tais situações, apresentam-se como necessárias as relações do trabalho pedagógico que contemple as subjetividades de cada ser e os compreende pela sua liberdade de ser e estar, pertencer e conviver em condições de equidade. Por conseguinte, a postura do profissional da educação precisa estar de acordo com valores sociais democráticos que garantam a equidade entre as relações de gênero e a dignidade humana de cada um.

Considerando este contexto,

A educação pode adquirir um papel instrumental de mudança desta realidade de inaccessão a direitos sociais e garantias fundamentais [...]. Assim sendo, reconhece-se aqui a sua importância enquanto ciência deslegitimadora dos pré-conceitos e prática emancipadora e libertária dos indivíduos, seguindo-se o ideal freiriano. (NUNES, 2015, p. 204).

As discussões, se mediadas pelas orientações docentes, garantem o respeito e a participação conjunta com a finalidade de desconstruir preconceitos e a discriminação. Ao observar as discussões sobre a diversidade sexual, retoma-se a pedagogia do oprimido na reflexão-ação-reflexão docente na qual Freire (2014, p. 60) aborda as questões: “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” Diante dessa prática, o docente está atento aos movimentos da contemporaneidade, observando as subjetividades individuais e coletivas que necessitam considerar o respeito e a autonomia de ser.

Para Butler (2003) as representações contextuais sobre a diversidade sexual configuram um ponto centralizado entre as relações culturais históricas. Contextualizar aos discentes o aspecto histórico implica desconstruir o cumprimento das normas e das conservações culturais que mantêm as violências e injustiças implementadas aos ditos “anormais”.

Ao se apropriar dos conceitos de Louro (1997), evidencia-se a instituição de ensino como produtora das desigualdades. Estas são representadas por “arranjos” sociais historicamente constituídos que classificam os integrantes discentes.

Desta forma, a instituição de ensino ordena e hierarquiza de acordo com a heteronormatividade. Esta é vista como “[...] a ordem sexual, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero.” (MISKOLCI, 2012, p. 46-47).

Buscar o rompimento da lógica conservadora e machista enraizada na sociedade é o princípio para que a escola desconstrua as ações conservadoras. Para Freire (1996), a autonomia é uma perspectiva pedagógica para desconstruir o transgressor da natureza humana. Diante da configuração atual, a escola corrobora as diferenças entre seus participantes. Logo, a natureza humana é reforçada diante da postura ética. Esta, por sua vez, é transgredida pelas discriminações, inclusive pelo discurso fatalista sobre os conteúdos de gênero e sexualidade.

Conscientizando-se sobre a emergência da temática diversidade sexual perante a sociedade contemporânea, acrescentam-se as concepções freireanas sobre o respeito, a autonomia e a ética aos educandos e à pertinência da gestão pedagógica. Ao docente, cabe gerir a prática e acolher as singularidades, interpretar as subjetividades, proporcionando-lhes autonomia para que se desconstruam os “padrões” e ultrapassem as condutas culturais consideradas corretas pela sociedade.

Para alcançarmos uma educação que vise à emancipação dos sujeitos, será necessário o diálogo para estabelecer o horizonte de uma sociedade que rechace toda e qualquer forma de discriminação e violência LGBTQIA+ nas escolas. Aos docentes cabe gerir o espaço pedagógico da sala de aula, sendo mais eficientes na resolução de tais problemas.

4 RESULTADOS

Após profunda análise interpretativa do material selecionado para este estudo, não foi difícil perceber a permanência do conservadorismo e a resistência da inclusão do público LGBTQIA+ na gestão do processo pedagógico.

Nesta perspectiva, o desafio da gestão pedagógica é reverter esse modelo tradicional e possibilitar relações democráticas, acessíveis, tanto interna quanto externamente à escola. “A gestão deve envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de práticas educacionais efetivas, para que o processo de ensino-aprendizagem seja resultado de um conjunto de ações.” (SILVA, 2017, p. 178).

Percebe-se que o papel da escola, no que se refere à diversidade sexual, se reforça através do silêncio, corroborando os mecanismos dominantes da heteronormatividade. Além disso, acrescenta-se a negação na abordagem comum da homossexualidade e as diversas expressões realizadas pela escola que transparecem pelos limites de tolerância, de respeito com os pares, omitindo as diversas subjetividades dos seres que constituem suas próprias singularidades.

O respeito, o reconhecimento de singularidades de indivíduos e grupos e a valorização da pluralidade cultural não só podem humanizar a construção do conhecimento, como também podem se revelar fatores indispensáveis para se desenvolverem a criatividade e o pensamento crítico e consciente. O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para cidadania e a qualidade do processo

de ensino-aprendizagem - convém repetir, em favor de cada pessoa. (JUNQUEIRA, 2009, p. 388).

Além destas diferenciações, o que se apresenta como argumento relatado nos textos é a sociedade como responsável por reproduzir valores culturais que se agregam à sexualidade biológica como a “normal”. Ao considerar esta premissa, percebem-se os desafios de se construir uma educação que reconheça as diferenças, isto é, a diversidade sexual e a identidade de gênero em sua pluralidade.

Outro desafio apontado pelos autores se refere aos discursos predominantemente religiosos e repressivos, dos quais emerge o monogâmico como o idealizado e aceito. Segundo Chauí (1985, p. 9), “A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade.” Consequentemente, trabalhar com base nas demandas das diversidades sexuais e das identidades de gênero protagonizadas no ambiente escolar é o que se propõe para gerir o pedagógico. Ou seja:

[...] pensar eticamente sobre que discursos da diferença estão nas salas de aula, na pedagogia e como a educação pode pensar sobre isso. Um outro é pensar as estruturas da contradição/desaprovação/negação dentro da educação ou a rejeição - quer seja curricular, social ou pedagógica - para empenhar uma percepção traumática que produz o sujeito da diferença como uma quebra/ruptura/um rompimento com o exterior do estado normal. (BRITZMAN, 2000, p. 92).

Vale ainda considerar as diferenças inerentes ao processo educativo ressaltadas pelos autores. Dentre elas a de que a escola se omite em perceber e identificar as diferenças, mostrando-se “indiferente ao diferente”. Complementa-se ainda que professores/as costumam dirigir-se aos estudantes como se ali não houvesse um *gay*, uma lésbica, um/a bissexual, desconsiderando a identidade sexual.

As questões referentes à sexualidade não se limitam ao individual. Buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Quanto a isso, Saffioti (2004) acrescenta que as questões referentes à diversidade se encontram presentes nos mais diversificados assuntos e nas diferentes áreas de conhecimento.

Quanto à postura de educadores, são necessárias reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de diversidade, identidade sexual e de gênero. Por meio do trabalho pedagógico, pode-se transmitir a valorização da equidade entre as múltiplas relações e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que, na sociedade, não existem índices para medir a homofobia e que “[...] na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão.” (BENTO, 2008, p. 129).

Dar significância às relações de diferenças no espaço escolar requer atenção à identidade e à maneira de como conduzir o processo e os significados dos comportamentos. Construções diferenciadas, como diversidade/identidade sexual e de gênero, apresentam questões contextualmente existenciais resultando na desigualdade e nas diferenças exploradas pela opressão do igualitarismo, apontado

pelos formas “democráticas” de relacionamento em sociedade. Ou melhor, “[...] não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual.” (BENTO, 2008, p. 131-132).

O conceito de gênero nos apresenta as representações sociais que ainda predominam na contemporaneidade. O uso dessa concepção consentiu no abandono da explicação entre as diferenças existentes, os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tal demonstração revela que muitos discursos docentes e/ou institucionais estão recheados de moralidade e diálogo sobre as diferenças. Por isso, as dificuldades em abordar esse assunto no cotidiano escolar se encontram alicerçadas em barreiras constituídas na exposição de ideias preponderantes, o que contribui para a perpetuação de práticas e significações estereotipadas e excludentes (MADUREIRA, 2007).

As recomendações apresentadas à docência enfatizam a democracia, a autonomia da escolha do educando. Freire (1996) destaca que, enquanto docentes, necessitamos ter consciência do inacabamento subjetivo diante da ética, além de respeitar a autonomia do educando. Complementa, ainda, que o respeito à dignidade se acentua na emergência das temáticas contemporâneas.

Em decorrência das provocações apresentadas anteriormente pelos autores, não nos omitimos quanto às questões enfrentadas pela escola. Esta é considerada um espaço para estimular a reflexão, o aprendizado e o comportamento compatível com a diversidade. Por isso, a integralidade da diversidade/identidade sexual e de gênero na escola, enquanto projeto pedagógico construído em pares, entre as diferentes áreas do conhecimento, identifica a instituição escolar como acolhedora das diferenças.

Corrêa (2003) identifica que, na atualidade, perante a diversidade sexual, docentes e discentes não dispõem de atividades que superem as práticas preconceituosas. Segundo a autora, além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, há questões em que “[...] a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar” (CORRÊA, 2003, p. 133).

A escola, enquanto instituição social, por sua vez, tem demonstrado atitudes classificatórias. Projetada inicialmente para amparar um público específico, ela vagarosamente se reconfigurou para acolher aqueles a quem havia sido negada. Com a integração, os novos perfis de estudantes estão exigindo transformações nas estruturas pedagógicas, incluindo a ação docente e o espaço físico. Diante da configuração atual, a escola corrobora as diferenças entre seus participantes. Logo, a natureza humana é transgredida pelas discriminações, inclusive pelo discurso fatalista sobre os conteúdos de identidade de gênero e sexualidade.

Para Butler (2003) as representações subjetivam as identificações com as configurações de masculinidade e feminilidade - essas características se identificam ao sexo biológico. A percepção sobre a diversidade de gênero na escola é uma problemática, a qual não adere ao entendimento sobre ele. Diante disso,

[...] nossa cultura, em relação ao parâmetro que rege as identidades de gênero, o conceito comum de transgeneridade é o de uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento. Em outros termos, acontece a transgeneridade quando a identidade de

gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, como meninos ou meninas, realizada no momento do seu nascimento, parâmetro de atribuição de gênero, masculino ou feminino. (MODESTO, 2013, p. 49).

O termo “transfobia”, por sua vez, é utilizado para nomear o preconceito, a discriminação, o medo e/ou o ódio sofrido por pessoas transgêneros. Entende-se como transgênero o indivíduo que, de alguma forma, não se identifica com o seu sexo biológico de nascimento; identifica-se com ambos os sexos ou com nenhum deles (JESUS, 2013).

Frente a tais situações, apresentam-se como necessárias as relações do trabalho pedagógico que contemple as subjetividades de cada ser e o compreenda pela sua liberdade de ser e estar, pertencer e conviver em condições de equidade.

Por conseguinte, a postura do profissional da educação precisa estar de acordo com valores sociais democráticos que garantam a equidade entre as relações de gênero e a dignidade humana de cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as instituições de ensino contribuem para manter e reproduzir as desigualdades entre as identidades sexuais e de gêneros na argumentação e na percepção de atitudes para a desconstrução dos preconceitos. No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou com a intenção de eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo, assim, a igualdade de gêneros.

Acreditamos que uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercício, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade. Isso nos remete a observar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade. Julgamos necessário estudar este tema, por fazer sequência à pesquisa desenvolvida anteriormente, dado que esta se refere à formação de professores. Dessa forma, daremos continuidade à investigação; porém, com ênfase e aprofundamento sobre questões que se referem à diversidade de gênero.

Salientamos que a instituição escolar foi constituída na história da humanidade enquanto espaço de socialização do conhecimento formal. O processo de educação vai além do formal, ele possibilita novas formas de pensamento e de comportamento. Através das artes e das ciências, o ser humano transforma sua vida e a de seus descendentes. Portanto, a escola é, assim, um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências pedagógicas imobilizadoras, mas buscar metodologias que disseminem e dialoguem com o conhecimento contemporâneo.

Entendemos que as relações de gênero incluídas no currículo da escola são fundamentais, buscando contribuir para a promoção da igualdade, na medida em que promovem o respeito à diversidade. Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporciona a convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como vantagem para a discussão de questões referentes à diversidade de gênero.

É imprescindível deixar de considerar que as instituições educacionais apresentam posição contrária e não contemplam a diversidade a partir de uma rede

dialógica entre professores, equipe gestora, pais e alunos. A intenção é pensar numa escola que seja um ambiente inclusivo por meio da informação e do respeito ao outro. Assim, a quebra da barreira silenciosa pode ser rompida de ambas as partes, firmando o desenvolvimento de práticas educacionais que contribuam para a plena convivência.

Outra consideração que destacamos é a ausência da defesa de um debate e de uma conscientização sobre o que se refere à diversidade sexual. Além de reforçar a defesa e o empoderamento no debate da sexualidade ao gerir o pedagógico, dentro da sala de aula, o professor/a desconstitui as tendências religiosas que se propõem a debater a sexualidade unicamente do ponto de vista biológico.

Ao finalizar, propomos que a diversidade sexual presente nos diversos contextos seja considerada como a transversalidade na documentação pedagógica de classe, para que não se mantenha o isolamento, negando-se, assim, a autonomia.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Claudia Aparecida. *Educação e sexualidade: um diálogo com educadores*. São Paulo: Ícone, 2008.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-112.
- BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo In: BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2003. p. 17-25.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CORRÊA, Lisete Bertotto. *A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. *Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio*. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281321251_Transfobia_e_crimes_de_odio_Assassinatos_de_pessoas_transgenero_como_genocidio. Acesso em: 23 fev. 2019.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009. p. 367-444.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-35.
- LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 49-65, dez. 2013.
- NUNES, Lauro Victor. Por uma educação que reconheça a diferença LGBT. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 15, n. 32, p. 203-210, jan./abr. 2015.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, Boaventura Souza. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. *Contexto Internacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2001.
- SILVA, Adriana Escobar da. Gestão democrática escolar: desafios da ação democrática. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 2, n. 16. p. 177-187, mar. 2017.

Recebido em: 01 ago. 2019.

Aceito em: 3 fev. 2022.

ILUSTRANDO DE VERMELHO: COMO A MÍDIA CONSTRÓI A IMAGEM DO PISA

Victor Henrique Tartari Dias, Márcia Aparecida Amador Mascia***

RESUMO

No atual cenário sociopolítico brasileiro, a discussão sobre o papel das avaliações externas e sua interferência na formação de políticas públicas educacionais tem sido cada vez mais presente. Este trabalho nasce do questionamento sobre como a avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA) influencia a educação no Brasil e toma como perspectiva teórica a análise de discurso de linha francesa. A partir da pergunta de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral refletir sobre a forma como a mídia representa e divulga os resultados das avaliações do PISA e como isso pode afetar a educação como um todo, no sentido de moldar as políticas públicas dos países que aplicam a prova, como o Brasil; como objetivos específicos, buscou-se levantar reportagens da Folha de São Paulo sobre a última avaliação do PISA, edição de 2018, e analisar discursivamente duas reportagens. O *corpus* escolhido para tal reflexão são duas reportagens do jornal Folha de São Paulo relacionadas à última edição do PISA em 2018. Mais do que divulgar os resultados e problematizar o futuro dos jovens brasileiros, o objetivo da prova é entender se os sistemas educacionais têm sido eficazes na formação de seus jovens. Para isso, realiza-se uma avaliação trianual com alunos de 15 anos, a fim de comparar o rendimento das economias que participam do PISA. Com o olhar da análise de discurso como fundação teórica, aponta-se o PISA como um dos instrumentos de objetivação que corrobora mudanças no atual cenário político da educação brasileira.

Palavras-chave: PISA; análise de discurso; políticas públicas; avaliação externa.

ILLUSTRATING IN RED: HOW MEDIA CONSTRUCTS THE IMAGE OF PISA

ABSTRACT

In the current Brazilian sociopolitical scenario, discussion of the role of external assessments and their interference in the formation of educational public policies has

* Graduando em Pedagogia, Universidade São Francisco, Itatiba (SP). Bolsista IC CNPq. ORCID: 0000-0001-8230-411X. Correio eletrônico: victor.htdias@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison (EUA). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba (SP). Bolsista Produtividade CNPq. ORCID: 0000-0001-5305-7332. Correio eletrônico: marciaaam@uol.com.br

been increasingly present. This work arises from questioning how the PISA evaluation influences education in Brazil and takes the French perspective of discourse analysis as a theoretical perspective. Based on the research question, it was established as the main objective to reflect on how media represents and disseminates the results of PISA evaluations and how it can affect education as a whole, in order to shape public policies in the countries that apply the assessment, like Brazil, and as specific objective, to collect reports from Folha de São Paulo about the latest PISA evaluation, 2018 edition and analyze discursively 2 reports. The corpus chosen for this reflection are two reports from the Folha de São Paulo newspaper related to the last edition of PISA in 2018. More than disseminating the results and questioning the future of young Brazilians, the aim of the test is to understand whether the educational systems have been effective in training their young people. A three-year assessment is carried out with 15-year-old students, in order to compare the income of the economies that integrate PISA. With the view of discourse analysis as a theoretical foundation, the analysis points to PISA as one of the instruments of objectification that corroborates changes in the current political scenario of Brazilian education.

Keywords: *PISA; discourse analysis; public policies; external assessments.*

ILUSTRANDO EN ROJO: CÓMO CONSTRUYEN LOS MEDIOS LA IMAGEN DE PISA

RESUMEN

En el actual escenario sociopolítico brasileño, la discusión sobre el papel de las evaluaciones externas y su injerencia en la formación de las políticas públicas educativas ha estado cada vez más presente. Este trabajo surge del cuestionamiento de cómo el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) influye en la educación en Brasil y toma el análisis del discurso francés como perspectiva teórica. A partir de la pregunta de investigación, el objetivo general fue reflexionar sobre cómo los medios de comunicación representan y difunden los resultados de las evaluaciones del PISA y cómo esto puede afectar a la educación en su conjunto, con el fin de dar forma a las políticas públicas en países que aplican la prueba, como Brasil. Como objetivos específicos se propone levantar los informes de Folha de São Paulo sobre la última evaluación del PISA, edición 2018 y analizar discursivamente 2 informes. El corpus elegido para esta reflexión son dos informes del diario Folha de São Paulo relacionados con la última edición del PISA en 2018. Más que difundir los resultados y discutir el futuro de la juventud brasileña, el objetivo de esta evaluación es comprender si los sistemas educativos han sido eficaces en la formación de sus jóvenes. Para ello, se realiza una evaluación a cada tres años con alumnos de 15 años, con el fin de comparar el rendimiento de las economías que componen el PISA. Adoptando el análisis del discurso como fundamento teórico, el análisis apunta el PISA como uno de los instrumentos de objetivación que corrobora los cambios en el escenario político actual de la educación brasileña.

Palabras clave: *PISA; análisis del discurso; políticas públicas; evaluación externa.*

1 INTRODUÇÃO

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação internacional que compara a educação dos países, a fim de coletar informações sobre o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes dentro e fora da escola. A prova é elaborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com estudantes de quinze anos, envolvendo matemática, ciências e leitura.

A avaliação é realizada a cada três anos nessas áreas de domínio (matemática, ciências e leitura); no entanto, a cada edição uma das três áreas é a norteadora, ou seja, isso significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que as questões se centralizam em informações relacionadas à matéria principal. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto à OCDE, desenvolve uma pesquisa amostral de larga escala buscando compreender o nível de eficiência dos sistemas de educação.

Levando em conta o contexto acima, este artigo tem como tema reportagens da mídia brasileira sobre os resultados do PISA, particularmente em um veículo principal: a Folha de São Paulo. Temos como objetivo geral entender como a mídia representa e divulga os resultados das avaliações do PISA e como isso atinge o público de forma imagética, no sentido de moldar as políticas públicas dos países que aplicam a prova, como o Brasil.

Os objetivos específicos consistem em levantar reportagens da Folha de São Paulo sobre a última avaliação do PISA, edição de 2018, escolher e analisar discursivamente duas reportagens.

Após a participação do Brasil na última edição do PISA em 2018, em que o país ocupou a 57.^a posição, muitos pesquisadores têm demonstrado que a educação ainda enfrenta sérios desafios. Desse modo, utilizar essa avaliação externa como instrumento de regulação é contraditório, pois ela não evidencia os diversos contextos que envolvem o processo educacional.

Assim, este artigo se justifica pela necessidade de melhor conhecermos as imagens discursivas que transitam no universo midiático sobre o PISA, enquanto instrumento de regulação para as políticas educacionais. Indaga-se, sob a lente da análise de discurso, acerca dos efeitos de sentido que envolvem esta avaliação.

Uma questão que mobiliza esta pesquisa é melhor entender como o PISA afeta a imagem da educação brasileira, interna e externamente. A partir disso, propõe-se a responder às seguintes perguntas: que tipo de reportagens são veiculadas sobre a prova do PISA?; Como a mídia contribui para construir uma identidade da educação brasileira? Como as reportagens constroem discursivamente a relação aluno e professor?

Partindo-se do pressuposto de que a avaliação é única em nível internacional, e as questões são as mesmas, apenas sendo traduzidas para as línguas dos diversos países, toma-se como hipótese que isso afeta os resultados, pois ela não leva em conta as diversidades culturais e pedagógicas das nações, o que não é veiculado pela mídia.

Esse estudo consiste em uma pesquisa qualitativa na perspectiva interpretativa, a partir da qual serão analisadas as reportagens sobre o PISA 2018.

Trata-se de uma pesquisa documental, e os documentos são extraídos das reportagens escolhidas.

A análise se dará pela lente da análise do discurso de linha francesa, discutindo as principais representações das provas. Também tomaremos como fundamentação teórica trabalhos publicados sobre o PISA.

Partindo desses objetivos, este artigo está organizado em seções nas quais se contextualiza o PISA e o atual cenário do Brasil na avaliação e destaca-se a fundamentação teórica da análise de discurso. Por fim, realiza-se a análise e a discussão das reportagens selecionadas, encerrando-se com as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZANDO O PISA

O PISA é reconhecido por ser uma avaliação amostral internacional de larga escala que permite obter informações sobre os sistemas educacionais dos países participantes por meio de testes de habilidades e conhecimentos aplicados aos estudantes com quinze anos de idade e que estão se aproximando do fim da educação formal compulsória na maioria dos países participantes. Assim, o teste busca avaliar até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica (BRASIL, 2018).

No ano de 2000, foram iniciadas essas avaliações, abrangendo três áreas do conhecimento (leitura, matemática e ciências). Há uma ênfase por área a cada ano de aplicação, sendo avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se centralizam na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. O objetivo dessas avaliações é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes e subsidiem políticas públicas de melhoria no ensino básico.

Para justificar seu objetivo, o INEP criou um vídeo intitulado *Como funciona o PISA* (BRASIL, 2020), divulgado em sua página, no qual se diz que o objetivo do PISA não é ranquear os países participantes, mas revelar se os sistemas educacionais estão se tornando mais ou menos eficientes, procurando desenvolver indicadores que contribuam para discussões referentes a melhorias de políticas públicas.

Para isso, as provas são elaboradas de forma dinâmica através do método Teoria de Resposta ao Item (TRI), procurando ir além do conhecimento escolar e examinar a capacidade de análise dos alunos, o raciocínio e a reflexão ativa sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que são relevantes para suas vidas futuras na solução de problemas do dia a dia.

Para obter informações contextuais, o PISA aplicou questionários aos alunos, pais e equipe escolar de cada escola participante. As respostas aos questionários foram analisadas com os resultados da avaliação para fornecer uma visão mais ampla do desempenho dos estudantes, da escola e do sistema, os questionários coletaram informações e um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes:

- a) indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades estão relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais;
- b) indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

Na última edição do PISA, em 2018, foram incluídos mais três formulários opcionais sobre tecnologia da informação, família, carreira educacional e bem-estar. Para melhor comparar o desempenho dos alunos, o PISA tem como alvo alunos entre quinze anos e três meses e dezesseis anos e dois meses e que completaram pelo menos seis anos de escolaridade formal.

A escolha desse grupo relaciona-se ao fato de ele estar próximo de concluir a fase de “educação obrigatória”. Assim, o teste busca avaliar até que ponto os estudantes desta idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica (BRASIL, 2018).

Estes resultados e análises têm sido usados como instrumentos de trabalho para alteração de políticas educativas, proporcionando assim uma formação mais efetiva dos estudantes para a vida futura e a participação na sociedade. O PISA tornou-se referência na avaliação em larga escala no contexto mundial. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado.

3 O BRASIL NO PISA

A participação do Brasil acontece desde sua primeira edição, em 2000, sendo o INEP o órgão responsável pelo planejamento e operacionalização dessa avaliação no país. Em meio às diferenças políticas, sociais, culturais e econômicas que a própria OCDE reúne e apresenta entre os países participantes, é possível identificar também inúmeras semelhanças. Foi assim que, em 2005, o Brasil se reuniu com países como México, Uruguai, Portugal e Espanha para formar o Grupo Iberoamericano do PISA (GIP), trabalhando colaborativamente suas experiências com a implementação da avaliação.

Em 2018, participaram do PISA 37 países membros da OCDE e 42 países parceiros. Dentro desse quadro, encontram-se economias que não podem ser consideradas como países; entre elas, destacam-se algumas províncias da China, além de Hong Kong e Macau. A participação do Brasil no ciclo de 2018 “[...] contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados.” (BRASIL, 2018, p. 29). Em 2018 houve uma diminuição da amostragem, 46% a menos quando se compara à edição de 2015; entretanto, apesar de abranger um número menor de alunos avaliados, houve um pequeno aumento na média geral de cada área, como se pode verificar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Média geral do Brasil no PISA de 2000 a 2018

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Alunos avaliados	4.893	4.452	9.295	20.127	18.289	23.141	10.691
Leitura	396	403	393	412	410	407	413
Matemática	334	356	370	386	391	377	384
Ciências	375	390	390	405	405	401	404

Fonte: elaborada pelos autores a partir de Brasil (2018) e Veja... (2019).

Tomando como base os resultados do PISA em 2018, os estudantes obtiveram 404 pontos em ciências, 413 em leitura e em matemática 384 pontos. O desempenho dos estudantes brasileiros sempre esteve abaixo da média quando comparado ao resultado dos outros países.

4 ANÁLISE DO DISCURSO

Conforme as concepções sobre o PISA, iremos refletir, sob a ótica da análise de discurso de linha francesa, acerca das questões inerentes à prova e buscar compreender quais são os sentidos que transitam na mídia sobre esta avaliação.

A análise de discurso nasce a partir dos estudos sobre a linguagem, marcada pela língua enquanto sistema de signos, e a linguística, como sistemas de regras formais, em suas manifestações no processo sócio-histórico. A palavra como signo foi se modificando e justamente por causa dessas transformações é que nasce a análise de discurso.

Segundo Orlandi (1999), não se trata da língua nem da gramática, embora estejam relacionadas, mas do discurso, que, epistemologicamente, tem a ideia de curso, da palavra em movimento, de prática de linguagem. Procura-se compreender a língua fazendo sentido, como símbolo de manifestação do homem em seu processo histórico, observando o homem falando.

Por esse tipo de estudo, pode-se conhecer melhor aquilo que faz o homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 1999).

Assim, entende-se que a análise vai além da fala do sujeito, sendo colocado como objeto o discurso na produção de sentido atribuído a este. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.

Observamos que, durante nosso cotidiano, os debates são marcados pela oposição do outro sobre um tema, e isso revela lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, materializando a linguagem como expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material.

Para exemplificar essas considerações, observemos o emprego dos substantivos ocupação e invasão em revistas e jornais que circulam em nosso cotidiano. Tais substantivos são constantemente encontrados em reportagens e/ou entrevistas que versam sobre os movimentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra e revelam diferentes discursos que se opõem e se contestam. Em torno do Sem-Terra, ocupação é empregado pelos próprios Sem-Terra, e por aqueles que os apoiam e os defendem, para designar a utilização de algo obsoleto, até então não utilizado, no caso, a terra. Invasão, referindo-se à mesma ação, é empregado por aqueles que se opõem aos Sem-Terra, contestam-nos, e designa um ato ilegal, considera os sujeitos em questão como criminosos, invasores. (FERNANDES, 2010, p. 12).

Vale ressaltar sobre o trecho citado que os termos vão além do seu significado mais comum e assumem um caráter ideológico. Entendendo a palavra invasão para ambos os casos da situação, nota-se que a palavra carrega um signo diferente para os sujeitos e que esses sentidos, e não o significado da palavra

apenas, são produzidos em relação à ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem o meio político e social no qual estão inseridos.

Estas reflexões dão base para compreender o sujeito em um espaço socioideológico, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. Dessa maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido nas práticas dos sujeitos condicionando a autonomia do objeto linguístico.

Ao pensarmos nas concepções que envolvem a análise de discurso, considera-se que o sujeito que (re)produz o discurso não é necessariamente o sujeito individual, o ser pensante como um ser empírico, mas também não nega a sua existência. Com isso, entende-se que o sujeito discursivo é, segundo Fernandes (2010), um sujeito não fundamentado em uma individualidade, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história. Este sujeito é marcado pelo seu valor histórico, em que a sua voz carrega um valor que se expressa em outras vozes.

Segundo Ferreira (2001, p. 21), entende-se que, como

Resultado da relação com a linguagem e a história, o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso.

Para a compreensão do sujeito nessa perspectiva, verificaremos como o sujeito pode ser apreendido e analisado a partir dos discursos. Dada a sua compreensão, o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em seu discurso como resultado de sua história, de sua língua, e sobretudo de como se relaciona com tudo aquilo que está dentro e fora de si.

Contudo, o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos, em sua voz, diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos (FERNANDES, 2010).

Isso evidencia que o discurso não é o objeto do sujeito, e sim o sujeito torna-se objeto do discurso, construído a partir dos discursos. A ideologia inconsciente é que o sujeito; ao ser constituído pela linguagem, encontra nela a sua identidade, e disso ocorre uma marca do sujeito enquanto efeito de linguagem.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O objeto de análise são as reportagens encontradas no veículo midiático Folha de São Paulo sobre os resultados do PISA-Brasil, mais particularmente da prova aplicada em 2018.

O jornal acompanha a avaliação desde o início nos anos 2000, já tendo publicado aproximadamente mais de 100 reportagens referentes ao PISA, que, com o passar do tempo, deixou de ser pauta e se tornou uma justificativa para as discussões sobre a educação.

Na última edição do PISA, cujos resultados foram divulgados em final de novembro e início de dezembro de 2019, a Folha de São Paulo publicou 15 repor-

tagens. Dentre essas, foram escolhidas 2 reportagens para ser realizada a análise discursiva: *Veja a evolução do Brasil no PISA desde 2000 e Aluno no Brasil mais falta e perde tempo de aula com bagunça*.

As reportagens escolhidas para serem analisadas e que foram publicadas na Folha de São Paulo sobre a última edição do PISA 2018 discutem a posição do Brasil na avaliação. Apresentando o panorama das reportagens, temos um infográfico dos resultados da prova, a efetividade dos alunos em sala de aula e por fim uma fala do ex-ministro da Educação sobre a participação do Brasil.

Nos tópicos a seguir, serão apresentados o contexto do jornal em que essas reportagens estão inseridas, a primeira página e a posição dentro do jornal. Na sequência, partimos para a análise dos discursos das reportagens propriamente ditas, buscando problematizar o conteúdo em termos textuais.

5.1 Primeira página

A edição de número n.º 33.117 da Folha de São Paulo foi lançada em 4 de dezembro de 2019 em *standard*, tendo como manchete o aumento do PIB de 3% no setor privado e junto há um infográfico. Também dá destaque a um novo ponto turístico no Rio de Janeiro, do qual o jornal traz uma imagem (uma roda gigante próxima à ponte Rio-Niterói), que ocupa o centro da página. O jornal segue apresentando um recorte do lado esquerdo com as seções Cotidiano, Ilustrada, Esporte e Editorial. Ao centro, abaixo da imagem, segue com a reportagem na qual a Anvisa aprova a venda de produtos com cânabis, logo abaixo uma imagem referente à propaganda de um carro e, ao lado direito, notícias políticas. O jornal não destaca a reportagem do PISA, que é o objeto de análise desta pesquisa.

5.2 Posição no jornal

Esta edição está dividida em seção A, B e C, sendo que, na seção A, encontram-se as colunas de opinião, poder, propagandas, mundo e mercado. Na seção B, saúde, cotidiano, esporte e folha corrida. A seção C é composta

Figura 1 – Primeira página da edição n.º 33.117 da Folha de São Paulo, de 4 de dezembro de 2019



Fonte: Primeira... (2019).

pela ilustrada; para fechar o jornal, retoma as notícias da seção B. Sobre a reportagem desta pesquisa, ela se encontra na seção cotidiano, nas páginas 30 e 31. Nestas páginas, há 4 colunas e um infográfico, sendo duas que discutem o PISA e também a fala do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub sobre o resultado da avaliação. Também há uma coluna a respeito da violência contra a mulher, e uma coluna sobre ambiente, que traz a concessão de Bolsonaro sobre a estatização de três parques nacionais.

Figura 2 – Infográfico extraído da página 30 da edição n.º 33.117 da Folha de São Paulo, de 4 de dezembro de 2019



Fonte: Veja... (2019).

5.3 Veja a evolução do PISA desde 2000

Ao chegar às páginas do *corpus* de pesquisa, o que mais chama a atenção é o infográfico que apresenta o resultado final da avaliação do PISA desde 2000. Está dividido por edição, sendo representado por colunas, elencando os países que participaram por ordem de pontuação, da maior nota à menor. Também em destaque a descrição dos países: a colocação da posição junto a um símbolo que expressa o PIB *per capita* do país, o nome do país e um símbolo criado pelo jornal para classificar o continente ao qual o país pertence. Junto a isso, há um símbolo

que distingue qual foi a área avaliada, sendo um espectro de três tons de azul; não se encontra nota atribuída, essa informação é expressa pelo tamanho da barra. Outro detalhe que chama atenção é a relação criada entre uma coluna e outra em que são apontadas as diferenças de cada edição.

O efeito de sentido que é representado neste infográfico é o de competitividade, pois apresenta a pontuação dos países participantes por meio de um *ranking*, o que denuncia o caráter principal do PISA.

5.4 Aluno no Brasil falta mais e perde tempo de aula com bagunça

Na outra página, inicia-se a discussão relacionada ao PISA, sendo discutida a assiduidade e a postura dos alunos em sala de aula, outro fator que é avaliado. O título está em negrito e junto à introdução que completa o tema da coluna. A reportagem é assinada por Angela Pinho, jornalista graduada pela USP, repórter da Folha de São Paulo que cobre políticas públicas, em especial Educação.

5.5 O título e introdução

Figura 3 – Título da reportagem *Aluno no Brasil falta mais e perde tempo de aula com bagunça*, da Folha de São Paulo, de 4 de dezembro de 2019



Fonte: Pinho (2019).

O efeito de sentido atribuído ao título responsabiliza os alunos brasileiros pela nota alcançada, não retratando o fator socioemocional como um item de avaliação, essa informação vem no corpo da notícia. Também utiliza a introdução para reiterar essa afirmação, comparando os estudantes brasileiros com os de outros países, reforçando a ideia de competitividade. Junto a isso, a reportagem cria um cenário da educação no país marcado pelo desinteresse dos estudantes, promovendo um clima escolar de violência e apatia.

5.6 Reportagem transcrita

Figura 4 – Reportagem *Aluno no Brasil falta mais e perde tempo de aula com bagunça*, da Folha de São Paulo, de 4 de dezembro de 2019

Angela Pinho

SÃO PAULO Alunos do Brasil faltam mais na escola e perdem mais tempo de aula por indisciplina do que a média dos países que participaram do Pisa, principal avaliação internacional da educação básica. Além disso, demonstram ter menos confiança em sua capacidade, cooperam menos que os outros e têm visto aumentar casos de bullying, além de ter uma parcela maior de estudantes que se sentem "sempre tristes".

As conclusões podem ser obtidas pelas respostas dos alunos no questionário que acompanha a prova. Aplicada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) a cada três anos, ela avaliou em 2018 alunos de 15 anos de 79 países ou regiões.

O exame abrange as áreas de leitura, destaque do relatório deste ano, matemática e ciências.

Segundo o relatório, 41% dos alunos brasileiros relataram que nas aulas de linguagem (no caso, óbvio, o português), o professor tem que esperar longo tempo para os estudantes ficarem quietos. Eles alcançaram 19 pontos a menos na prova de leitura do que os estudantes que declaram que isso ou não acontece nunca ou ocorre raramente.

A média de alunos dos países da OCDE que registraram a mesma constatação é de 26%.

O resultado contribuiu para que o Brasil fosse classificado como um dos países com pior clima disciplinar, ao lado de Argentina, Grécia e Espanha.

Outra disparidade do Brasil em relação aos países da OCDE são as faltas: metade dos alunos não foi a algum dia à escola nas duas semanas anteriores ao Pisa. A média da organização é menos da metade: 21%.

Por outro lado, o país se junta aos EUA e ao Reino Unido como um dos países em que há mais competição do que colaboração na escola, ao contrário de Alemanha, Dinamarca, Holanda e Japão.

A proporção de brasileiros que diz que seus colegas cooperam uns com os outros é de 62%, e a dos que dizem competir, de 37%. Ambas são maiores que as da média da OCDE.

Por outro lado, a parcela de alunos sem autoconfiança é maior. No Brasil, 77% acham que conseguem normalmente achar saída para situações difíceis. Na OCDE, são 84%.

No recorte de gênero, é possível perceber que as meninas são, em geral, menos competitivas e mais motivadas que os meninos, segundo o relatório. E, embora tenham desempenho superior em leitura e semelhante em ciência, a boa performance e superior não impede que elas tenham mais medo de falhar, segundo as conclusões da avaliação.

Há outros índices de piora no clima escolar. Considerando meninos e meninas, o relatório mostra que a satisfação dos adolescentes de 15 anos com a vida diminuiu no mundo, em média 0,3 ponto em escala de 0 a 10, 0,05 ponto em países como Brasil, onde chegou a 7,05, EUA (6,75), Japão (6,88) e Reino Unido, que teve a queda mais drástica, de 0,81, caindo para 6,16.

A falta de alunos brasileiros que declara se sentir sempre triste é mais que o dobro da média da OCDE: 13% do total, contra 6%, só menor que as de Brunei, Macau e Malásia.

O índice de pessoas que sofrem bullying também cresceu no Brasil, assim como na Colômbia e na República Dominicana. Os alunos que disseram sofrer a prática algumas vezes por mês foram de 17,6%, em 2015, para 29% em 2018.

Nem tudo, porém, são más notícias: 83% dos alunos brasileiros relataram que seu professor demonstra satisfação em ensinar, mais do que a média de 74%. O interesse do educador está relacionado a maiores notas no mundo todo.

Fonte: Pinho (2019).

Alunos no Brasil faltam mais na escola e perdem mais tempo de aula por indisciplina do que a média dos países que participaram do PISA, principal avaliação internacional da educação básica.

Além disso, demonstram ter menos confiança em sua capacidade, cooperam menos que os outros e têm visto aumentar casos de bullying, além de ter uma parcela maior de estudantes que se sentem "sempre tristes".

As conclusões podem ser obtidas pelas respostas dos alunos no questionário que acompanha a prova. Aplicada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) a cada três anos, ela avaliou em 2018 alunos de 15 anos de 79 países ou regiões.

O exame abrange as áreas de leitura, destaque do relatório deste ano, matemática e ciências.

Segundo o relatório, 41% dos alunos brasileiros relataram que nas aulas de linguagem (no caso, óbvio, o português), o professor tem que esperar longo tempo para os estudantes ficarem quietos. Eles alcançaram 19 pontos a menos na prova de leitura do que estudantes que declaram que isso ou não acontece nunca ou ocorre raramente.

A média de alunos dos países da OCDE que registraram a mesma constatação é de 26%.

O resultado contribuiu para que o Brasil fosse classificado como um dos países com pior clima disciplinar, ao lado de Argentina, Grécia e Espanha.

Outra disparidade do Brasil em relação aos países da OCDE são as faltas: metade dos alunos não foi algum dia à escola nas duas semanas anteriores ao PISA. A média da organização é menos da metade: 21%.

Por outro lado, o país se junta aos EUA e ao Reino Unido como um dos países em que há mais competição do que colaboração na escola, ao contrário de Alemanha, Dinamarca, Holanda e Japão.

A proporção de brasileiros que diz que seus colegas cooperam uns com os outros é de 62%, e a dos que dizem competir, de 57%. Ambas são maiores que as da média da OCDE.

Por outro lado, a parcela de alunos sem autoconfiança é maior. No Brasil, 77% acham que conseguem normalmente achar a saída para situações difíceis. Na OCDE, são 84%.

No recorte de gênero, é possível perceber que as meninas são, em geral, menos competitivas e mais motivadas que os meninos, segundo o relatório. E, embora tenham desempenho superior em leitura e semelhante em ciência, a boa performance superior não impede que elas tenham mais medo de falhar, segundo as conclusões da avaliação.

Há outros indícios de piora no clima escolar. Considerando meninos e meninas, o relatório mostra que a satisfação dos adolescentes de 15 anos com a vida diminuiu no mundo, em média 0,3 ponto em escala de 0 a 10, e 0,5 ponto em países como Brasil, onde chegou a 7,05, EUA (6,75), Japão (6,18) e Reino Unido, que teve a queda mais drástica, de 0,81, caindo para 6,16.

A fatia de alunos brasileiros que declara se sentir sempre triste é mais que o dobro da média da OCDE: 13% do total, contra 6%, só menor que as de Brunei, Macau e Malásia.

O índice de pessoas que sofre *bullying* também cresceu no Brasil, assim como na Colômbia e na República Dominicana. Os alunos que disseram sofrer a prática algumas vezes por mês foram de 17,5%, em 2015, para 29% em 2018.

Nem tudo, porém, são más notícias: 83% dos alunos brasileiros relataram que seu professor demonstra satisfação em lecionar, mais do que a média de 74%. O interesse do educador está relacionado a maiores notas no mundo todo.

Essa reportagem provoca uma reflexão sobre como se encontra a educação em nosso país. O texto acentua a ideia de um clima escolar de desinteresse dos alunos, sem abranger todo contexto social que atravessa o cotidiano dos alunos brasileiros. Também os dados obtidos pela avaliação são apontados na reportagem sem uma explicação sobre a intenção do exame ou acerca do funcionamento do PISA.

O texto reforça a ideia de competitividade, conforme analisado por Clivatti (2018), utilizando termos que vão ilustrando uma imagem negativa de uma equiparação aos demais competidores. Com os termos “perdem mais tempo” e “esperar longo tempo para os estudantes ficarem quietos”, a autora começa a criar uma responsabilidade dos alunos na nota alcançada do país. Continuando para dar cores a esta ilustração, a autora aponta “menos confiança em sua capacidade”, “cooperam menos que os outros” e o aumento de “casos de *bullying*”, que fazem aprofundar o sentido de incapacidade dos alunos brasileiros. Sobre o *bullying*, a autora acentua um despreparo de toda a gestão escolar, pois entende que, se há

mais violência na escola, deve-se questionar o papel desta. Desse contexto resultam estudantes que se sentem “sempre tristes”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, nota-se que as escolhas da Folha de São Paulo referentes a texto e símbolos remetem à ideia de um Brasil sem avanço, visto que, em cada edição, o programa amplia o contexto de análise. Também é ignorado pelo jornal o contexto social, político e social que estamos vivendo.

Para compreendermos o resultado, é preciso um retorno aos questionamentos que nortearam este artigo: que tipos de reportagens são veiculadas sobre a prova do PISA? Com um teor sensacionalista sobre a avaliação, o jornal ignora todo o contexto que envolve o Brasil no programa e estabelece comparação com as diversas nações participantes do PISA, desconsiderando os fatores social, político, econômico e educacional dos países.

Como a mídia contribui para construir uma identidade da educação brasileira? Utilizando recursos de símbolos, como a cor vermelha, para sinalizar o Brasil no infográfico criado, sendo a mesma cor que simboliza o mau desempenho de um aluno na escola. Com um discurso de competitividade, o jornal apresenta o cenário através de um *ranking* que concebe a ideia de competição, visto que a intenção da avaliação é promover um estudo sobre a qualificação dos sistemas de educação, o que para o leitor foge da concepção do PISA.

E como as reportagens constroem discursivamente o papel de aluno e professor? Após mostrar dados não tão esclarecidos sobre o PISA desde o início do programa, o jornal opta por trazer em seguida um texto indicando a relação alunos e professores, no qual responsabiliza o aluno pelo mau desempenho no PISA e generaliza uma concepção de incapacidade das gestões escolares em relação aos alunos mais violentos.

Ainda não podemos dizer que aqui se encontram todas as respostas, mas buscamos refletir sobre como a mídia influencia a imagem da educação. Relacionando as reportagens do objeto de estudo como um todo, nota-se que as notícias referentes ao PISA ou mesmo sobre a Educação carregam um teor sensacionalista, e, em muitas, nota-se um discurso cético, dando a sensação ao leitor de um cenário de ineficiência do nosso sistema educacional. Com o desenrolar das reportagens, aos poucos, a figura vai tomando forma e ganhando cor, construindo uma imagem pessimista da educação brasileira através dos ditos e não ditos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Como o Pisa funciona?*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. *PISA 2018: relatório nacional*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

CLIVATTI, D. B. S. *O PISA e o quarto poder: uma análise dos discursos e objetivações da mídia sobre a educação no Brasil*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2010.

FERREIRA, M. C. L. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras (UFRGS), 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PINHO, Ângela. Aluno no Brasil mais falta e perde tempo de aula com bagunça. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, n. 33.117, 4 dez. 2019. Caderno Educação.

PRIMEIRA página. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, n. 33.117, 4 dez. 2019.

VEJA a evolução do Brasil no PISA desde 2000. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, n. 33.117, 4 dez. 2019. Caderno Educação, p. 30.

Recebido em: 30 jul. 2021.

Aceito em: 17 jan. 2022.

NOVOS PROBLEMAS E VELHAS FRAGILIDADES: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19¹

Fabiola Colombani*, Thaís Yazawa**, Felipe Ferreira Pinto***

RESUMO

Com a extrema necessidade de isolamento social pela pandemia de covid-19, o ensino superior precisou reformular as aulas presenciais. A educação passou por diversas adaptações e, como consequência, os professores tiveram que adotar como medida emergencial novos métodos tecnológicos para o formato remoto. Assim, este artigo tem como objetivo apontar e discutir algumas experiências que nasceram de estratégias planejadas com o intuito de abrandar o impacto negativo causado pelo cenário pandêmico. Para tanto, foram utilizados como objeto de análise alguns relatos detalhados acerca das práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas ao longo dos meses e que retratam as sensações e sentimentos dos docentes diante de algo até então inusitado. Cabe dizer que este trabalho aponta os desafios vividos por professores nativos do ensino presencial, com pouco ou nenhum conhecimento em educação a distância, e que desenvolveram as ações educacionais estabelecidas por diferentes instituições.

Palavras-chave: ensino superior; pandemia; ensino remoto; prática docente.

*NEW PROBLEMS AND OLD WEAKNESSES: THE TEACHING EXPERIENCE IN
HIGHER EDUCATION IN PSYCHOLOGY IN TIMES OF THE COVID-19 PANDEMIC*

ABSTRACT

The higher education had to reformulate presential classes, due to the Covid-19 pandemic and its social isolation demand. Education passed through so many ad-

¹ Este artigo já foi publicado no volume 43, número 86 de nosso periódico (terceiro quadriênio de 2021); porém, a indicação de autoria foi registrada de forma incompleta. Neste número, indicamos todos os autores do artigo, para que não lhes haja prejuízo.

* Pós-doutorado em Psicologia e Desenvolvimento Humano pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutorado em Educação pela UNESP. Mestrado em Psicologia pela UNESP. Psicóloga pela UNESP. Professora Assistente do Curso de Psicologia e Coordenadora da Clínica de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). ORCID: 0000-0003-3659-3189. Correio eletrônico: fabiolacolombani@unimar.br

** Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Assistente do Curso de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). ORCID: 0000-0001-8229-0459. Correio eletrônico: thaisyazawa@unimar.br

*** Mestre em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Assistente do Curso de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). Psicólogo pela UNESP. ORCID: 0000-0001-5105-1068. Correio eletrônico: felipe.ferreira@unifio.edu.br

aptations, creating as a consequence an emergencial measure: teachers having to adopt new technological methods to the remote classes. Thus, this article has the objective to appoint and discuss some experiences which were born from planned strategies that aims to reduce the negative impact caused by the pandemic scenery. For this purpose, it was used as analysis object some detailed reports about the acts of teaching and learning experienced over the months, which portray teacher`s feelings and sensations in front of something unusual until then. It is worth mentioning that this work points out the challenges experienced by teachers that came from presential education, with a few or none knowledge in distant education, which had developed educational actions stablished by different institutions.

Keywords: *higher education; pandemic; remote teaching; teaching practice.*

NUEVOS PROBLEMAS Y ANTIGUAS DEBILIDADES: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

RESUMEN

Con la extrema necesidad de aislamiento social debido a la pandemia de Covid-19, la educación superior necesitaba reformular las clases en el aula. La educación pasó por varias adaptaciones y como consecuencia, los docentes tuvieron que adoptar como medida de emergencia nuevos métodos tecnológicos para el formato remoto. Así, este artículo tiene como objetivo señalar y discutir algunas experiencias que surgieron de las estrategias planificadas con el fin de mitigar el impacto negativo provocado por el escenario pandémico. Para eso, se utilizaron como objeto de análisis algunos informes detallados sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje vividas a lo largo de los meses, que retratan las sensaciones y sentimientos de los docentes ante algo hasta ahora insólito. Cabe decir que este trabajo señala los desafíos que experimentan los docentes nativos de la educación presencial, con pocos o ninguno conocimientos en educación a distancia y que desarrollaron acciones educativas establecidas por diferentes instituciones.

Palabras clave: *educación superior; pandemia; enseñanza remota; práctica docente.*

1 INTRODUÇÃO

Em 2019, após um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, foi identificado um novo coronavírus (nCov), denominado coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) e declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma doença de risco, pois a sua rápida propagação poderia gerar uma pandemia (TEIXEIRA; CARVALHO, 2020). Os noticiários, em sua grande maioria, reportavam o surto como algo distante e localizado apenas no leste da Ásia. A mídia era tomada naquele momento por especulações, boatos e relatos sobre as possíveis causas do vírus. O que se sabia naquele momento era incipiente para que medidas preventivas pudessem ser adotadas, e, neste sentido, nenhuma informação foi

capaz de apresentar ações que “tirassem” os países da rota de uma doença rara que poderia ser propagada facilmente. Quem imaginaria que este novo vírus seria tão letal? Negligência ou desconhecimento? As barreiras culturais e territoriais se romperam, e o mundo todo voltou-se para os efeitos deste novo vírus.

No início de 2020, os registros das agências de regulação dos países europeus demonstraram os casos se multiplicando rapidamente, e a mortalidade alcançou proporções jamais esperadas - e o que antes parecia distante passou a se tornar realidade. O primeiro brasileiro contaminado foi diagnosticado com COVID-19 (SARS-CoV-2) no final do mês de fevereiro. Após o evento, o número de notificações cresce de maneira alarmante, e o Brasil passa a vivenciar cotidianamente os efeitos devastadores deste novo quadro de crise sanitária.

Frente a isso, no dia 16 de março, os governos municipais e estaduais decidiram paralisar as atividades com o intuito de dispersar os espaços que promoviam aglomeração, isto é, quaisquer atividades em instituições públicas e privadas estavam suspensas, inclusive, as educacionais em todos os níveis de ensino. Impossível não recordar a insegurança e o medo que esta nova situação causou em todos. Os efeitos desta circunstância e os impactos na saúde mental da comunidade acadêmica podem ser sentidos ainda hoje, e, como em cenários de guerra, as marcas da pandemia perdurarão por muitos anos. Não era e não é apenas o medo da contaminação e da experiência devastadora de conviver com o risco iminente de morte causado por alguém que poderia estar contaminado, mas também a necessidade de tomar decisões que impactavam diretamente a vida de milhares de pessoas sem que houvesse nenhum planejamento prévio ou algum tipo de medida para reduzir os danos causados, tanto pelas condições biológicas e epidemiológicas, quanto pela dimensão do estado de crise e pânico que uma condição de emergência e desastre são capazes de gerar na saúde psicológica dos sujeitos.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os relatos acerca das práticas de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia do novo coronavírus a partir da necessidade da criação de ações emergenciais para a Educação Superior no Brasil em 2020. Portanto, as análises apresentadas buscam refletir sobre as práticas e experiências vividas desde o início da pandemia, não com o intuito de romantizar as incertezas e o sofrimento, mas sim de trazer para a discussão os impactos de uma situação de crise humanitária para a sociedade brasileira, bem como a ressignificação da educação e o profundo aprendizado que todos os atores tiveram e estão experienciando neste contexto. Trata-se de apresentar reflexões que possam suscitar debates acerca das possibilidades de avançarmos na efetivação de propostas no campo da educação no espaço da Universidade que não se limitem a garantir única e exclusivamente o acesso à informação, mas que possam ampliar as discussões que estejam voltadas a qualificar as ações formativas na educação, de forma que os saberes e as práticas produzidas no ambiente acadêmico possam contribuir com a construção de um projeto societário mais justo e igualitário.

2 RECURSOS PARA O ENSINO DA PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CUIDADO DE SI

No momento em que todos ainda buscavam compreender o que de fato o vírus poderia causar na saúde da população, assim como quais as medidas de pre-

venção mais adequadas deveriam ser adotadas, professores foram desafiados a se reinventarem com técnicas que até então eram pouco conhecidas no cotidiano da sala de aula. Acompanhamos inúmeras ações que almejavam, dentre outras questões, reduzir os danos nas atividades pedagógicas previamente planejadas. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolveram, em conjunto, com seus professores, material específico, como vídeos gravados em estúdio, apostilas e interação com os alunos por meio de plataformas digitais. Outras instituições de ensino optaram por mais tempo com os alunos, e as aulas passaram a acontecer a partir do uso de tecnologias, seguindo o modo convencional que até então era o que sustentava o fazer no ensino, e não se distanciar desse modelo era o que contribuía para que a essência das aulas presenciais fosse preservada. Mais do que isso, o lugar comum que produziu historicamente nossa especificidade e singularidade na condução das propostas educativas pôde produzir, em grande parte dos casos, a possibilidade de calma e de conforto em tempos em que o estado de insegurança e instabilidade predominava.

Notamos que, no ensino superior, a utilização de ferramentas tecnológicas foi mais bem utilizada pelas instituições que já apresentavam, na perspectiva político-pedagógica e também nas matrizes curriculares, a oferta de disciplinas que contemplavam o uso de estratégias de ensino que não estivessem condicionadas à presencialidade na instituição para que o processo formativo acontecesse. Ou seja, os cursos que já haviam desenvolvido e avançado na execução de práticas pedagógicas voltadas para a modalidade de Educação a distância (EAD). Já as escolas de educação básica não contavam com recursos tecnológicos, o que dificultou ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Esse novo modelo de escola e de Universidade que nos obrigou a rever e avaliar o conjunto de ações no contexto do magistério transformou significativamente o âmbito educacional e exigiu, sobremaneira, formas mais criativas de ensinar por meio das plataformas digitais que já existiam, assim como as que foram surgindo ao longo dos meses. No entanto, a necessidade dessa virtualização das aulas que até então eram presenciais encontrou dificuldades, pois a nova dinâmica exigia habilidades e manejo que anteriormente não estavam presentes na rotina acadêmica. O fazer que estava sendo construído e proposto em caráter emergencial trazia consigo os reflexos da escassez de debates públicos que estivessem preocupados com as condições político-pedagógicas e humanitárias para uma formação eticamente comprometida com a cidadania e, igualmente, atenta às especificidades na transmissão e construção do conhecimento no ambiente virtual.

O modo como esse debate se produzia precisou avançar rapidamente em um curto período de tempo. De imediato, sinalizava fragilidades a serem corrigidas, mas a situação exigiu dos atores envolvidos no processo respostas que não poderiam esperar pelas adaptações que qualquer nova proposta exige. Desempenhar o papel de professor e de aluno em um contexto de crise causou tensões. Havia muitas preocupações com este novo cenário, sobretudo para que os prejuízos da paralisação não se intensificassem.

Para tanto, gestores, professores e alunos necessitaram se posicionar para encontrar o modo mais adequado de produzir conhecimento. Esse modo digital que buscou não colocar em risco a saúde física da comunidade acadê-

mica não foi aceito com tranquilidade por todos. A internet, como forma de acesso democrático ao conhecimento, foi o que possibilitou a produção de práticas voltadas a reduzir os riscos que uma interrupção abrupta das aulas poderia provocar.

Há que se pensar que, por mais democrático que a internet possa ser, a migração da modalidade de ensino gerou desigualdades e causou descontentamentos, visto que as pessoas tiveram que se organizar diante do desconhecido muitas vezes e não tiveram a oportunidade de potencializar suas habilidades pessoais ou mesmo não dispunham dos recursos materiais necessários ao processo. Inevitável que situações assim possam gerar um estado de crise, de insatisfação e de medo. Negar essa dimensão seria, no mínimo, ingênuo.

Entretanto somos levados a crer que, tomadas as devidas proporções que a construção do novo pode causar, não podemos tomar por base, por exemplo, a realidade do Sul e do Sudeste do Brasil em relação ao acesso à internet, pois até nessas regiões existem índices elevados de vulnerabilidade social e condições socioeconômicas desiguais. A dificuldade do acesso evidenciou, mais uma vez, o que os estudiosos da educação sinalizaram ao longo das décadas em nosso país. Isto é, a desigualdade social enquanto condição histórica que produz efeitos diretos na forma como os sujeitos irão acessar direitos sociais.

A perpetuação de diferentes e diversas formas de violência que a falta de acesso a bens e serviços evidencia está relacionada, dentre outras questões, à naturalização da sociabilidade capitalista que mantém as formas de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora assalariada e da não assalariada que se encontram em situação de pobreza (MARX, 1983).

Porém, foi e está sendo nas comunidades menos favorecidas, e que já enfrentavam escassez de políticas públicas de inclusão, que a situação gerou mais exclusão e ressaltou os efeitos negativos que muitas vezes ficavam latentes. Em um país que romantiza o fato de o aluno ter que subir em árvore para se conectar à internet ou procurar um estabelecimento com conexão aberta para poder estudar, percebe-se que educação não é prioridade e muito menos que ocorre inclusão digital. Muito mais do que uma crise sanitária ou dificuldade em proporcionar o estudo, é o abandono do Estado diante das mazelas sociais o que mais fere. A sociedade civil teve que buscar soluções, mas muitas vezes o impedimento maior era a distância que se tinha ao acesso. A resiliência e a potencialização do desejo em educar fizeram com que professores de todas as camadas ressignificassem suas competências para atender à necessidade de uma gestão formativa no processo de ensinar e aprender.

Além dos deveres enfrentados em um novo formato de escola, concomitantemente o professor adentrou na intimidade dos alunos: conheceu pais, cônjuges e filhos. Participou do sofrimento de muitos colegas e alunos que se contaminaram, ou até mesmo se enlutaram ao longo dos meses, perdendo com isso a motivação e o interesse em aprender. Os que se mantiveram estáveis não puderam desfrutar de momentos de tranquilidade em meio a tudo isso, uma vez que todos comungavam da mesma situação, a não ser aqueles que, alienados de toda essa catástrofe, negavam a ação e até mesmo a existência do vírus.

Por conseguinte, até agora o ensino virtual tem implementado, de forma intensa, uma sucessão de estratégias e metodologias de ensino para suprir o confi-

namento e o efeito desse distanciamento do ambiente escolar. Como dizer que todas essas implicações não geraram muito conhecimento e aprendizagem?

É possível analisar o quanto o uso das TICs influenciou até mesmo a própria produção de subjetividade que a mediação da cultura possibilita, uma vez que o sucesso ou fracasso fez repensar a relação do indivíduo com a escola em todos os níveis.

A subjetividade, como ethos, será então o espaço/moradia onde se organizam as nossas experiências existenciais, será o território no qual nos situamos, para podermos estabelecer relações com os outros, e para atribuir significado às experiências vividas. Sob nosso ponto de vista, esse significado se constitui junto com a própria produção da experiência cotidiana. A subjetividade se engendra no social e, o tempo todo, mantém com ele relações recíprocas de mútua constituição. (ARAÚJO, 2002, p. 2).

Assim, a relação com o entorno e com as pessoas desencadeou novos significados e produziu novas exigências a mando de um vírus desconhecido e que democratizou uma doença letal. Ao meio de todas as angústias acadêmicas que sempre existiram, surgiu a necessidade de um cuidado de si e do outro que, desde o início, gerou também alguns conflitos. Nesse sentido, o cuidado de si traz essa dimensão ética que pode ser entendida também como o cuidado do outro, uma vez que o cuidado de si implica uma relação com o outro (SANTOS, 2020). Contudo, “[...] não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Há aqueles que não “abriram mão” do ensino presencial, e outros que se recusaram a sair de casa. Essa ambiguidade fez emergir conflitos nas opiniões, mesmo porque é inevitável que a academia receba influência dos diversos modos de viver, e, além disso, sabe-se que existiu desde o início, e até hoje fica evidente, a influência política que o enfrentamento ao vírus sofreu, o que confundiu ainda mais a população, pois líderes governamentais defendiam posições diferentes, muitos até negavam a doença e sua gravidade. Tal ambiguidade influenciou inclusive a forma como o ensino público e o privado divergiram quanto ao seu funcionamento, do Ensino Básico à Pós-graduação.

Dessa forma, o poder tomou posse da vida, influenciando decisões de quando estudar, trabalhar, sair de casa, confraternizar ou até mesmo como pensar a escolha do medicamento para o tratamento da COVID-19 e até a escolha da vacina, algo que até então se restringia à opinião médica científica. Isso deu origem a uma preocupação com o controle dos processos biológicos da vida, no mecanismo de fazer viver ou deixar morrer. Em posse do corpo biológico, o poder público passou a decidir por todos, inclusive sobre o combate à pandemia, considerando a opinião pessoal e não científica. Segundo Santos (2020), no poder soberano, o que reativava o poder era o mecanismo de fazer morrer e deixar viver, uma ação ordenadora sem corpo. No poder disciplinar, por sua vez, o controle era centrado no corpo. O que surge, agora, no que chamamos de biopoder, é uma ação reguladora da vida, de corpos em massa, um poder que intervém em como a vida deve funcionar. A biopolítica nasce desse mecanismo de ação e intervenção do biopoder,

como forma de estatização do biológico, produzindo efeitos em massa (FOUCAULT, 2005). O cuidado de si inclui uma dimensão política e ética, na medida em que nossas escolhas/attitudes interferem no meio em que vivemos (FOUCAULT, 2004).

Os cursos de graduação têm sempre suas particularidades e especificidades, e em se tratando da Psicologia, que é atravessada pela área da saúde, existe uma necessidade que o próprio curso impõe de aproximação, colocações discursivas e escuta; essa talvez tenha sido a maior queixa dos discentes, um pesar pela distância involuntária que a pandemia causou, além do medo da exposição a uma doença que pode ser letal - principalmente nos estágios clínicos.

3 RECURSOS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA E OS DESAFIOS PARA GARANTIR A QUALIDADE DA FORMAÇÃO: PRESENCIAL OU ON-LINE?

Pensar o ensino e a formação profissional são tarefas complexas e que exigem dos profissionais da Educação diferentes habilidades para se produzir a transmissão do conhecimento coletivo com qualidade, particularmente, enquanto chance de (re)conhecer novas possibilidades de ser e estar no mundo. Este trabalho, que exige dedicação, conhecimento e abertura ao novo, foi colocado à prova em uma situação de tragédia e de danos irreparáveis para a história da humanidade. Em outras palavras, fomos desafiados pela pandemia do medo e do horror a nos mantermos vivos, pois, de maneira dolorosa, estamos vivendo um dos maiores atentados à manifestação da vida humana na Terra.

Neste cenário desgastante de muita tristeza e angústia, nós, professoras e professores, por mais “ultrapassados” que alguns possam nos julgar, ou até mesmo “doutrinadores” demais como pejorativa e equivocadamente somos julgados, nunca fugimos do desafio de enfrentar um contexto tão aterrorizador como foi o início da pandemia em 2020 e que, infelizmente, está distante de acabar em 2021. Como tantos outros profissionais que se dedicaram a resistir à morte e a produzir a vida, buscamos não parar de produzir o que de melhor podemos oferecer à humanidade: o conhecimento!

Pensando nisso, apresentaremos trechos de relatos de experiências vividas pelos professores que se encontraram na escrita deste trabalho, bem como as vozes, os pensamentos e os sentimentos que estão sendo compartilhados por nós neste momento, mas que ecoam, sem dúvida alguma, as vozes dos colegas que compartilharam das mesmas experiências e angústias nestes últimos meses. Destacamos que estes breves relatos buscam, principalmente, trazer para o centro das discussões, análises que possam contribuir para a consolidação de debates públicos voltados a qualificar o modelo de educação que estamos sendo convidados a refletir sobre neste momento de pandemia.

3.1 Relato 1

Medo! Sem dúvida esta foi a expressão que melhor define o início da pandemia, momento em que as atividades presenciais na Educação foram interrompidas, e a rotina de todos foi colocada em modo de espera. A sensação naqueles momentos iniciais era que um filme de ficção científica invadia sem querer o cotidiano na televisão, e acabamos adormecendo porque o filme era difícil de en-

golir, mas, surpreendente, quando acordamos o filme continuava passando e, quando tentávamos desligar a televisão, o controle remoto estava quebrado. Insistentes e desesperados, corríamos para puxar o fio da tomada. Sem sucesso. Fomos nos deparando rapidamente com a realidade que já não podíamos mais desligar e que, principalmente, aquelas cenas de pânico nos colocavam como atores principais de um roteiro de mal gosto improvisado que nos tirou a curiosidade e a expectativa de querer saber o que vem nos próximos capítulos. Nós não queríamos estas cenas não planejadas. Não queríamos esta novidade. As próximas horas ou o próximo dia assistindo a este filme que insistia em passar se tornou algo desesperador. Nem o profeta apocalíptico mais desanimador poderia imaginar o que estávamos vivendo. O sentimento de angústia, incerteza, medo e preocupação tomavam conta de todos no espaço da Universidade. Em pouco tempo, além de decidir quais medidas eram mais adequadas para que pudéssemos nos manter vivos, deparamo-nos com uma questão que parecia insistir em ser respondida: paramos porque estamos com medo e precisamos nos cuidar ou continuamos, mesmo que *on-line*, para que não tenhamos tanto medo do que não sabemos o que está por vir?

3.2 Relato 2

O bimestre havia começado havia pouco tempo, mas preparamos toda a estrutura das disciplinas para acontecer presencialmente, embora acompanhamos em nossa Universidade que as aulas virtuais se tornaram uma realidade cada vez mais presente e, principalmente, reconhecida pelo MEC para compor uma porcentagem importante do curso, nossas ações formativas neste campo *on-line* ainda são muito limitadas. Lembro-me do dia em que a coordenação do Curso nos disse: instalem o *Teams* e ajudem os alunos. Eles não sabem entrar na plataforma e muitos não possuem *e-mail*. Temos que tentar pensar em estratégias para que façam esse cadastro pelo celular, pois é o que eles possuem. Discutíamos entre nós, sempre que surgia a oportunidade, sobre como muitas instituições de ensino privadas já adotavam disciplinas em EAD como parte do currículo. Contudo, estávamos com medo e receio de realizar uma ação de migração de práticas de ensino presencial para o digital sem que houvesse um planejamento capaz de considerar que a nossa realidade social - o Brasil como ele é - também se produz de forma desigual no acesso à internet. Isso é uma loucura. Fico pensando e tenho compartilhado com meus colegas: isso pode ser um caminho sem volta para a reafirmação da precarização do Ensino Superior no Brasil por parte do Estado e conseqüentemente do trabalho docente. Sinto que nós, as professoras e professores, estamos também despreparadas(os) para acessar e produzir de forma qualitativa uma proposta de ensino digital, híbrido ou EaD. Chamem como preferirem, mesmo sabendo que há diferenças que não consigo e não quero pensar agora, continuo refletindo sobre essa questão. Porém, muitos falam que metodologicamente elas e eles - alunas(os) - estão preparados para o digital, pois vivem com o celular na mão. Mais do que isso, nós, as educadoras(es), também “estamos”, porque, se não tivermos, o mercado selecionará os melhores, e nós, “dinossauros digitais”, ficaremos para trás. Além disso, as questões nos atormentavam a cada reunião: o medo nos paralisa e não vamos reagir ao cenário de crise? Vamos seguir aos

trancos e barrancos para que não possamos pensar muito sobre? Os dias foram passando e os casos surgindo em meio a uma paralisação que a princípio parecia ter tempo determinado, um período curto, uma “quarentena”, e que depois deu lugar a mais dúvidas, em que a única certeza que havia era que os encontros das aulas presenciais deveriam ser realmente suspensos por tempo indeterminado. Não sabíamos muito para quem recorrer e o que fazer. Mas seguimos!

3.3 Relato 3

No ano de 2020, após a Resolução do MEC, as IES em que lecionava encontravam-se em um dilema: as aulas seriam suspensas ou realizadas remotamente? Após reuniões e criação de novos departamentos específicos para acompanhamento dos docentes e discentes no desafio das aulas remotas, adotou-se o uso do *Moodle* e do *WhatsApp* como meios de comunicação entre essa diáde. Surgiram mais dúvidas: como lecionar matérias especificamente práticas de forma remota? Disciplinas como Técnica de Exame Psicológico 1 e 2 e Análise Experimental do Comportamento? Os alunos precisam manipular os testes, precisam aplicar, corrigir, além de ensinar o rato virtual a pressionar a barra, no laboratório da instituição. Outros desafios, como o acompanhamento da aprendizagem à distância, pois, para desenvolver repertórios comportamentais de determinadas competências (como, por exemplo, ensinar o comportamento de pressão à barra a um rato virtual), é necessário estabelecer uma série de passos de ensino, modificando o ambiente para que este comportamento ocorra. Acredito e compartilho com colegas que o reforço deve estar presente, seja verbalmente, seja socialmente, seja com o aluno em contato com o produto de seu trabalho (SKINNER, 1972). O fazer educação ultrapassa as barreiras do visível, e a necessidade de reforçarmos, inclusive a relação social, é o que talvez nos leve a produzir novas e mais adequadas práticas de ensino e aprendizagem.

Após tal fato, o MEC homologou a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) possibilitando que as escolas públicas e particulares pudessem oferecer o ensino remoto enquanto durasse a pandemia (CAFARDO, 2021). Desta forma, os docentes e discentes viram-se em uma nova realidade: as aulas precisavam continuar e seriam realizadas à distância, visto que se preconizava a necessidade do distanciamento social.

Essas incertezas surgiram junto com outras dúvidas e diversos desafios que tomaram as IES que se viram obrigadas a repensar suas atividades educacionais e a relação destas com as diversas tecnologias e estratégias de ensino com o intuito de suspender atividades presenciais, readaptar demandas educacionais à distância, de forma massiva e efetiva (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021). Os docentes, então, haveriam de adaptar suas metodologias, muitas vezes baseadas no *lecture-based paradigm*, baseado em aulas expositivas e conferências presenciais, para o *blended learning* ou Educação Mista ou Híbrida (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021). Tais mudanças, ainda, evidenciaram problemas já existentes, como a criação de novos protocolos de ensino tecnológico e abandono e evasão de cursos (DONOSO-DIAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018 *apud* CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021), devido a diversos fatores, como rebaixamento financeiro dos discentes e dificuldades de locomoção devido às restrições de cir-

culação. Os alunos precisavam de alternativas que lhes possibilitassem continuar o ano letivo sem maiores prejuízos.

Outra questão delicada que merece destaque é que, além de adequar as aulas à distância, deveria ser pensada a forma de acesso dos alunos aos meios de comunicação, em destaque, plataformas de bate-papo (*Whatsapp*) e ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma *Moodle*). Ainda segundo os autores Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), no total de 5.838.851 alunos matriculados em universidades privadas, 94.880 afirmaram ao IBGE não terem nenhum acesso à internet, seja via celular, seja via computador, por banda larga ou 3G/4G. Como se sabe, o mundo tecnológico ainda não é um recurso democrático e para muitos o espaço da sala de aula garantia a única forma de acesso ao ensino. Essa intimidade com as ferramentas tecnológicas nunca foi uma realidade generalizada também entre os docentes.

O ensino superior há anos vem dando sinais de uma necessidade de renovação e implantação de novas tecnologias e metodologias ativas que façam do espaço da sala de aula um lugar de apropriação do conhecimento de forma integral, desenvolvendo a autonomia e a participação dos alunos, para que a figura do professor passe de centralizadora a mediadora do ensino e da aprendizagem, visto que para Vygotsky (2000) o único elemento central é a mediação, capaz de proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o ser humano não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim de forma mediada por instrumentos materiais e psicológicos, recursos pouco utilizados no ensino tradicional vigente.

Sem intenção alguma de “advogar para o diabo”, estes apontamentos recebem destaque com o intuito de promover uma reflexão acerca da resistência dos docentes e discentes e o impacto que a pandemia causou por não dar chance de escolha nem o tempo de espera que todos desejam diante de uma nova situação. O poder de adaptação de cada um foi necessário para que as relações escolares não se perdessem diante do caos. Cada qual utilizou de seus recursos internos e externos para traçar uma situação paralela diante de um sistema de “salve-se quem puder”, pois instituições e civis se viram órfãos de qualquer política pública de amparo ou cuidado diante de uma situação de sofrimento globalizado no qual ficou evidente o despreparo dos governos para situações emergenciais. Assim, cada grupo, cada instituição teve que construir saídas para o enfrentamento à pandemia e soluções para situações inesperadas de forma individual.

4 DISCUSSÃO

Mudanças eram necessárias, adaptações na forma como as aulas eram ministradas precisavam de inovações em um curto espaço de tempo. A pandemia apenas adiantou uma necessidade que já se fazia presente, pois ainda em 1972, Skinner já afirmava que “[...] uma revisão global das práticas educacionais é tanto possível como inevitável [...]” (SKINNER, 1972, p. 26), e agora os autores encontravam-se em uma situação de muitas dúvidas e poucas respostas. O docente está sempre em processo de formação, a sociedade muda, assim como a maneira de lecionar. Espera-se que o docente, em constante atualização, domine novas técnicas e procedimentos de ensino e aprendizagem, interação e reflexão dos pares (SANTOS;

PEREIRA; MERCADO, 2016). Porém a lacuna era demasiada grande para ser preenchida com urgência.

Assim, foi necessário que os docentes aprendessem a manipular instrumentos digitais para além da aprendizagem, como a plataforma de vídeos *Youtube* - possibilitando, por exemplo, que os vídeos curtos feitos de aplicação dos testes psicológicos, correção, manipulação dos instrumentos, fossem apresentados ao vivo via *Microsoft TEAMS* -, incorrendo na necessidade de preservar imagens e informações acerca dos instrumentos de uso exclusivo do psicólogo. Filmar, editar, legendar, realizar o *upload* dos vídeos no *Youtube* pessoal dos docentes foram atividades aprendidas para possibilitar a manipulação ambiental que favorecesse a aprendizagem dos discentes.

Pinheiro (2020, p. 359) afirmou que, mesmo com jovens digitais, multitarefas, e a necessidade de frequente atualização das professoras e professores, de uma hora para outra, todos tiveram que virar “*youtubers*” sem que houvesse um treinamento adequado para as adaptações necessárias - e que o Ministério da Educação, em conjunto com as secretarias da educação municipais e estaduais, deveriam “[...] preparar e divulgar muito bem como poderiam ser conduzidas as atividades *on-line* [...]”, “[...] porém, sem se prender a regras, mas sim em princípios, como a liberdade de cátedra e equidade, respeitando as limitações técnicas e de acesso dos professores e alunos, sobretudo os mais vulneráveis.” Assim, cada IES determinou o andamento das atividades, alguns com aulas ao vivo, outros com aulas gravadas, atendimento via *WhatsApp* ou plataforma *Moodle*. Leituras guiadas, questionários para avaliação da aula ministrada, exercícios para serem realizados durante a aula ou após a aula, bem como outras atividades que pudessem reduzir os danos para o processo de ensino e aprendizagem que este novo cenário impõe. Todas as atividades se apresentavam enquanto tentativa de acompanhar o processo formativo dos alunos. É bom falarmos brevemente da dificuldade do discente em acessar todas as plataformas, criar todos os *logins* necessários e realizar todas as atividades que fossem cobradas, e do papel do professor e dos coordenadores como ponte entre esse *gap* do mundo presencial e conectado - grupos de *WhatsApp* e uma disponibilidade de 24 horas por dia para possibilitar que os alunos não se perdessem no meio da correnteza.

Os jovens sabem usar a internet enquanto diversão, porém poucos sabiam procurar um artigo científico no *Google* acadêmico. Outro problema encontrado foram alunos incluídos nos 94.880 alunos sem acesso à internet, que, segundo relatos, usavam *wifi* do vizinho ou de comércio próximo de suas residências para poder assistir às aulas ao vivo. Segundo Castioni *et al.* (2021), a exclusão digital tem cor e renda bem definidas: negros, indígenas, dois terços com renda domiciliar *per capita* até um salário mínimo. Estudantes afetados já estão em desvantagens de oportunidades e em condições econômicas e sociais piores - o que pode ser uma fonte de ampliação da desigualdade no futuro (CASTIONI *et al.*, 2021). Evidências anedóticas não servem para fazer pesquisa aplicada, mas, neste singelo relato, o que pôde ser observado foi exatamente isso: os alunos com mais dificuldades de acesso eram aqueles que já apresentavam desvantagens econômicas e sociais junto aos demais.

No ambiente *on-line*, tal necessidade tornou-se mais difícil de ser realizada, em virtude do próprio ambiente virtual. Esperava-se que as tecnologias auxi-

liassem no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que fosse à distância, porém Skinner (1972) afirmou que, mesmo com o uso de recursos mecânicos, que poderiam eliminar rotinas mais trabalhosas, não se elimina a necessidade de o professor permanecer em contato com os alunos. Os recursos audiovisuais suplementam as aulas; suprem uma das funções do professor, mas para outra função contribuem pouco ou nada - no intercâmbio produtivo entre o professor e o aluno durante as aulas, evitando que o aluno se torne um mero receptáculo passivo de instrução (SKINNER, 1972).

No ano de 2021, em outra IES, após o retorno dos atendimentos psicológicos presenciais, os alunos retomaram as supervisões clínicas, necessárias para direcionamento de suas práticas profissionais. A saúde mental é linha de frente durante a pandemia, e os supervisores e estagiários estavam atendendo presencialmente. Para evitar aglomerações, respeitar o distanciamento necessário e sanar as necessidades individuais de seus alunos, foi oferecida, além da supervisão presencial, a possibilidade de participar *on-line* via *Google Meet*.

O professor supervisor, além de lidar com as demandas já presentes em grupos de supervisão, haveria de lidar com dois ambientes, um presencial e um virtual, além de dúvidas, incertezas e insatisfações dos discentes. A instituição adequou-se às necessidades vigentes: uma boa banda larga para que pudessem trabalhar simultaneamente professores e alunos sem perder a qualidade de conexão. A conexão via banda larga e humana era imprescindível naquele momento em que os discentes começavam seus primeiros atendimentos psicológicos em uma clínica-escola que apresentava lista de espera, haja vista a procura da população local. Como estabelecer um bom vínculo psicoterapêutico através do equipamento de proteção individual (EPI)? Como estabelecer um bom vínculo, atrás da tela do *Google Meet*? Antes dos atendimentos começarem efetivamente, um pouco de *roleplay* e psicodrama para preparar os alunos emocional e tecnicamente. Mais uma vez, rearranjo de contingências. Demandas. A palavra mais ouvida pelo docente nos anos de 2020 e 2021.

A preocupação daquele que ensina, além de “passar conteúdo”, “ensinar a prática” ou “emitir comportamentos de competências específicas da atuação”, é que esse conhecimento seja construído de forma crítica. No mundo conectado, hoje ainda mais do que antes, aprender a procurar boas referências, usar as ferramentas além do *Tik Tok* e *Instagram*. Mesmo que o docente tenha aprendido a fazer um *reels* no *Instagram* para ensinar um conceito de Análise Experimental do Comportamento, afinal, porque já dito por Skinner (1972), ensinar é rearranjar as contingências ambientais; porém, sempre atentar para não esvaziar o conteúdo por si só.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não pode ser negada a necessidade de crítica do presente, do capitalismo (e, portanto, a validade de seu aspecto crítico). Não pode ser negada tampouco a necessidade de um projeto de emancipação ou de afirmação dos valores - de dignidade, igualdade, liberdade - que o capitalismo nega. Não pode ser negado, em terceiro lugar, que a realização do projeto, a transformação do presente rumo à futura sociedade, exige um conhecimento de suas possibilidades, caminhos e meios de realização. (VÁZQUEZ, 2002, p. 211).

A produção do conhecimento em tempos de pandemia desafiou os educadores, os gestores, os pais e os alunos. As notícias de que as aulas remotas seriam a única alternativa para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse interrompido movimentou, significativamente, todo o universo acadêmico no Brasil. Acompanhamos neste período que a virtualização das modalidades de ensino consolidadas no encontro presencial em sala de aula já não era suficiente para que a forma de transmissão e compartilhamento do conhecimento acontecesse com qualidade. Ou seja, havia uma aposta coletiva no que estava sendo produzido anteriormente. Tais práticas eram suficientes para que a Educação no Ensino Superior, para além de uma demanda de mercado que exige o domínio técnico do fazer, pudesse, sobretudo, formar sujeitos cidadãos capazes de produzir um conhecimento voltado à construção de uma realidade social mais justa e melhor para todos. Entretanto acompanhamos, dentre outras questões políticas e pedagógicas que merecem atenção quando analisamos a forma como o conhecimento vem sendo pensado nas Universidades brasileiras, que o Ensino na modalidade virtual evidenciou fragilidades que pareciam distantes das práticas produzidas pelos educadores e, sobremaneira, que não eram vistas ou sequer discutidas. Se havia aulas, trabalhos e discussões presenciais que supriam as demandas e a forma de conduzir o ensino, por que dedicarmos tempo para pensarmos em formas de ensino *on-line*?

Isso significa que as discussões suscitadas para além da pandemia acerca da proposta formativa construída no cotidiano dos estabelecimentos institucionais da Educação representam, em certa medida, processos de precarização das condições do trabalho docente que já faziam parte do cotidiano dos professores. Haja vista as dificuldades encontradas por muitos profissionais no manejo das tecnologias, como também a falta de investimento em recursos tecnológicos nas instituições para que a possibilidade de utilização desta estratégia de ensino virtual não fosse, quase que inesperadamente, inserida pela primeira vez no ambiente acadêmico. Mesmo que a modalidade de Ensino a Distância esteja sendo incorporada à realidade do Ensino superior, ela não é uma realidade para todos os educadores e, tampouco, pode ser considerada como condição de acesso ao ensino para a grande maioria dos alunos.

Há de se pensar que a análise do nosso tempo e, em especial, o contexto da pandemia mudando os rumos da educação no nosso país não sejam entendidos como uma “nova rotina” acadêmica única e exclusivamente porque não podemos ocupar presencialmente o espaço físico das Universidades. Os impactos deste “novo normal”, como vem sendo chamado o período que estamos vivendo, precisam ser mais bem e permanentemente discutidos. Trata-se de não produzir, sobremaneira, novas modalidades de falta de investimento na construção de um processo formativo que está, via de regra, preocupado com as estatísticas quanto às condições de acesso à informação - redes sociais de maneira geral -, mas que, infelizmente, se distanciam das discussões voltadas à qualidade da formação enquanto produção coletiva do conhecimento.

Isto é, não basta que os alunos sejam entendidos como os protagonistas da própria formação como habitualmente passamos a ouvir nesta pandemia e que os professores estariam ultrapassados em suas propostas, pois não sabem lidar com o virtual. Os educadores provaram o contrário e, a duras penas, desempenharam

com maestria suas funções. É preciso que a produção singular do conhecimento não seja entendida enquanto sucesso individual e mérito. A construção do processo formativo atribuído de sentido que ultrapassa o fazer tecnicista, ou mesmo o uso impensado de metodologias ativas como ação central do processo de produção do conhecimento, está relacionado com as possibilidades de construirmos, acima de qualquer coisa, nosso projeto societário de maneira menos desigual. Nesta direção, a educação poderá desempenhar uma função humanitária que tem como princípio ético e político o respeito às diferenças, de forma a valorizar toda e qualquer forma de produção do conhecimento científico para além do negacionismo articulado e dos discursos falsos e manipuladores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. G.C. Subjetividade, crise e narratividade. *Rev. Mal-Estar Subj.* v. 2 n. 1 Fortaleza, mar. 2002.
- CASTIONI, Remi; MELO, Adriana A. S.; NASCIMENTO, Paulo, M.; RAMOS, Daniela L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- CAFARDO, Renata. MEC autoriza ensino remoto enquanto durar a pandemia. *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-autoriza-ensino-remoto-enquanto-durar-pandemia,70003546788>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política (ditos e escritos, V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINO, Paul *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 231-250.
- MARX, Karl. O processo de produção do capital. In: MARX, Karl. *O capital - crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- SANCHEZ, A. V. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- SANTOS, Vera L. M.; PEREIRA, Jasete M. S.; MERCADO, Luís P. L. WhatsApp: um viés online como estratégia didática na formação de profissional de docentes. *Educação Temática Digital*, Campinas, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637398>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- SANTOS, Gabriela B. M. et al. Cuidado de si: trabalhadoras da saúde em tempos de pandemia pela COVID-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: 10.1590/1981-7746-sol00300. Acesso em: 10 jul. 2021.

SKINNER, Frederic B. *Tecnologia do ensino*: tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Edusp, 1972.

TEIXEIRA, Lara A.; CARVALHO, Wellington R. G. de. SARS-CoV-2 em superfícies: persistência e medidas preventivas - uma revisão sistemática. *Journal Health Npeps*, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/4873/3767>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES MORADORES DE PERIFERIA

*José Ronaldo da Silva**, *Laís Fátima da Silva***,
*Leandro Veloso Silva****, *Rafaella Cristina Campos*****

RESUMO

O esporte é um instrumento importante para a socialização e para a educação de adolescentes. A socialização é o ato de integrar o indivíduo na sociedade, fazendo com que ele tenha um convívio social e familiar sadio, criando também possibilidades que visam melhorar sua vida como um todo. Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar os benefícios sociais trazidos pelo esporte, por meio de projetos esportivos sociais, analisando-os a partir da perspectiva de participantes de um projeto social da cidade de Lavras (MG). Para isto, optou-se pela metodologia qualitativa, com método de estudo de caso. Como instrumento, aplicou-se um questionário semiaberto com o fundador e alunos do projeto social esportivo, tendo como finalidade entender um pouco mais sobre a importância do projeto e do esporte na vida destes jovens de baixa renda e o que ele traz de benefícios para os participantes, analisando qual foi o maior motivo para sua inserção neste local. A partir da análise de dados, conclui-se que o projeto esportivo tem um papel importante para a sociedade e para seus frequentadores, levando melhorias para os bairros periféricos e trabalhando com a comunidade em prol da educação, socialização e lazer.

Palavras-chave: esporte; educação; socialização; projetos sociais.

SPORT AS A TOOL FOR SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS OF PERIPHERY DWELLERS

ABSTRACT

Sport is an important tool for socializing and educating adolescents. Socialization is the act of integrating the individual into society, making him have a healthy

* Bacharel em Educação Física pela Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON). ORCID: 0000-0002-9036-9623. Correio eletrônico: jose.silva08@gmail.com

** Bacharel em Educação Física pela Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON). ORCID: 0000-0001-9460-1592. Correio eletrônico: lais.fatima@outlook.com

*** Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON). ORCID: 0000-0002-9986-2262. Correio eletrônico: leandro.veloso@gmail.com

**** Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora da Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON). ORCID: 0000-0003-3505-3279. Correio eletrônico: rafaella_ccampos@hotmail.com

social and family life, also creating possibilities that aim to improve his life as a whole. Thus, the objective of the present study was to verify the social benefits brought by sport through social sports projects; analyzing them from the perspective of participants of a social project in the city of Lavras (MG). For this, a qualitative methodology was chosen, with a case study method, as instrument, a semi-open questionnaire was applied with the founder and students of the sports social project, seeking to understand a little more about the importance of the project and sport in the lives of low-income youth, and what it brings benefits to participants. Analyzing what was the biggest reason for inserting it at this location. From the data analysis it is concluded that the sports project in question has an important role for society and the participants involved, bringing improvements to the peripheral neighborhoods and working with the community for education, socialization and leisure.

Keywords: sport; education; socialization; social projects.

EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES RESIDENTES EN LA PERIFERIA

RESUMEN

El deporte es un instrumento importante para la socialización y educación de los adolescentes. La socialización es el acto de integrar al individuo en la sociedad, haciéndole tener una vida social y familiar saludable, creando también posibilidades que apuntan a mejorar su vida en su conjunto. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue verificar los beneficios sociales aportados por el deporte, a través de proyectos sociales deportivos; analizándolos desde la perspectiva de los participantes en un proyecto social en la ciudad de Lavras (MG). Para esto, se eligió la metodología cualitativa, con un método de estudio de caso. Como herramienta, se aplicó un cuestionario semiabierto con el fundador y los estudiantes del proyecto social deportivo, para comprender un poco más sobre la importancia del proyecto y el deporte en la vida de estos jóvenes de bajos ingresos, y los beneficios que trae para los participantes, analizando cuál fue la razón principal de su inserción en este lugar. Del análisis de datos se concluye que el proyecto deportivo tiene un papel importante para la sociedad y para sus usuarios, trayendo mejoras a los barrios periféricos y trabajando con la comunidad a favor de la educación, la socialización y el ocio.

Palabras clave: deporte; educación; socialización; proyectos sociales.

1 INTRODUÇÃO

O esporte pode ser definido como uma atividade social institucionalizada regida por regras. Segundo Betti (1991), ele envolve o lúdico e o prazer, podendo ser realizado em forma de competição.

Almeida e Gutierrez (2009) destacam a importância do esporte como instrumento de socialização e transmissão de valores, capaz de introduzir hábitos e

regras sociais que serão úteis para a vida de seus praticantes, sendo imprescindível tanto no desenvolvimento físico e psíquico, como no emocional, proporcionando a formação de um forte caráter (AQUINO, 2011).

Já segundo Oliveira, Silva e Elicker (2014), o esporte, além de proporcionar socialização, é também um importante instrumento na educação dos adolescentes. A prática faz com que o indivíduo esteja de acordo com suas regras, que, mesmo parecendo rígidas, não são tão duras quanto as instituídas pela sociedade. Sua prática constitui ferramenta essencial na criação de caráter, principalmente de adolescentes marginalizados (MAZZARROBA, 2008).

Desta forma, os projetos esportivos representam uma maneira eficiente de oferecer aos adolescentes diversos benefícios proporcionados através de sua prática. Assim, eles têm buscado, cada dia mais, tais oportunidades. Uma das vantagens que estes projetos promovem para os adolescentes é um resguardo de que o futuro será melhor em relação ao momento de sua inserção. Isso faz com que os obstáculos encontrados não os façam desistir (VIANA; LOVISOLO, 2011).

Para Balassiano e Araújo (2013), o adolescente, ao iniciar algum projeto esportivo, tende a permanecer praticando esportes e/ou exercícios físicos pelo resto da vida.

Com base nesta contextualização, pergunta-se o seguinte: quais são as contribuições sociais de um projeto esportivo direcionado às regiões periféricas de uma cidade?

Acredita-se que estudos que se dediquem a pesquisar tal temática sejam importantes por buscar entender e reafirmar a relevância e a maneira como projetos sociais baseados no esporte beneficiam a vida de adolescentes carentes.

Os benefícios para aqueles que frequentam os projetos esportivos são diversos, mas, no âmbito socioeducacional, é possível citar os seguintes: melhoria e engajamento em atividades de classe e extraclasses; recuperação da autoestima e, portanto, melhoria nas notas das disciplinas escolares; socialização com os demais praticantes da modalidade esportiva; identificação de estratégias de resiliência mais eficazes (JÚNIOR; CAPUTO, 2014).

Neste sentido, o presente estudo apresenta como objetivo principal verificar os benefícios sociais trazidos pelo esporte, por meio de projetos esportivos sociais; analisando-os a partir da perspectiva de participantes de um projeto social da cidade de Lavras, sul de Minas Gerais.

2 PRÁTICAS, AÇÕES E EFEITOS DA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES DE PROJETOS ESPORTIVOS

Estudos vêm mostrando que uma boa parte de crianças e adolescentes não apresentam condições financeiras para frequentar empresas ou instituições particulares que se dediquem a desenvolver suas habilidades e gestos desportivos. Devido a esse déficit, pesquisadores procuram diversas possibilidades de introduzir crianças e adolescentes em projetos sociais, utilizando seu tempo livre de forma proveitosa e, conseqüentemente, melhorando seu desenvolvimento humano (CUNHA, 2007).

É direito de todo cidadão a prática desportiva, estabelecendo o princípio da inclusão, garantindo a igualdade na prática esportiva, não existindo nenhuma dis-

criminação. Contudo, não há, em todos os locais, profissionais capacitados e infraestrutura adequada para fornecer tal prática. A falta desses pilares influencia a vida desses jovens, aproximando-os de possíveis problemas, como a violência e uma pior qualidade de vida. A literatura ainda destaca que o esporte traz um alto número de benefícios para estes sujeitos, principalmente nos espaços públicos (LUZ; KUHNE, 2012).

Com o aumento da desigualdade social, as populações de bairros periféricos tornam-se cada vez mais vulneráveis a alguns problemas. Isto mostra que os moradores destas comunidades necessitam de auxílio e de maiores oportunidades para se desenvolverem no mesmo ritmo que os demais. Com isso, para tentar minimizar um pouco as dificuldades, abrem-se oportunidades para o aparecimento de projetos sociais. Projetos que, comumente, objetivam reduzir tamanhos problemas encontrados nestes locais através de atividades lúdicas e corporais (CORREIA, 2008).

A inserção de crianças e adolescentes em projetos esportivos acontece cada vez mais cedo, por volta de 7 a 15 anos de idade. Esta é a fase do desenvolvimento e da aprendizagem humana, configurando-se como um período de transformação e obtenção de tarefas essenciais para a bagagem motora, havendo uma repercussão nas fases cognitiva (intelectual), funcional (capacidade de produzir algo) e de convívio (relacionar-se com os outros). Nesta idade, eles estão em uma fase escolar muito importante, pois é lá que irão desenvolver as capacidades cognitivas e sociais (CUNHA, 2007).

Dessa forma, para este mesmo autor, a inserção em projetos ou atividades extras é de tremenda importância para que se possa adquirir uma maior experiência motora, que será constituída pelas outras etapas da vida. Estas atividades extras trazem um enfrentamento das diferenças que existem entre os seres humanos, fazendo com que cada um deles procure soluções para problemas ou desafios propostos.

Na área desportiva, é importante ressaltar que os alunos terão um grande ganho em relação a saber trabalhar em grupo, cooperando cada vez mais uns com os outros; a aprender a escutar; e a saber desenvolver o que está sendo solicitado pelo professor, pois é através dessas atividades que a inclusão entre eles é trabalhada (CUNHA, 2007).

Diversos pesquisadores com a mesma linha de raciocínio em relação à forma de se educar alunos com as práticas esportivas trazem o desenvolvimento como o produto final da prática. Pode-se apontar também que a prática esportiva pode tirar os jovens das ruas, colocando-os em tarefas educativas nos horários de seu tempo livre. Desta forma, ocupam-se com atividades construtivas e benéficas para suas vidas, além de proporcionar a construção de elos sociais, como a amizade, a solidariedade e o respeito ao próximo. Por esses motivos, pode-se considerar o esporte como um dos fenômenos sociais mais importantes da atualidade, trazendo a prática esportiva como ferramenta fundamental na educação e socialização (SANCHES; RUBIO, 2011).

Pode-se caracterizar um projeto social como um conjunto de demandas relacionadas a problemas sofridos pela comunidade. Os projetos sociais auxiliam, de forma positiva, coordenada e inter-relacionada, a solução dessas questões.

Pensando nisso, uma área que é bastante importante para os projetos é a área da Educação Física, que está preparada para suprir a demanda pré-estabele-

cida, tendo como principal objetivo o desenvolvimento humano com a utilização das práticas corporais (CORREIA, 2008).

Com as práticas esportivas, crianças e adolescentes têm o privilégio de potencializar sua aprendizagem motora de forma homogênea, com a oportunidade de adquirir benefícios de modo harmonioso, desfrutando da ferramenta “projeto” para vivenciar diferentes práticas corporais, oriundas das diferenças culturais, estimulando a inclusão de todos (CUNHA, 2007).

Segundo Silva e Silva (2014), os projetos esportivos podem interferir, de forma direta, no comportamento de crianças, adolescentes e jovens, principalmente no ambiente familiar e no convívio social, promovendo uma melhora no comportamento, no rendimento escolar e na comunicação interpessoal.

A ação esportiva dentro dos projetos promove vários benefícios para crianças, adolescentes e jovens. Dentre eles, podemos destacar a sua constituição físico-cognitiva: trabalho em grupo, socialização, aumento da massa óssea, diminuição da pressão arterial, dentre outros benefícios advindos do esporte (ALVES; LIMA, 2008).

Para Sena e Lima (2009), adolescentes que frequentam projetos sociais esportivos e praticam diariamente o esporte tendem a progredir de forma mais rápida, recebendo todos os benefícios que o esporte proporciona. É de grande importância a utilização do esporte, pois ele pode diminuir a discriminação e as agressões físicas e verbais sofridas por esses jovens. Além disso, constitui um ambiente onde se ensina o respeito mútuo e o valor do diálogo.

O esporte, além de trazer os benefícios motores, socioafetivos e psicológicos, proporciona também uma evolução na autoconfiança, deixando os adolescentes com mais disposição, motivação e segurança, como destacado por Sena e Lima (2009). Estas são algumas melhorias:

[...]

- Respeito mútuo: o aluno se inter-relaciona com os outros, em situações lúdicas, respeitando as combinações coletivas (regras), pontos de vista de todos e resolvendo os conflitos através de diálogo;
- Cooperação: o aluno participaria de atividades corporais, adotando uma postura colaborativa, ou seja, se ouvia e respeitava os pontos de vista do outro, trocava ideias, experiências e aproveitava críticas e sugestões, para superar desafios comuns em parceria;
- Solidariedade: o aluno adotaria atitudes de ajuda mútua, quer dizer, se auxiliaria os que apresentassem maiores dificuldades e se aceitaria ajuda dos mais competentes, em um ambiente onde prevalecessem o respeito, o incentivo, a motivação e o carinho pelo outro;
- Perseverança: o aluno demonstraria segurança para experimentar, tentar e arriscar, sem desistir, em situações cotidianas da aprendizagem da cultura corporal. O comportamento da criança perante suas dificuldades e as de seus coetâneos, se a criança se propôs tentar superar os desafios individuais e coletivos que emergiram através do jogo, naquela realidade. (SENA; LIMA, 2009, p. 248-249).

Um fator importante a ser observado é que, para tudo isso promover um resultado para a família, educando e educadores devem avançar sempre na mesma sintonia e com os mesmos objetivos, perseguindo um resultado positivo derivado do projeto esportivo, tanto para o jovem quanto para a família. O es-

paço onde são promovidas essas atividades proporciona a inclusão dos adolescentes que ali frequentam.

A inclusão pode ter várias definições acadêmicas diante das possibilidades práticas em cada contexto social, cultural e econômico. Define-se que inclusão é a habilidade de ingressar, de forma funcional, em uma sociedade e sistema econômico, fazendo com que o sujeito incluído seja não só operante, mas também participante de um grupo maior de pessoas com características similares e/ou diferentes (VIANA; LOVISOLO, 2011).

Viana e Lovisolo (2011) destacam que a busca de inclusão por meio do esporte caracteriza uma alternativa de convívio social que pode ocorrer através de um projeto realizado para ocupar o tempo livre dos adolescentes. As pessoas residentes nas periferias buscam o esporte para desenvolver habilidades que os incluam na sociedade. Segundo Sena e Lima (2009), o esporte prepara o adolescente para a vida adulta e suas dificuldades na sociedade.

O esporte transforma o educando por meio de princípios e concepções, para engajá-lo na sociedade de forma adequada (SENA; LIMA, 2009). Assim, além de promover a socialização, o esporte também ajuda os adolescentes na disseminação de alguns valores, como o trabalho em equipe, o companheirismo, a honestidade, entre outros (VIANA; LOVISOLO, 2011).

Fica perceptível assim o princípio da inclusão, havendo igualdade na prática esportiva e não ocorrendo discriminação, pois não deve ser permitida no ambiente esportivo qualquer atividade de discriminação ou exclusão. Várias vezes, é isso que muitos jovens buscam em projetos, um lugar onde se sintam bem, sem serem julgados e discriminados o tempo todo, um local que os inclua mais na sociedade (CUNHA, 2007).

De acordo com a discussão teórica, é possível inferir que a prática esportiva desempenha papel fundamental no auxílio da formação de cidadãos, reverberando por toda a vida dos sujeitos.

Assim, abre-se uma proposta de pesquisa de campo, objetivando verificar os benefícios oferecidos pelo esporte, por meio da participação em projetos sociais desenvolvidos na periferia.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa pautou-se em uma metodologia qualitativa, que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (RAMPAZZO, 2005).

Com base na metodologia qualitativa, define-se como método o estudo de caso, que visa à averiguação focal de um fenômeno que é inicialmente considerado abrangente, ou seja, tangencial a outras realidades. A partir deste método, pode-se permitir replicação e ampliação para pesquisas futuras a partir da atual (MINAYO, 2004).

Também é subsidiada por um aporte teórico bibliográfico obtido por uma busca realizada na base de indexação SCIELO (*Scientific Library Online*), onde foi identificado um volume pequeno de publicações que contemplam a temática do esporte com foco nesta proposta. Ao realizar a busca isolada de expressões/pala-

avras-chave, o resultado “para esporte infância e juventude”; “inclusão do esporte em periferias”; “atividades e socialização de crianças”; “socialização de crianças no esporte”; e “inclusão e esporte educando”, sem filtro adicional, resultou em 09 (nove) trabalhos publicados.

Foram acrescentados outros filtros de busca que determinaram a divisão do referencial teórico em duas fases. Na primeira fase, foram selecionados todos os artigos completos, resultantes da busca através da integração dos termos “esporte nas periferias: as práticas e ações em projetos sociais”, resultando em 06 (seis) artigos científicos, sendo todos estes selecionados para compor o referencial teórico.

Na segunda fase, foram selecionados todos os artigos completos resultantes da busca através da integração dos termos “o esporte nas periferias: efeitos da reeducação e socialização de crianças e adolescentes”, resultando em 04 (quatro) artigos científicos, sendo todos estes selecionados para compor o referencial teórico.

Para conduzir a interpretação da realidade percebida, foi aplicado um questionário semiaberto ao gestor e aos alunos-atletas, que participam e utilizam o projeto social esportivo como meio de inclusão social.

4 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de um gestor de um projeto esportivo social e seus alunos-atletas, frequentadores do projeto.

O professor/gestor do projeto teve sua formação concluída na Educação Física em dezembro de 1981, atuando inicialmente com a modalidade esportiva basquetebol em 1982, no Lavras Tênis Clube (LTC), na cidade de Lavras (MG). O interesse por trabalhar na área com projetos sociais surgiu desde cedo, pois sempre se preocupou com crianças e adolescentes menos favorecidos. Em setembro de 2019, ele completa 13 anos trabalhando com projetos sociais. O objetivo principal traçado por este profissional é dar a essas crianças e adolescentes uma oportunidade de melhorar a vida.

Quanto aos adolescentes que colaboraram com a pesquisa, participaram 15 adolescentes do gênero feminino, todas com idade de 13 anos, frequentadoras de um projeto esportivo social de basquetebol da cidade de Lavras (MG). Estas adolescentes eram residentes em um bairro periférico desta mesma cidade. Em relação à inserção no projeto, o grupo possui uma média de dois anos de atividades.

A cidade de Lavras (MG) foi escolhida para a pesquisa por possuir um histórico esportivo expressivo e por ser uma cidade universitária que tem um alicerce de práticas esportivas há muito tempo. Lavras (MG) já contribuiu com vários atletas para as seleções brasileiras, e a Prefeitura Municipal investe recursos financeiros no esporte. No ano de 2017, foram investidos R\$ 4.710.609,04 em obras e R\$ 106.797,35 em equipamentos e materiais esportivos. Nos últimos anos, o esporte foi a área de maior destinação de recursos (LAVRAS, 2019).

5 O PROJETO SOCIAL ESPORTIVO PARA O NOVO HORIZONTE

O projeto *Arremesso para o Novo Horizonte* foi fundado em setembro de 2007 pelo coordenador e professor de Educação Física e técnico de basquetebol

reconhecido na cidade e região Ricardo Pacheco. Tem como público-alvo crianças e adolescentes de ambos os gêneros, moradores do bairro Novo Horizonte na cidade de Lavras (MG). Neste local é ofertada a modalidade coletiva de basquetebol, visando a experiências lúdicas através das quais será desenvolvido o processo de educação, socialização e lazer.

O projeto esportivo social se fundamenta na ideia de um treinamento para a vida. Desta forma, esses adolescentes poderão progredir e aprender a criar suas próprias oportunidades, ampliando sua socialização. O projeto forma atletas amadores e profissionais, e acima de tudo cidadãos, dando-lhes condições para melhorar sua vida e de sua família.

Segundo o gestor, o motivo de ter fundado este projeto foi a paixão em trabalhar com este público e o fato de o bairro ser discriminado. Trata-se de uma ferramenta muito importante não apenas para oportunizar aos adolescentes a prática do esporte, mas também para abrir portas para um futuro melhor. Um exemplo disso são ex-alunos do projeto que tiveram oportunidade de ingressar em um curso superior.

Segundo Baggenstoss e Donadone (2013), um projeto social tem como principal característica a socialização, gerando bens e serviços para a comunidade, promovendo soluções sociais e proporcionando a formação de valores sociais.

Para Borges (2018), um dos problemas do esporte lavrense é o seu individualismo esportivo. Isto é, cada professor responde por sua modalidade, não incentivando o esporte como um desenvolvimento geral, mas sim priorizando e apenas dando valor à modalidade que ele ensina. Há também uma carência de recursos públicos destinados exclusivamente para investimento em modalidades específicas de base, acarretando disputas entre diferentes modalidades e seus profissionais.

Ainda para o gestor, o projeto enfrentou algumas dificuldades em seu início, como a falta de infraestrutura, a carência de materiais esportivos adequados e a indisciplina dos alunos. Porém, ele teve ajuda dos colaboradores por meio de patrocínios, da Prefeitura e da diretora da escola, que, por já trabalhar há algum tempo com os alunos, sabia lidar com eles, sendo muito respeitada pelos estudantes.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas no decorrer do tempo, o foco e o interesse estão no esporte e na afinidade com a modalidade oferecida nos projetos, que incentivam os adolescentes a participarem dele cada vez mais, apesar de alguns obstáculos (CAMPOS; CAPPELLE; MACIEL, 2017).

6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como instrumentos para coleta e produção de dados, os pesquisadores confeccionaram dois questionários semiabertos. Um contendo perguntas para o gestor, com o propósito de contextualizar o projeto, entender o objetivo dele na área social e apontar as atividades desenvolvidas durante sua carreira. O outro foi aplicado às adolescentes, com a finalidade de entender quais os benefícios sociais que a prática esportiva trouxe para suas vidas.

O procedimento da coleta de dados foi dividido em três momentos:

- a) no primeiro momento, foi feito contato com o gestor do projeto esportivo social da cidade, quando se lhe explicou a pesquisa, seu objetivo e os procedimentos do trabalho, sendo-lhe solicitada autorização para a realização

da pesquisa. Após aceitação e autorização, o gestor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar voluntariamente do estudo;

- b) no segundo momento, os pesquisadores se encaminharam às residências de cada adolescente participante da pesquisa para uma breve explicação aos pais, portando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que se autoriza a participação das jovens no estudo. Posteriormente as adolescentes também assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
- c) por fim, aplicou-se questionário ao gestor do projeto, buscando caracterizá-lo quanto à sua formação profissional e contextualizar o projeto social esportivo; assim como às adolescentes participantes do projeto, com o intuito de conhecer os benefícios percebidos por elas quanto à oportunidade de fazer parte de um projeto social.

Durante todos os procedimentos da pesquisa, não houve nenhuma interferência ou empecilho, tanto na aplicação dos questionários quanto nas autorizações para participação de qualquer membro do projeto.

7 ANALISANDO A REALIDADE PERCEBIDA

A análise de dados produzidos passou pelo processo qualitativo de verificação descritiva reflexiva, que consiste na incorporação de significado e intencionalidade do sujeito mediante abordagens referentes à sociedade, relações interpessoais, atos e construções humanas históricas. A pesquisa qualitativa não se preocupa exclusivamente com os dados coletados, mas também, se não principalmente, com o processo global no qual a pesquisa foi realizada e produzida.

Esse tipo de abordagem permite estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. No processo de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo, que se caracteriza como uma técnica de investigação para descrever objetivamente dados qualitativos de uma pesquisa, agrupando-os em categorias determinadas pelos pesquisadores (MINAYO, 2004).

Com base nesta proposta metodológica, fez-se necessário, nesta sessão, problematizar os dados captados, a fim de interpretá-los. A interpretação dos dados foi realizada da seguinte forma: primeiramente, transcrição das perguntas elaboradas ao gestor e às adolescentes, público-alvo da pesquisa. Logo após, descrição e interpretação dos dados coletados e construídos.

Quando indagadas quanto ao motivo de frequentarem o projeto esportivo, todas as adolescentes responderam a opção “pelo esporte oferecido, no qual tiveram uma melhora no aspecto social”.

Segundo Castro e Souza (2011), quando o esporte ofertado no projeto é de interesse dos adolescentes, há uma maior demanda para o projeto esportivo. O esporte auxilia o desenvolvimento da aprendizagem dos adolescentes, principalmente quando a modalidade oferecida é do interesse dos alunos. Dessa forma, eles gostam mais do trabalho desenvolvido e tendem a frequentar mais o projeto (ANTUNES; SILVA, 2018).

Houve interesse na participação do projeto esportivo devido à modalidade esportiva ofertada, pois esta proporcionava um grande benefício aos residentes deste local.

Ao questionar as adolescentes - “Se não estivesse no projeto esportivo, o que pensa que estaria fazendo com seu horário livre?” -, notou-se que as meninas praticantes do projeto não teriam atividades extraclasse.

Quando há um maior tempo livre e ocioso, os adolescentes podem desenvolver atividades na rua. Algumas situações de risco podem surgir, diminuindo o rendimento escolar e possivelmente acarretando uma introdução prematura no mundo das drogas, assim como um declínio na carreira e várias outras situações negativas que a rua pode proporcionar.

Portanto, podem-se enfatizar alguns motivos que fazem com que pais sensatos retirem seus filhos da rua ou até mesmo façam com que eles ocupem seu tempo livre com afazeres. Um exemplo seria o projeto esportivo. Pode-se afirmar que oportunidades como esta aumentam os afazeres dos adolescentes, o que, por si só, diminui o tempo deles na rua (CORTÊS; DANTAS; MAIA, 2015).

O convívio dentro do projeto esportivo distancia os adolescentes das ruas, aumentando os seus afazeres diários e proporcionando a diminuição do seu tempo livre, promovendo assim uma socialização positiva, afastando-os da criminalidade e de maus exemplos.

Na sequência, ao perguntar-lhes “Por que você gosta deste projeto esportivo?”, todas as respondentes relataram que há bem-estar físico e social na prática do esporte, por isso frequentam o projeto regularmente.

Os esportes oferecidos dentro do projeto esportivo, além de proporcionar vários benefícios físicos, e até mesmo sociais, difundem valores éticos e morais, contribuindo assim para o bem-estar dos adolescentes que ali frequentam, levando algo positivo para suas vidas, deixando-os mais felizes e com mais disposição para participarem do projeto. A proximidade com o esporte é um fator determinante para a entrada dos adolescentes no projeto (ANTUNES; SILVA, 2018).

A inserção dos adolescentes no projeto esportivo faz com que tenham prazer de realizar as atividades propostas, demonstrando segurança, satisfação, entusiasmo e vontade de participar, trazendo-lhes um estado de satisfação plena das exigências de conforto e tranquilidade.

Também se questionou o seguinte: “Com sua entrada no projeto o quanto melhorou sua atitude com seus amigos, pais e familiares?”. Todas as atletas relataram melhoria no convívio familiar, tanto no aspecto psicológico como no autocontrole, assim como no que se refere à criatividade e até a aspectos relacionados à socialização entre os amigos.

O esporte é um instrumento que promove o progresso no comportamento de seus praticantes, constitui uma esfera de formação e convívio humano (CASTRO; SOUZA, 2011). Com a aplicação de exercícios, vários benefícios físicos e motores são adquiridos. Há uma aprendizagem das regras existentes de convívio social e as regras do esporte desenvolvido. Com essa aprendizagem, há uma combinação entre os valores da vida social e os da vida familiar (ANTUNES; SILVA, 2018).

A evolução dos princípios morais, principalmente o respeito ao próximo, são alguns dos benefícios que o projeto esportivo provoca na vida desses adoles-

centes, aprimorando o comportamento deles no ambiente familiar, escolar e perante a sociedade. Isso os torna cidadãos mais honestos e responsáveis.

Ao questionar sobre “Qual foi o aspecto social que mais melhorou para elas?”, a resposta mais assinalada foi a que indicou a socialização promovida pelos projetos esportivos. Esse é um dos motivos pelo crescente número de projetos em determinadas comunidades, principalmente as constituídas por jovens de baixa renda.

A participação constante nesses projetos permite uma melhor criação moral e aperfeiçoamento da personalidade dos jovens (CORTÊS; DANTAS; MAIA, 2015). O esporte, assim, configura-se como um fator importante dentro do processo de socialização dos adolescentes que participam de oportunidades como esta (ANTUNES; SILVA, 2018).

O convívio social que os jovens encontram nesses projetos esportivos é de extrema importância para sua formação como indivíduos na sociedade. Lá eles encontram tanto pessoas semelhantes quanto distintas; conseqüentemente, constrói-se um aprendizado diferente entre eles, possibilitando uma socialização com pessoas que, às vezes, eles nunca teriam a oportunidade de conviver.

Quando indagados sobre “O que melhorou no aspecto psicológico?”, o fator mais indicado foi a melhoria da capacidade de autocontrole.

Alguns ensinamentos que o esporte desenvolve nos jovens – autocontrole e responsabilidade; tomada de decisão; assistência uns com os outros, ou seja, cooperação. Algumas são as mudanças que podem ser observadas pela prática de esporte: autoestima, autoconfiança, independência, autonomia e criatividade. Esses benefícios fazem com que haja uma demanda para a introdução da prática corporal em comunidades periféricas.

Há muito tempo se estudam os efeitos psicológicos gerados pelos exercícios físicos nos adolescentes que participam de projetos esportivos. O esporte possibilita o autoconhecimento, servindo de base para a melhoria da saúde mental de seus praticantes, proporcionando identificação social e grupal (CORTÊS; DANTAS; MAIA, 2015).

No projeto, muitas regras aprendidas dentro do esporte são levadas para a vida pessoal e social dos adolescentes. No ambiente esportivo, todos devem respeitar as normas que ali são ensinadas. O autocontrole, por exemplo, tem que existir na hora de um jogo. Com isso, os adolescentes acabam levando um pouco desses ensinamentos para o meio onde vivem. Há, portanto, repercussões positivas não somente dentro do projeto, mas fora também.

Com a análise elaborada acima, pode-se afirmar que o projeto *Arremesso para o Novo Horizonte*, além de possibilitar uma forma de lazer para estas adolescentes carentes, também oferece uma melhora na socialização entre elas, uma melhor qualidade de vida. Destacam-se também pontos positivos em relação à educação e ao cumprimento de regras. As adolescentes aprendem regras de convivência dentro do esporte e levam-nas para o ambiente familiar e escolar.

Esse projeto foi criado no bairro Novo Horizonte devido aos grandes problemas sociais existentes: tráfico de drogas, alto índice de gravidez na adolescência, violência e falta de lazer. Assim o projeto teve total apoio da comunidade. O projeto, porém, é limitado. Frequentam-no 57 alunos, e sua realização acontece na quadra da escola municipal. Os profissionais que trabalham com o treinamento são de responsabilidade da administração pública.

8 CONCLUSÕES QUE NÃO FINDAM

Objetivou-se neste artigo verificar os benefícios sociais alcançados por meio do esporte. Para isso, analisou-se a perspectiva discente de participantes de um projeto social.

Constatou-se que a participação no projeto trouxe benefícios às adolescentes: bem-estar; melhoria no convívio familiar; melhoria em aspectos psicológicos, como autocontrole, criatividade, socialização entre os amigos e interação social.

Concluiu-se, por fim, que o projeto esportivo social desempenha um papel importante na sociedade, proporcionando melhorias para bairros periféricos e estabelecendo parcerias com a comunidade em função da educação, socialização e lazer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte e sociedade. *Efdeportes.com*: revista digital, Buenos Aires, v. 14, n. 133, p. 01-08, jun. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd133/esporte-e-sociedade.htm>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- ALVES, C.; LIMA, R. V. B. Impacto da atividade física e esportes sobre o crescimento e puberdade de crianças e adolescentes. *Revista paulista de pediatria*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 383-391, 2008. DOI: 10.1590/S0103-05822008000400013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/ydDHN9Khrjv4tFQ9xNmGBwp/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- ANTUNES, S. E.; SILVA, O. G. T. Entendimentos e concepções dos profissionais do Creas sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA. *Revista brasileira de ciências e esporte*, Brasília, v. 40, n. 2, p. 170-176, abr./ jun. 2018. DOI: 10.1016/j.rbce.2017.10.002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328917301002?via%3Dihub>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- AQUINO, G. B. O esporte como elemento socializador e formador de crianças e jovens. *Revista científica da Faminas*, Muriaé, MG, v. 6, n. 2, p. 125-140, 2011. Disponível em: <http://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RCFaminas/article/view/256>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- BAGGENSTOSS, S.; DONADONE, J. C. Empreendedorismo social: reflexões acerca do papel das organizações e do estado. *Gestão e sociedade*, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 112-131, jan./abr. 2013. DOI: 10.21171/ges.v7i16.1605. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1605>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- BALASSIANO, D. H.; ARAUJO, C. G. S. Frequência cardíaca máxima: influência da experiência desportiva na infância e adolescência. *Arquivos brasileiros de cardiologia*, Rio de Janeiro, v. 100, n. 4, p. 333-338, 2013. DOI: 10.5935/abc.20130055. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/XcVQybbTM5t8r5cxypVjqdP/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BORGES, D. A. H. *Muito mais que uma política*: ações empreendedoras no esporte de Lavras/MG. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade

- Federal de Lavras, Lavras, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/29113>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- CAMPOS, R. C.; CAPPELLE, M. C. A.; MACIEL, L. H. R. Carreira esportiva: o esporte de alto rendimento como trabalho, profissão e carreira. *Revista brasileira de orientação profissional*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 31-41, 2017. DOI: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p31. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902017000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2021.
- CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. *Revista movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-163, 2011. DOI: 10.22456/1982-8918.22268. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/22268>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexão e considerações para uma gestão socialmente comprometida. *Revista arquivo movimento*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9114>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- CORTÊS NETO, E. D.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. *Revista saúde e transformação social*, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2015. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/3561>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- CUNHA, B. Z. *A inclusão da criança em projetos sociais de educação pelo esporte*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/123456789/39>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- GOMES JÚNIOR, A. B.; CAPUTO, G. A. *A inclusão social e o esporte na infância: um estudo de caso no centro municipal de educação integrada de Penápolis-SP*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - UNISALESIANO, Lins, SP, 2014. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/59205.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- LAVRAS. Prefeitura Municipal de Lavras. *Sítio oficial*. Lavras: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: <http://pml.lavras.mg.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- LUZ, G. M.; KUHNEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. *Psicologia: reflexão e crítica*, Criciúma, SC, v. 26, n. 3, p. 552-560, 2013. DOI: 10.1590/S0102-79722013000300015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/BXgFzng5YT59BBk9jHCQvWn/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- MAZZAROBA, C. O esporte nos projetos sociais: reflexões através das contribuições de Norbert Elias. *Efdeportes.com: revista digital*, Buenos Aires, v. 13, n. 124, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd124/o-esporte-nos-projetos-sociais-contribuicoes-de-norbert-elias.htm>. Acesso em: 2 jul. 2021.

- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, J. B.; SILVA, J. N. F.; ELICKER, E. Esporte: um meio de socializar e educar crianças. *Efdeportes.com*: revista digital, Buenos Aires, v. 19, n. 13, jul. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd193/esporte-um-meio-de-socializar-e-educar.htm>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- RAMPAZZO, L. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. *Revista educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28304>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- SENA, S.; LIMA, J. M. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. *Revista brasileira de educação física e esportes*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 247-262, 2009. DOI: 10.1590/S1807-55092009000300006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/yJY7kRZbT7L48WyTLYq694x/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- SILVA, O. M.; SILVA, C. A. F. Desenho da rede de um projeto esportivo social: atores, representações e significados. *Revista brasileira de educação física e esportes*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 415-428, 2014. DOI: 10.1590/1807-55092014000300415. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Gxm3wDx9sKXqZXMqLhFSMCn/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista brasileira de educação física e esportes*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 285-296, 2011. DOI: 10.1590/S1807-55092011000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/SyMFvbYg5ZgFZZL5V5NP6GH/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.

Recebido em: 21 maio 2020.

Aceito em: 12 maio 2021.

O FETICHISMO DA MERCADORIA COMO PRINCÍPIO DE REALIDADE E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS¹

Samuel Nobre Lopes*, Adauto Lopes da Silva Filho**

RESUMO

O texto objetiva apresentar uma discussão acerca do fetichismo da mercadoria como princípio de realidade, que tem a sua base no princípio de desempenho materializado na sociedade aquisitiva e antagônica do modo de produção capitalista. Tal discussão baseia-se no pensamento de Karl Marx acerca do trabalho alienado expresso no fetichismo da mercadoria e de Herbert Marcuse acerca do princípio de desempenho como expressão do princípio de realidade. Defendendo a superação desse estado de coisas, as considerações finais apontam para a necessidade de uma educação emancipatória dos sentidos como pedra angular para a emancipação da consciência, a fim de envolver a totalidade da existência humana direcionada para uma sociedade qualitativamente diferente da atual.

Palavras-chave: fetichismo da mercadoria; trabalho alienado; princípio de desempenho; emancipação dos sentidos.

COMMODITY FETISHISM AS A REALITY PRINCIPLE AND THE EMANCIPATORY EDUCATION OF THE SENSES

ABSTRACT

This article aims to present a discussion on commodity fetishism as a reality principle, which is based on the performance principle materialized in capitalism's antagonistic acquisitive society. This discussion is led by Karl Marx's thoughts about alienated work expressed on commodity fetishism and Herbert Marcuse's thoughts about the performance principle as an expression of the reality principle. Advocating

¹ Texto, com pequenas reformulações, publicado em SILVA FILHO, Adauto Lopes *et al.* (org.). **Ontologia, trabalho e formação humana**. Curitiba: CRV, 2017. p. 37-45.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa *Teoria crítica, filosofia e educação*. ORCID: 0000-0002-0457-4445. Correio eletrônico: samuelsnl32@gmail.com

** Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR). Coordenador e líder do Grupo de Pesquisa *Teoria crítica, filosofia e educação* desde 2009. ORCID: 0000-0001-9061-840X. Correio eletrônico: adautoufcpfilosofia@gmail.com

the overcoming of this situation, the final considerations point out the necessity of an emancipatory education of the senses as a cornerstone for consciousness emancipation. This way, human existence in its totality is involved, leading to a qualitatively different society.

Keywords: *commodity fetishism; alienated labor; performance principle; sense emancipation.*

EL FETICHISMO DE LA MERCANCÍA COMO PRINCIPIO DE REALIDAD Y LA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DE LOS SENTIDOS

RESUMEN

El texto busca presentar una discusión sobre el fetichismo de la mercancía como principio de realidad, que se fundamenta en el principio de actuación materializado en la sociedad adquisitiva, antagónica al modo de producción capitalista. Esta discusión se basa en el pensamiento de Karl Marx sobre el trabajo enajenado expresado en el fetichismo de la mercancía y en las ideas de Herbert Marcuse sobre el principio de rendimiento como expresión del principio de realidad. Defendiendo la superación de este estado de cosas, las consideraciones finales señalan la necesidad de una educación emancipatoria de los sentidos para la emancipación de la conciencia, a fin de involucrar así a la totalidad de la existencia humana encaminada hacia una sociedad cualitativamente distinta a la actual.

Palabras clave: *fetichismo de la mercancía; trabajo enajenado; principio de rendimiento; emancipación de los sentidos.*

1 À GUIZA DE INTRODUÇÃO: O FETICHISMO DA MERCADORIA COMO EXPRESSÃO DO TRABALHO ALIENADO NO PENSAMENTO DE MARX

O fetichismo da mercadoria, tematizado por Marx em *O capital*, é a fundamentação mais detalhada da alienação do trabalho tratada por ele nos *Manuscritos econômico-filosóficos*.

Marx analisa o caráter fetichista da mercadoria ao demonstrar o duplo aspecto do trabalho no capitalismo, que se manifesta, ao mesmo tempo, como criador de valor de uso e criador de valor de troca. O *valor de uso* diz respeito ao produto do trabalho em sentido geral, independentemente de qualquer forma de produção social; ao passo que o *valor de troca* se refere a esse mesmo produto no sentido do trabalho igual ou abstrato, próprio do sistema capitalista. Nessa dimensão, enquanto criador de valor de troca, não importa quem produziu, nem como produziu, e sim apenas o tempo social gasto na produção e a extração da mais-valia, cuja gênese consiste na força de trabalho do trabalhador.

É importante frisar que a dimensão ontológica do trabalho, enquanto criador de valor de uso, faz parte da constituição social dos homens em qualquer época

histórica. Trata-se do trabalho em geral, como categoria fundante da sociabilidade humana. Portanto, o caráter geral do trabalho não se altera pelo fato de, no capitalismo, manifestar-se como criador de valor de troca.

Apesar de não perder essa sua dimensão ontológica, o trabalho assume várias formas de acordo com o tipo de sociedade. No capitalismo, ele se manifesta predominantemente como criador de *valor de troca*, embora não deixe de ser também criador de valor de uso.

Segundo Marx (1980), essa predominância ocorre porque, na sociedade capitalista, os produtos do trabalho e o próprio trabalhador tornam-se mercadorias, transformando a sociabilidade humana, bem como o próprio homem, em coisas. Desse modo, as relações humanas passam a ser coisificadas, reificadas, pois se manifestam sob a forma social de coisas, quer dizer, as relações sociais entre as pessoas na realização dos seus trabalhos e nos complexos sociais que deles derivam não se revelam como suas próprias relações pessoais, e sim adquirem a forma enigmática da mercadoria, que passa a dominar a vida dos homens como se fosse um poder autônomo e estranho a eles. A esse respeito, Marx diz que a mercadoria é enganosa e cheia de sutilezas metafísicas. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa material, física. Como “[...] *valor de uso* não há nada de misterioso nela [...] mas logo que se apresenta como *mercadoria* a mesa se transforma numa coisa sensivelmente suprassensível.” (MARX, 1980, p. 103, grifo do autor).

Essa forma fantasmagórica da mercadoria é uma determinação dos próprios homens, mas escapa-lhe do seu controle. Fazendo uma analogia com a crença religiosa, Marx (1980, p. 104-105) diz que nela “[...] os produtos do cérebro humano parecem figuras independentes, dotadas de vida própria.” Isso também ocorre “[...] no mundo das mercadorias, com os produtos da mão humana. Chamo isto de *fetichismo* que sela os produtos do trabalho quando são produzidos como mercadorias [...]” (MARX, 1980, p. 104-105, grifo nosso). Nesse aspecto, o trabalho torna-se reificado, coisificado, porque o seu caráter social adquire a *forma-valor*, que se expressa na *troca*. Trata-se de uma propriedade aderida às coisas e que parece pertencer às coisas em si, isto é, como se pertencesse à sua própria natureza. Como os produtos do trabalho humano assumem atributos de uma coisa, então a relação social entre os produtos se transforma em relação entre coisas. Disso resulta que, ao reificar os produtos, reificam-se ou coisificam-se também os homens e sua sociabilidade. Por isso, a mercadoria é misteriosa, pois ela é como um espelho que

[...] restitui aos homens as imagens das características do seu próprio trabalho, fazendo-os parecer como características objetivas dos produtos daquele trabalho, como propriedades naturais daquelas coisas, e, portanto, restitui a imagem da relação social entre produtores e trabalho total, fazendo-o parecer uma relação social entre objetos, existente fora desses produtores. Através desse quiproquó os produtos do trabalho tornam-se mercadorias [...]. (MARX, 1980, p. 104-105).

É assim que, no sistema capitalista, os produtos do trabalho adquirem as propriedades de valor, lucro, dinheiro, salário, etc., não por serem naturais, mas

por serem componentes da mercadoria e pela necessidade de troca. Marx (1980, p. 944) critica os economistas por considerarem tais categorias econômicas como dadas, cujas leis aparecem aos homens “[...] como leis naturais, onipotentes, que os dominam, reduzindo-os à impotência, impondo-se a eles como uma cega necessidade.”

Portanto, no capitalismo, a coisificação do homem em sua sociabilidade é decorrente da predominância do lucro, da mais-valia, pois o trabalhador só existe como mercadoria. O mundo da mercadoria transforma os homens em objetos, em coisas, e o sistema de produção e distribuição de bens parece se autonomizar totalmente e comandar a vida dos homens, transformando os valores humanos em valores de troca. Marx (1980, p. 220, grifo do autor) diz que o trabalhador não interessa ao capitalista, e tampouco lhe interessa o produto do trabalho como valor de uso, porquanto o que importa, em *primeiro lugar*, é produzir um artigo destinado à venda, uma *mercadoria*; em *segundo lugar*, é produzir “[...] uma *mercadoria* cujo valor seja mais alto que a *soma dos valores das mercadorias necessárias à sua produção* [...] não quer produzir apenas um valor de uso [...] mas também mais-valia.” A mais-valia, segundo Marx, é decorrente da força de trabalho do trabalhador, que é vendida por um preço somente para produzir, desenvolver e manter os trabalhadores no processo produtivo.

Lembramos que a alienação negativa (o estranhamento) que tem origem no trabalho vai retroagir nos demais complexos sociais, resultando na coisificação do homem, não somente no trabalho, mas também nas demais esferas da sua vida, e, conseqüentemente, em sua sociabilidade. Disso resulta que o fetichismo da mercadoria incide tanto na sociedade em geral, como na vida de cada homem singular; nas suas dimensões social e individual, inclusive na sua consciência.

Em cada período histórico, “[...] a consciência do ser humano sofre modificações em função das mudanças que se operam nas condições concretas da sua existência material, em suas relações sociais [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 39). Daí porque, “[...] no decorrer da história, as ideias foram se modificando em seus diversos setores: religião, moral, filosofia, política, direito, sem que estes setores deixassem, no entanto, de existir.” (MARX; ENGELS, 1986, p. 39). É nesse sentido que o fetichismo da mercadoria provoca uma consciência coisificada, reificada, que, com o capitalismo avançado, como veremos na análise de Marcuse, intensifica-se cada vez mais e torna-se o princípio da realidade.

2 MARCUSE: O TRABALHO ALIENADO COMO PRINCÍPIO DA REALIDADE

Na sua obra, *Eros e civilização*, Marcuse (1981b), falando do pensamento de Freud, diz que o princípio do prazer (no aspecto natural do homem) transforma-se em princípio de realidade (aspecto sócio-histórico do homem) e, “[...] sob o princípio da realidade, o ser humano desenvolve a função da *razão*: aprende a examinar a realidade, a distinguir entre o bem e o mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial.” (MARCUSE, 1981b, p. 35, grifo do autor). O princípio de realidade leva o homem a renunciar os seus prazeres momentâneos, modificando e substituindo o próprio princípio do prazer. Portanto, com o estabelecimento do princípio de realidade, “[...] o ser humano converte-se num ego organizado.” (MARCUSE, 1981b, p. 35). Aqui se encontram as faculdades de atenção, discernimento e memória,

tornando o homem “[...] um sujeito consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que vem de fora.” (MARCUSE, 1981b, p. 35).

O princípio de realidade materializa-se num sistema de instituições, “[...] e o indivíduo, evoluindo dentro de tal sistema, aprende que os requisitos do princípio de realidade são os da lei e da ordem, e transmite-os à geração seguinte [...]” (MARCUSE, 1981b, p. 36), que vai incorporando e adaptando-se ao princípio da realidade.

Ainda citando o pensamento de Freud, Marcuse comenta que somente uma atividade mental passa a ser livre do princípio de realidade: a fantasia, “[...] que está protegida das alterações culturais e mantém-se vinculada ao princípio do prazer.” (MARCUSE, 1981b, p. 35). Portanto, em tudo o mais, o aparelho mental está ligado ao princípio de realidade, cujo caráter é sócio-histórico.

É assim que a sociedade capitalista e estratificada, a partir do princípio de realidade, vai adotar o princípio de desempenho no trabalho, que é o “[...] princípio de uma sociedade aquisitiva e antagonica no processo de constante expansão [...]” (MARCUSE, 1981b, p. 58), exercendo o controle sobre o trabalho social. Para a esmagadora maioria da população, a extensão e o modo de satisfação são determinados pelo seu próprio trabalho; mas é um trabalho para uma engrenagem que ela não controla, que funciona como um poder independente a que os indivíduos têm de se submeter se quiserem viver. “E torna-se tanto mais estranho quanto mais especializada se torna a divisão do trabalho. Os homens não vivem da sua própria vida, mas desempenham tão-só funções preestabelecidas.” (MARCUSE, 1981b, p. 58).

Podemos remeter aqui ao fetichismo da mercadoria, tematizado por Marx, a partir do momento em que o princípio de realidade é marcado pelo caráter alienado (estranhado) do trabalho. A esse respeito Marcuse (1981b, p. 58, grifo do autor) comenta que os homens “[...] enquanto trabalham, não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em *alienação*.” Portanto, o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte do tempo de um indivíduo, “[...] é um tempo penoso, visto que o trabalho alienado significa ausência de gratificação, negação do princípio de prazer.” (MARCUSE, 1981b, p. 58).

O trabalhador atual, por exemplo, também sofre essas determinações do princípio de realidade e do princípio de desempenho descrito por Marcuse. Podemos citar como exemplo o trabalho do professor. Ele está inserido num contexto histórico-social (princípio de realidade) e também é demarcado pelas funções estabelecidas pela engrenagem do trabalho social e capitalista (princípio de desempenho). No entanto, não se pode prescindir da dimensão afetiva que o docente tem pelo seu trabalho, a sua dedicação e esmero com os quais realiza as suas funções: o amor ao próximo e o desempenho em formar os indivíduos.

Segundo o nosso autor, e aqui remetemos ao trabalho do professor, o indivíduo pode até se sentir satisfeito e feliz no seu trabalho, mas “[...] essa felicidade ocorre fracionadamente, durante as poucas horas de lazer entre os dias ou noites de trabalho [...] Sob o domínio do princípio de desempenho, o corpo e a mente passam a ser instrumentos de trabalho alienado [...]” (MARCUSE, 1981b, p. 59), pois o seu tempo livre é pequeno, escasso e sem prazer, uma vez que o trabalho consome o seu corpo e a sua mente. Nesse sentido, o trabalhador não é visto como ser humano, ele não passa de uma mercadoria como outra qualquer. No caso do trabalho do professor, além de toda essa assertiva de Marcuse, podemos destacar ainda a necessidade de um tempo de sobretrabalho para as suas pesquisas, orien-

tações, produções e outras atividades complementares (extensão, administração, coordenação, etc.) ao trabalho docente, o que exige, numa linguagem capitalista, eficácia e rapidez, e a constante disposição para tais atividades. Tudo isso não deixa de potencializar um fetichismo não somente no trabalho docente, mas no trabalhador em geral, provocando estresses profundos e interferindo na qualidade de vida do trabalhador.

Tudo isso é decorrente do princípio de realidade do capitalismo, uma vez que ele se desenvolveu por meio do princípio de desempenho, expresso no trabalho alienado (estranhado), que se estende ao tempo livre do trabalhador. O controle do tempo livre

[...] é realizado pela própria duração do tempo de trabalho, pela rotina fatigante e mecânica do trabalho alienado, o que requer que o lazer seja um relaxamento passivo e uma recuperação de energias para o trabalho. Só quando se atingiu o mais recente estágio da civilização industrial [...] a técnica de manipulação das massas criou então uma indústria de entretenimentos a qual controla diretamente o tempo de lazer [...] (MARCUSE, 1981b, p. 60).

Em outra passagem, Marcuse (1981b, p. 98) destaca que o indivíduo vende não somente a sua força de trabalho, “[...] mas também o seu tempo livre.” Desse modo, o seu valor social “[...] é medido, primordialmente, em termos de aptidões e qualidades de adaptação padronizadas, em lugar do julgamento autônomo e da responsabilidade social.” (MARCUSE, 1981b, p. 97).

Decorre então o declínio da consciência e, com o controle da informação e da comunicação, também o conhecimento (e, da mesma forma, a formação profissional) é administrado e condicionado. “O indivíduo não sabe realmente o que se passa; a máquina esmagadora de educação e entretenimento une-o a todos os outros indivíduos num estado de anestesia do qual todas as ideias nocivas tendem a ser excluídas.” (MARCUSE, 1981b, p. 102). Essa anestesia geral torna, aparentemente, os indivíduos felizes.

Enfim, o princípio de realidade da sociedade industrial capitalista apoia e encoraja a labuta e, ao mesmo tempo, a destruição: “[...] o indivíduo paga com o sacrifício do seu tempo, de sua consciência, de seus sonhos; a civilização paga com o sacrifício de suas próprias promessas de liberdade, justiça e paz para todos.” (MARCUSE, 1981b, p. 99). É desse modo que se faz necessária a emancipação do homem e a educação dos seus sentidos, pois a eliminação do mundo alienado do trabalho requer a eliminação do bloqueio ao livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

3 MARX E MARCUSE: A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS

Para Marx, e, posteriormente, para Marcuse, o mundo do capital e, com o seu desmembramento, o mundo da tecnologia se tornam o princípio de realidade subjugando cada vez mais o indivíduo ao seu domínio, ao mesmo tempo que o desumaniza, pois, quanto mais os homens transferem os seus próprios poderes para o capitalismo, tanto mais ficam dominados e dependentes deles. Essa alie-

nação generalizada atinge toda a humanidade, como diz abaixo Marx (1989, p. 207, grifo do autor):

Cada qual procura estabelecer sobre os outros um poder *estranho*, de maneira a encontrar assim a satisfação da própria necessidade egoísta. Com a multidão dos objetos, cresce igualmente o reino das entidades estranhas a que o homem se encontra sujeito. Todo produto novo constitui uma nova *potencialidade* de mútuo engano e roubo. O homem torna-se cada vez mais pobre enquanto homem, necessita cada vez mais de *dinheiro* para se apoderar do ser hostil. O poder do seu *dinheiro* diminui em progressão inversa com a massa de produção, isto é, a sua necessidade aumenta à medida que cresce o *poder* do dinheiro.

Em decorrência do capitalismo, da propriedade privada e do dinheiro, “[...] *todos* os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de *todos* os sentidos, pelo sentido do ter.” (MARX, 1989, p. 197, grifo do autor). Nesse aspecto, a sensibilidade humana compreende não apenas os cinco sentidos, “[...] mas também os sentidos espirituais [...] o amor, a vontade, etc.” (MARX, 1989, p. 199). É desse modo que, na sociedade capitalista, liberdade significa liberdade de vender, comprar e consumir. O homem já não tem mais noção do que sejam suas reais necessidades; até mesmo as mais elementares. O que vale agora é o comando da troca, da indústria e da máquina. De um modo bastante radical, porém parecendo estar vivendo nos dias atuais, Marx (1989, p. 209, grifo do autor) expressa a sua indignação:

A *imundice*, a corrupção e a putrefação do homem, os *esgotos* da civilização (o termo deve entender-se à letra), tornam-se o *seu elemento vital*. Já nenhum dos seus sentidos existe; quer em forma humana, quer mesmo numa forma *não humana*, numa forma animal [...] Não bastou o homem tivesse perdido as necessidades humanas; também as necessidades animais desaparecem [...] A máquina adapta-se à *fraqueza* do homem para do ser humano *fraco* fazer uma máquina.

Os sentidos do homem são o alicerce da sua ação e pensamento. O homem padronizado e petrificado pela sociedade capitalista fica com a sua sensibilidade mutilada e condicionada às suas condições reificantes. Silva Filho (2009, p. 156), falando do pensamento de Marcuse, diz que, para esse pensador, “[...] a sociedade industrial avançada intensifica essa alienação dos sentidos, pois, além do consumo supérfluo, o tempo e o trabalho livre são tomados pela indústria cultural e pela racionalidade tecnológica que penetra na consciência dos indivíduos.” Esse estado de coisas leva à necessidade da educação emancipatória dos sentidos.

Marx já havia falado sobre o potencial emancipatório dos sentidos quando estes são desenvolvidos e estimulados por orientações que proporcionem o aperfeiçoamento da existência humana, pois o ser social se constitui também pelos sentidos do homem. Diz Marx (1989, p. 196-197, grifo do autor):

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omni-compreensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações *humanas* ao mundo - visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor - em suma,

todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento perante o objeto* a apropriação do sobredito objeto, a apropriação da realidade *humana*. A maneira como eles reagem ao objeto é a confirmação da *realidade humana*; é a *eficiência humana* e o *sofrimento humano*.

Para Marcuse, a emancipação dos sentidos implica que os sentidos os tornam *práticos* na reconstrução da sociedade, gerando novas relações entre os homens, entre estes e a natureza, e entre eles e as coisas. “Mas os sentidos tornam-se também *fontes* de uma nova *racionalidade* [...] Liberta a racionalidade da exploração.” (MARCUSE, 1981b, p. 68, grifo do autor).

Intensificando essas considerações, Marcuse (1981a), na sua obra *Contra-revolução e revolta*, diz que a educação emancipatória dos sentidos deve acompanhar a emancipação da consciência, envolvendo assim a *totalidade* da existência humana. “Os próprios indivíduos devem mudar os seus próprios instintos e sensibilidades se quiserem construir, em associação, uma sociedade *qualitativamente* diferente.” (MARCUSE, 1981a, p. 76, grifo do autor). No entanto, a emancipação só pode ser resultado de um longo processo de educação. O nosso autor afirma ainda, na sua obra *Revolução ou reforma?*, que “[...] a evolução da consciência, do pensamento crítico, constitui uma tarefa decisiva das universidades e das escolas.” (MARCUSE, 1974, p. 26).

Para finalizar, podemos afirmar que a educação emancipatória dos sentidos implica a própria emancipação humana, requerendo um princípio de realidade na constituição da civilização humana. Para Marx, essa aquisição remete ao resgate do amor humano, pois, numa relação verdadeiramente humana, “[...] o amor só poderá permutar-se com amor, a confiança com a confiança, etc.” (MARX, 1989, p. 234). Portanto, o resgate ao amor remete à educação emancipatória dos sentidos e a um novo princípio de realidade.

Enfim, o princípio de realidade da sociedade industrial capitalista apoia e encoraja a labuta e, ao mesmo tempo, a destruição. “O indivíduo paga com o sacrifício do seu tempo, de sua consciência, de seus sonhos; a civilização paga com o sacrifício de suas próprias promessas de liberdade, justiça e paz para todos.” (MARCUSE, 1974, p. 99).

Toda essa análise de Marx e de Marcuse, de certo modo, é tomada também por Adorno (1995) ao rechaçar a alienação, que se intensificou cada vez mais na atualidade, buscando elementos para que os homens sejam esclarecidos quanto a essa situação. Para ele, é preciso revelar, através de uma teoria crítica, as mazelas do capitalismo, que foram ampliadas com o desenvolvimento da indústria e da tecnologia, transformando a Razão Humana em Razão Instrumental.

Segundo Adorno (1995), o desenvolvimento do capitalismo levou à instauração de uma indústria cultural que intensificou cada vez mais a alienação nas relações sociais e na consciência dos homens, tornando-se um forte instrumento de dominação, influenciando intensamente a formação da consciência do indivíduo. É assim que para Adorno (1995) a Razão Humana torna-se uma *Razão Instrumental*, e o fetichismo econômico, princípio de realidade da sociedade capitalista, manifesta-se com grande intensidade na formação cultural dos homens.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MARCUSE, Herbert. *Contra-revolução e revolta*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981b.
- MARCUSE, Herbert; POPPER, Karl. *Revolução ou reforma? uma confrontação*. Tradução de Anneliese Mosch F. Pinto. Lisboa: Moraes Editores, 1974.
- MARX, Karl. *Il capitale*. Traduzione di Delio Cantimori e altri. 8. ed. Roma: Riuniti, 1980. 5v.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 6. ed. São Paulo: Global, 1986.
- SILVA FILHO, Adauto Lopes. *História, razão instrumental e educação emancipatória*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3360/1/2007_Tese_ALSFilho.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

Recebido em: 3 set. 2021.

Aceito em: 20 nov. 2021.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): DO ESTUDO POR CORRESPONDÊNCIA AOS DISPOSITIVOS MÓVEIS

*Francisco Wagner de Souza**, *João Welliandre Carneiro Alexandre***,
*Wagner Bandeira Andriola****, *Sueli Maria de Araújo Cavalcante*****

RESUMO

Desde os primeiros anos do século XVIII, a educação a distância vem sendo utilizada como uma alternativa para a expansão e democratização do ensino em todo o mundo, possibilitando, inclusive, que camadas da população com limitações financeiras, de tempo e geográficas tenham acesso ao ensino. O objetivo deste artigo é descrever a evolução da educação a distância desde suas primeiras manifestações, quando o material impresso chegava aos estudantes através da tecnologia da época, a correspondência, até os dias atuais, em que a *internet* possibilita uma experiência de ensino-aprendizagem que se pode dar em praticamente qualquer lugar e a qualquer hora, desde que o aluno tenha um computador ou um dispositivo móvel conectado à *web*. Para tanto, fez-se uma pesquisa bibliográfica mediante textos elaborados por diversos estudiosos da área.

Palavras-chave: educação a distância; trajetória da educação a distância; história da educação a distância no mundo e no Brasil.

* Aluno do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC). Professor da Casa de Cultura Hispânica (CCH) da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: 0000-0003-3011-2938. Correio eletrônico: prof.wagnersouza@ufc.br

** Doutorado em Engenharia (Produção) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular do Departamento de Estatística e Matemática Aplicada (DEMA) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC). ORCID: 0000-0002-3697-0506. Correio eletrônico: jwca@ufc.br

*** Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madrid (UCM). Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC). ORCID: 0000-0001-6459-0992. Correio eletrônico: w_andriola@yahoo.com

**** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular do Departamento de Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC). ORCID: 0000-0002-0698-2485. Correio eletrônico: suelicavalcante@ufc.br

HISTORICAL TRAJECTORY OF DISTANCE EDUCATION: FROM CORRESPONDENCE STUDY TO MOBILE DEVICES

ABSTRACT

Since the early years of the eighteenth century, distance learning has been used as an alternative for the expansion and democratization of education worldwide, including, making it possible for layers of the population with financial, time and geographic limitations to have access to education. The purpose of this article is to describe the evolution of the distance learning from its first manifestations, when the printed material reached students through the existing technology then present, the mailing system, until today, when the Internet allows a teaching-learning experience which can take place almost anywhere, anytime, as long as the student has a computer or a mobile device connected to the web. For this end, a bibliographic search was made through texts prepared by several scholars in the field.

Keywords: *distance learning; distance learning trajectory; history of distance learning in the world and in Brazil.*

TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD): DEL ESTUDIO POR CORRESPONDENCIA A LOS DISPOSITIVOS MÓVILES

RESUMEN

Desde los primeros años del siglo XVIII la educación a distancia ha sido utilizada como una alternativa para la expansión y democratización de la enseñanza en todo el mundo, posibilitando, incluso, que sectores de la población con limitaciones financieras, de tiempo y geográficas tengan acceso a la enseñanza. El objetivo de este artículo es describir la evolución de la educación a distancia desde sus primeras manifestaciones, cuando el material impreso llegaba a los estudiantes a través de la tecnología de aquel entonces, la correspondencia, hasta los días actuales, en los que la internet posibilita una experiencia de enseñanza-aprendizaje que puede darse prácticamente en cualquier lugar y a cualquier hora, desde que el alumno tenga un ordenador o un dispositivo móvil conectado a la web. Para ello, se hizo una investigación bibliográfica a través de textos elaborados por diversos estudiosos del área.

Palabras clave: *educación a distancia; trayectoria de la educación a distancia; historia de la educación a distancia en el mundo y en Brasil.*

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento da busca por cursos na modalidade a distância e, consequentemente, o grande número de ofertas de cursos nessa modalidade, o termo *Educação*

a *Distância* (EaD) tem se tornado cada vez mais comum tanto no meio acadêmico como na população em geral (LIMA; ANDRIOLA, 2013). Hoje se ouve falar de Educação a Distância não apenas na universidade, mas na televisão, no rádio, nas revistas e em muitos outros meios, sem contar com o grande número de estudos acadêmicos que têm surgido voltados para essa modalidade (ANDRIOLA, 2019).

Apesar de a popularização da EaD ter se dado de maneira mais forte apenas nos últimos anos, a maioria dos estudiosos da área concordam que a modalidade é bastante antiga e afirmam que esta vem sendo utilizada como uma alternativa na propagação do conhecimento, desde os primeiros anos do século XVIII, e que isso tem sido possível especialmente pela evolução tecnológica. A taquigrafia foi uma das primeiras tecnologias que permitiu a EaD, seguida do rádio, da televisão e das teleconferências. Mais recentemente, com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), especialmente em sua versão digital, a EaD pôde ampliar ainda mais seu alcance (NUNES, 2009). Este trabalho tem como objetivo descrever como se deu a transformação histórica da Educação a Distância, desde o seu surgimento até os dias atuais.

2 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Antes de discorrer sobre a história da Educação a Distância, apresentar-se-á o conceito de alguns importantes estudiosos da área para o que é a modalidade EaD. Nas palavras de Wedemeyer (1981), a Educação a Distância é uma modalidade de educação em que o aluno está a distância do professor grande parte do tempo, durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Aretio (1994), a EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional capaz de substituir a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino. Faz isso por meio de uma ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e mediante apoio de uma organização e tutoria que propiciam ao aluno uma aprendizagem independente e flexível. Moran (2002) conceitua a Educação a Distância como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Moore e Kearsley (2008) asseveram que a ideia básica de Educação a Distância consiste em que alunos e professores aprendam e ensinem, mesmo estando em diferentes espaços. Para tanto, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio de interação. Para os autores, a EaD pode ser definida como o processo de aprendizado planejado que normalmente é diferente do local de ensino, assim exigindo técnicas especiais de criação e instruções a respeito do curso. Conforme Alves (2011), a Educação a Distância é uma modalidade de educação efetivada através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo.

Apesar de a maioria dos estudiosos da EaD concordar que a modalidade é bastante antiga, há controvérsia quanto à sua origem exata e até mesmo quanto às suas gerações (ANDRIOLA; LOUREIRO, 2005). Landim (1997), por exemplo, afirma que a primeira manifestação de comunicação educativa a distância foram as mensagens trocadas pelos cristãos, as quais tinham como objetivo propiciar aprendizagem a discípulos distantes. Langhi e Castilho (1998), por sua vez, acreditam que

a Suécia foi o primeiro país a registrar experiências com a Educação a Distância, em 1833, com a criação de um curso de Contabilidade.

Quanto às suas diferentes gerações, Maia e Mattar (2007) as classificam como sendo três: cursos por correspondência, novas mídias e universidades abertas, e EaD *on-line*. Por outro lado, Moore e Kearsley (2008) as dividem em cinco, conforme apresentadas na Figura 1. São elas: correspondência, transmissão por rádio e televisão, universidades abertas, teleconferência e *internet/web*.

Figura 1 – As cinco gerações da Educação a Distância



Fonte: Moore e Kearsley (2008).

A Figura 1 representa a evolução histórica da EaD em um período de mais de dois séculos. Tendo sua primeira manifestação em meados do século XIX, com o estudo por correspondência; passando pela transmissão por rádio e televisão, no início do século XX; pelos surgimentos das universidades abertas, por volta dos anos de 1960; pela chegada da teleconferência, 20 anos depois; e, por fim, pela popularização da *internet*, a partir dos anos de 1990.

Deve-se salientar que há alguns aspectos que unificam as diversas concepções de EaD aqui apresentadas. Por exemplo, todos os autores referidos concebem a EaD como uma modalidade de formação em que o aluno está interagindo com os professores à distância. Normalmente esta interação acontece recorrendo-se a algum tipo de tecnologia; em geral, aquela vigente num dado momento histórico. Assim, a EaD já empregou o sistema de correios; o sistema de rádio e televisão; o sistema de comunicação via computador e, atualmente, inserem-se, nessa lista, os dispositivos móveis, como celulares e *tablets*.

Portanto, há um equívoco quando se pensa em educação a distância como algo novo. A educação a distância confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada momento de sua história e evolução social do homem. Trata-se de uma modalidade de ensino que proporciona oportunidades singulares de formação aos alunos que não dispõem de tempo nem de meios para a locomoção aos locais presenciais dos estudos (instituições educacionais), contribuindo para a expansão e democratização da educação aos segmentos mais fragilizados economicamente.

Não obstante, há de se mencionar que a modalidade, por outro lado, também causa exclusão, pois, para efetivar a democratização, não basta ampliar o acesso e aumentar o número de vagas, é preciso garantir meios de permanência para que

os discentes realizem seus estudos da forma adequada. Nesse sentido, a modalidade pode não alcançar aquela parte da população digitalmente excluída, ou seja, aqueles que não têm acesso às ferramentas necessárias para a realização de um curso a distância, bem como não têm conhecimentos suficientes para apropriarem-se e fazerem uso das TICs.

Em países em desenvolvimento, mas com elevados níveis de desigualdade, como o Brasil, por exemplo, ainda que pesquisas venham apontando um aumento no número de pessoas conectadas à internet a cada ano, no final de 2019, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), havia ainda 21,7% da população sem conexão com a internet. Em números reais, são 39,8 milhões de pessoas desconectadas.

Nesse sentido, não é possível pensar em uma educação a distância de qualidade e verdadeiramente inclusiva sem pensar em políticas públicas que visem diminuir as desigualdades sociais, sobretudo, em países subdesenvolvidos.

Dadas as definições de diferentes autores para a educação a distância em relação à sua aplicabilidade, nas próximas seções se discutirá sobre a sua evolução histórica.

2.1 A primeira geração da Educação a Distância (EaD): estudo por correspondência

A primeira geração da Educação a Distância foi denominada de estudo por correspondência. Como o próprio nome sugere, consistia no envio de cursos de instrução ou treinamentos por correspondência. Neste método de transmissão de conhecimento, não havia interação entre educador e educando, a não ser a aplicação e correção dos exames (GUAREZI; MATOS, 2012).

Segundo Pereira e Moraes (2010), o primeiro registro da Educação a Distância foi um anúncio de um curso de Taquigrafia publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728. Neste curso, o professor de taquigrafia Cauleb Phillips enviaria o material de ensino e tutoria semanalmente para os alunos inscritos. O anúncio dizia o seguinte: “Toda pessoa desejosa de aprender esta arte pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.” Maia e Matar (2007), porém, destacam que, embora haja esse registro de 1728, a EaD só tomou corpo no século XIX, quando houve o desenvolvimento do transporte ferroviário e dos correios, o que facilitou o envio dos materiais dos cursos por correspondência.

De acordo com Nunes (2009), já no século XIX, em 1840, na Grã-Bretanha, o professor Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia utilizando o sistema postal. Moore e Kearsley (2008) destacam que, na Europa, em meados de 1850, o francês Chales Toussaint e o alemão Gustav Langensheidt ajudaram a criar uma escola de idiomas por correspondência. Já em 1880, o *Skerry's College*, um grupo de faculdades que oferecia cursos preparatórios, passou a oferecer cursos preparatórios para concursos públicos via serviço postal. Em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service*, por sua vez, ofertou cursos de contabilidade. Em 1891, novamente nos Estados Unidos, Thomas J. Foster ofertou um curso sobre segurança de minas (NUNES, 2009).

Um marco importante na trajetória da EaD foi a nomeação de William Rainey Harper, em 1892, como o primeiro presidente da nova *University of Chicago*. Ele,

que já tinha experiência anterior com a Educação a Distância, começou sua gestão criando um programa de estudos por correspondência, dando início, deste modo, ao primeiro programa formal de Educação a Distância do mundo (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Em 1904, quase dois séculos após as primeiras manifestações da EaD, o Brasil dá seus primeiros passos na modalidade com a chegada das Escolas Internacionais, que eram filiais de uma organização norte-americana, as quais existem até hoje e estão presentes em diversos países (NUNES *et al.*, 2017). Tratava-se de instituições privadas que ofereciam cursos a distância voltados para as pessoas que estavam em busca de emprego, sobretudo nos setores de comércio e serviços (ALVES, 2009; MAIA; MATTAR, 2007). No entanto, a EaD no país se manteve estagnada durante quase 20 anos.

Em 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, dá início a programas de ensino por correspondência. Já em 1924, foi criada, por Fritz Reinhardt, secretário de Estado do Ministério das Finanças alemão, a Escola Alemã por Correspondência de Negócios (NUNES, 2009).

De acordo com Guarezi e Matos (2012), na década de 1930, 39 universidades americanas ofereciam cursos por correspondência. Segundo os autores, foi nesse período que aconteceu a 1.^a Conferência Mundial sobre Correspondência no Canadá e a criação do Centro Nacional de EaD na França. Desde então, “[...] mais e mais países foram adotando a EAD: África do Sul e Canadá, em 1946; Japão, em 1951; Bélgica, em 1959; Índia, em 1962; França, em 1963, Espanha, em 1968; Inglaterra, em 1969; Venezuela e Costa Rica, em 1977.” (RUBIO, 2011, p. 48).

Segundo aponta Nunes (2009), a partir de 1928, já com o surgimento de novos meios de comunicação de massa, a *British Broadcasting Corporation*¹ (BBC) começou a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio como meio de transmissão. Esses novos meios de comunicação são grandes impulsionadores da EaD, daí o começo de uma nova geração. A geração da transmissão por rádio e televisão.

2.2 A segunda geração da Educação a Distância (EaD): transmissão por rádio e televisão

Na década de 1960, os modelos educacionais foram bastante influenciados pela revolução tecnológica. Essa década é tida como um período de transição, pois foi nessa época que surgiu a segunda geração da EaD, caracterizada pelo uso do rádio, da televisão, das fitas de áudio e do telefone como meios de transmissão, e pela institucionalização da EaD no campo do ensino secundário e superior (MAIA; MATAR, 2007; NUNES, 2009; GUAREZI; MATOS, 2012).

“Quando o rádio surgiu como uma nova tecnologia no início do século XX, muitos educadores nos departamentos de extensão das universidades reagiram com otimismo e entusiasmo.” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 32), pois o rádio permitiu que a voz humana chegasse a localidades remotas, sendo assim capaz de levar a tempo e espaço distante a parte sonora de uma aula (PEREIRA; MORAES, 2010).

¹ A *British Broadcasting Corporation* ou Corporação Britânica de Radiodifusão, em português, mais conhecida mundialmente pela sigla BBC, é uma corporação pública de rádio e televisão fundada no Reino Unido em 1922.

É importante destacar que, como afirmam Pereira e Moraes (2010), o material impresso continuou sendo utilizado, mas, a partir dessa geração, começou também a haver emissões radiofônicas, de televisão e apresentação de vídeos. Peters (2009), na mesma linha dos autores anteriores, destaca que a utilização das tecnologias ocorreu de maneira associada entre si e não separada.

Com a chegada do rádio, o Brasil, que já estava estagnado na primeira geração havia quase 20 anos, deu um salto na modalidade com a criação de projetos bem sucedidos baseados na tecnologia do rádio, como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada por um grupo liderado por Henrique Charles Morize² e Edgard Roquette-Pinto³, em 1923 (MAIA; MATTAR, 2007), e a Rádio-Escola Municipal, um projeto criado por Roquete-Pinto, em 1934, para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal do Rio de Janeiro (ALVES, 2011).

No entanto, consoante Moore e Kearsley (2008), o rádio não superou as expectativas, pois nem todos os professores e diretores das universidades demonstraram interesse por esse recurso. Além disso, os autores apontam que o amadorismo dos poucos professores que demonstraram interesse acabou mostrando ser esse um recurso medíocre.

Por outro lado, a televisão ganhava cada vez mais espaço no âmbito educacional. Em 1934, a televisão educativa já estava em desenvolvimento, e foi nesse contexto que a *University of Iowa* começou a realizar transmissões pela televisão sobre temas como higiene oral e astronomia (MOORE; KEARSLEY, 2008).

De acordo com os mesmos autores, após a Segunda Guerra Mundial, houve a concessão de 242 canais de televisão para uso não comercial, podendo estes, portanto, serem utilizados para fins educativos, como o caso da *National Broadcasting Company* (NBC), que levou ao ar o *Continental Classroom*, da *Johns Hopkins University*, que foi usado por algumas instituições de educação superior para instrução, valendo créditos (SILVA; LIMA; ANDRIOLA, 2016).

A partir da década de 1950, a Fundação Ford doou centenas de milhões de dólares para a transmissão educativa. Em 1962, a instalação de estações de televisão educativa foi financiada pela lei federal de televisão educativa. Em 1952, entrou em operação a primeira televisão a cabo. Mais tarde, em 1972, a *Federal Communications Commission* passou a exigir que todas as operadoras tivessem um canal educativo. Aos programas educativos veiculados pelos canais de televisão ou de TV a cabo deu-se o nome de telecursos (MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, em 1967, foi publicado o Código Brasileiro de Telecomunicações, que determinava às emissoras de rádio e televisão educativa a inclusão, em suas grades, de programas educativos. Com isso, alguns grupos de poder tiveram o privilégio de receber concessões de televisões com fins específicos de educação. Um exemplo são as universidades e fundações, as quais receberam diversos incentivos para a instalação de canais de difusão educacional (ALVES, 2009).

² Engenheiro industrial francês, naturalizado brasileiro. Atuou também como astrônomo e teve papel de destaque na pesquisa em várias áreas vizinhas à Física e à Astronomia. Participou ativamente da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, onde também foi presidente. Para mais informações: <http://www.fiocruz.br/brasilliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=153&sid=30>. Acesso em: 25 fev. 2021.

³ Médico, professor e antropólogo brasileiro. Membro da Academia Brasileira de Letras. É considerado o pai da radiodifusão no Brasil. Para mais informações: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2017/03/Quem-Foi-Edgar-Roquette-Pinto.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

Segundo Maia e Mattar (2007), na década de 1970, no Brasil, a Fundação Roberto Marinho lançou um programa que mais tarde ficou conhecido como Telecurso 2000. Era um programa de educação supletiva a distância, voltado para o 1.º e 2.º graus. O Telecurso, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos assistissem às transmissões e aos vídeos, utilizava livros, vídeos e transmissão por TV. Calcula-se que mais de 4 milhões de pessoas tenham sido beneficiadas pelo programa.

O uso de diferentes tecnologias, como o rádio, a televisão, as fitas de áudio e vídeo e o telefone, ajudou a impulsionar a EaD, mas o final da década de 1960 e o início dos anos de 1970 também representaram um período importante para a modalidade, pois foi quando começou a surgir a terceira geração - as universidades abertas.

2.3 A terceira geração da Educação a Distância (EaD): universidades abertas

Os últimos anos da década de 1960 e o início da década de 1970 formam um período de importantes mudanças na Educação a Distância. Segundo Nunes (2009), foi nessa época que ocorreu a institucionalização da EaD no campo de ensino secundário e superior.

Entre 1964 e 1968, a *Carnegie Corporation* financiou um Projeto chamado Mídia de Instrução Articulada (AIM - *Articulated Instructional Media Project*). Esse projeto, dirigido por Charles Wedemeyer, da *University of Wisconsin*, tinha como objetivo testar o agrupamento de tecnologias de comunicação diversas que pudessem proporcionar um ensino de alta qualidade e baixo custo (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O AIM, além de agrupar as tecnologias até então usadas nas gerações anteriores, acrescentou o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias.

Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 35),

A ideia de Wedemeyer em relação aos alunos era de que usar uma variedade de mídias significava não somente que o conteúdo poderia ser mais bem apresentado do que por qualquer mídia isoladamente, mas também que pessoas com estilos de aprendizados diferentes poderiam escolher a combinação específica que fosse mais adequada para suas necessidades.

Na perspectiva de Moore e Kearsley (2008), o AIM representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da Educação a Distância, pois esse foi o primeiro modelo de EaD como um sistema total.

O projeto de Wedemeyer contribuiu fortemente para o surgimento do que hoje conhecemos como Universidade Aberta. Em 1967, o governo britânico planejava uma nova e revolucionária instituição educacional, mas sua ideia inicial era ensinar principalmente por televisão. No entanto, após a contribuição de Wedemeyer, a ideia ganhou corpo e deu origem, em 1969, à primeira universidade nacional de Educação a Distância (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Consoante Nunes (2009), a experiência bem sucedida da *Open University*, da Grã-Bretanha, inspirou outros países, como a Alemanha, que criou a *Fern Universität*; a Índia, que fundou a *Indira Gandhi National Open University*; a Colômbia, que instituiu um forte Sistema de Educação a Distância; o Canadá, que criou a Universidade de Athabasca; a Espanha e a Venezuela, que criaram, respectivamente, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) e a *Universidad Nacional Abierta* (UNA) (GUAREZI; MATOS, 2012).

Moore e Kearsley (2008) acrescentam ainda a *Al-Quds Open University*, na Jordânia; a *Andra Pradesh Open University*, na Índia; a *Open Universiteit Heerlen*, nos Países Baixos; a *National Open University*, em Taiwan; a *Open Polytechnic*, na Nova Zelândia; a *Open University of Israel*; a *Universidad Estatal a Distancia*, na Costa Rica; a Universidade Aberta, em Portugal; e a *University of the Air*, no Japão.

De acordo com Alves (2011), a primeira instituição brasileira nos moldes da *Open University* foi a Universidade Aberta de Brasília, criada em 1992. Somente em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil.

A partir dos anos de 1980, com o aparecimento dos sistemas de editoração eletrônica em computadores de mesa, a Educação a Distância começou a ganhar um novo apoio, a teleconferência, e é então que se inicia a quarta geração da EaD.

2.4 A quarta geração da Educação a Distância: teleconferência

A Educação a Distância baseada na tecnologia da teleconferência buscava uma aproximação mais adequada ao modelo tradicional de ensino. Ao contrário das gerações anteriores, em que as pessoas aprendiam sozinhas, a quarta geração se aproximava mais do que ocorre em uma sala de aula.

De acordo com Moore e Kearsley (2008), a primeira tecnologia a ser usada em ampla escala entre os anos de 1970 e de 1980 foi a audioconferência, que permitia a interação entre alunos e instrutores em tempo real e em locais diferentes.

Ainda segundo os autores, a Rede Educacional por Telefone (ETN - *Educational Telephone Network*), criada, em 1965, por um dos alunos de Wedemeyer, o Dr. Lorne Parker, foi o primeiro sistema importante de audioconferência educacional. Esse sistema, que foi um resultado direto do programa AIM, estava localizado na *University of Wisconsin* e tinha como objetivo proporcionar educação continuada para médicos.

O sistema criado por Parker iniciou com 18 locais e um único programa semanal. Porém, o sistema posteriormente se expandiu para 200 localidades, em *campi* universitários, tribunais, bibliotecas, hospitais e escolas de cidades, passando a ter mais de 35 mil usuários e mais de cem programas por semana (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Moore e Kearsley (2008) acrescentam que, após a evolução da tecnologia de sinais enviados por satélites, os Estados Unidos começaram a fazer experiências com a transmissão de programas educacionais. A *University of Alaska* foi uma das primeiras a oferecer cursos de educação continuada para professores usando essa tecnologia. A *University of Hawaii* passou a oferecer programas por satélites para cerca de 20 ilhas do Pacífico.

Na América Latina, a primeira instituição a usar videoconferência como tecnologia para transferência de conteúdo, no início da década de 1990, foi a

Universidad del Valle, na Colômbia. Essa instituição buscou, com financiamento próprio e internacional, realizar comunicações videográficas. Essa experiência mostrou que, mesmo a tecnologia apresentando algumas dificuldades de comunicação, o seu emprego era factível. A *Universidad de Guadalajara* e a *Universidad Nacional Autónoma*, ambas no México, foram muito bem-sucedidas quanto ao uso das videoconferências, tanto no país como no exterior (PEREIRA; MORAES, 2010).

Após o grande êxito que obtiveram as universidades, até então apoiadas pelo sistema de teleconferências, surge uma nova tecnologia que revolucionaria a Educação a Distância, como era conhecida, e daria início a uma nova geração. A geração das aulas baseadas no computador e na *internet*.

2.5 A quinta geração da Educação a Distância: aulas virtuais baseadas no computador e na internet

Na década de 1990, com a popularização dos computadores pessoais, o uso da instrução baseada nessa ferramenta aumentava significativamente. Segundo Moore e Kearsley (2008), com o apoio dessa nova tecnologia, tornou-se possível o uso de gráficos, conteúdo em cores e som e linguagens autorais, o que possibilitou uma troca de informações mais fácil.

Para Guarezi e Matos (2012), nesse novo momento da EaD, as mídias que caracterizaram as gerações anteriores (correspondência, rádio, telefone, entre outros) foram consolidadas e integradas a essa nova fase. Maia e Mattar (2007, p. 22) afirmam que nessa geração houve “[...] a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia multimídia, do hipertexto e de redes de computadores [...]”, tornando-se, portanto, mais fácil o desenvolvimento de conteúdos a serem disponibilizados para os alunos.

Conforme Moore e Kearsley (2008, p. 45), o primeiro modo de conectar computadores para instrução de um grupo de pessoas foi o audiográfico, em que “[...] as imagens gráficas eram transmitidas a um computador por uma linha telefônica para melhorar a apresentação de áudio em outra linha.” Além dos computadores, havia outros periféricos, como placas de dados, canetas ópticas, câmeras e *scanners*.

Em 1989, a *Pennsylvania State University*, através de Moore, começou a testar a utilização da transmissão audiográfica como uma maneira para internacionalizar a Educação a Distância. Cursos de graduação completos a grupos de alunos no México, na Finlândia e na Estônia, bem como nos Estados Unidos, foram algumas das experiências. Outra experiência importante na EaD por meio do computador foi um programa chamado *Electronic University Network*. Este programa consistia no desenvolvimento de cursos por meio de 19 universidades com certificação concedida pela *Thomas Edison College* em Nova Jersey. Os cursos ofereciam material veiculado em discos de computadores, material impresso, além da interação entre instrutor e aluno através do computador, telefone e correio (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O uso de computadores na EaD ganhou um grande impulso com o surgimento da internet. O final do século XX se tornou um ponto de ruptura na história da EaD, pois nesse período surgia “[...] um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e com base na rede.” (MATTAR, 2011, p. 6).

Essa nova tecnologia permitiu a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, baseados nas conexões em rede que possibilitaram uma maior interação entre professores e alunos. Ambientes virtuais de aprendizagem são, nas palavras de Almeida (2003, p. 331),

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Em 1990, o *On-line Campus* do *New York Institute of Technology* oferecia programas completos de graduação. A *Penn State University*, por meio do programa *On-line World Campus*, ofereceu o primeiro curso de graduação em educação adulta (MOORE; KEARSLEY, 2008). Segundo relatam esses autores, Green (2001) aponta que, no final dos anos de 1990, 84,1% das universidades públicas e 83,3% das faculdades públicas com cursos de quatro anos ofereciam cursos baseados na *internet*. Além disso, 74% das faculdades comunitárias também ofereciam cursos *on-line*. Já no âmbito privado, os percentuais foram menores, mas ainda assim tendo 53,8% das universidades e 35,5% das faculdades oferecendo cursos de quatro anos baseados nessa tecnologia.

No Brasil, a partir dos anos de 2000, muitas iniciativas baseadas no uso das TICs foram desenvolvidas no campo da EaD. Um exemplo foi a criação de uma rede regional de EaD, o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), que apoia universidades estaduais e federais na oferta de cursos de licenciatura em pedagogia e em ciências biológicas, todos credenciados pelo Ministério da Educação – MEC (MAIA; MATTAR, 2007).

Outra iniciativa importante para essa geração da EaD foi a criação, ainda em 2000, do Instituto Universidade Virtual Brasileira, uma Rede Brasileira de Educação a Distância concebida e liderada pela Universidade Anhembi Morumbi, o qual foi credenciado pelo MEC para ofertar cursos de graduação. Em 2003, o instituto recebeu autorização para ofertar quatro cursos de bacharelado por *internet* (KIPNIS, 2009; MAIA; MATTAR, 2007).

Mas foi em 2005 que o Brasil deu um grande salto para o avanço da EaD no país, com a regulamentação do já mencionado Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi criada em 2005 e oficializada pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, como um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MAIA; MATTAR, 2007).

O principal objetivo do Programa UAB foi a criação de um sistema composto por instituições públicas de ensino superior como Universidades Federais e centros federais de educação tecnológica com a adesão de municípios e estados, que teve como finalidade a democratização, expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior pública e gratuita no Brasil. (PELLI; VIEIRA, 2018, p. 6).

Desde então, a internet tem possibilitado a reunião de todas as tecnologias anteriores em uma só mídia. Isso tem promovido uma grande evolução na EaD, que, como afirma Oliveira (2001), deixou de ser realizada de um-para-muitos, no caso do rádio e da televisão, ou de um-para-um, quando o ensino era por correspondência, e passou a ser de muitos-para-muitos.

No período atual, dezenas de países em todo o mundo atendem a milhões de pessoas por meio da modalidade a distância em todos os níveis, oferecendo desde cursos livres, disciplinas isoladas e até mesmo programas completos de graduação e pós-graduação (PASSOS, 2018).

2.6 A M-Learning: aprendizagem através dos dispositivos móveis

É importante destacar que, ainda que não seja uma nova geração, a Educação a Distância apoiada nos dispositivos móveis, denominada *Mobile Learning (M-learning)*, vem crescendo a cada dia devido ao seu baixo custo e à sua praticidade, pois, com esses dispositivos, os usuários podem estar conectados a qualquer momento e em qualquer lugar (ANDRIOLA; GOMES, 2017).

Para Bartholo, Amaral e Cagnin (2009), a *M-learning* fornece uma extensão à EaD, contribuindo para a aprendizagem do aluno, sem que um lugar e hora sejam pré-estabelecidos.

Entende-se por dispositivos móveis

[...] aparelhos versáteis que geralmente possuem algum meio de comunicação, principalmente sem fio. Eles dispõem de uma capacidade limitada de poder computacional (processamento e armazenamento) devido ao seu tamanho físico, e geralmente fazem uso de bateria como fonte de alimentação. Como exemplos, temos o PDA (*Personal digital assistants*), celular, netbook, tablet, entre outros. (MORAIS *et al.*, 2010, p. 3).

Tendo em vista a popularização dos dispositivos móveis, alguns cursos já desenvolvem aplicativos para entregar seu conteúdo e permitir aos seus alunos acesso a ferramentas de interação. Muitos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) já foram adaptados para dispositivos móveis, e suas versões móveis são chamadas de *Mobile AVA (M-AVA)*.

Um exemplo de adaptação de um AVA para uma versão móvel é o caso da Universidade Federal do Ceará, que, em 2018, criou o *Solar Mobilis*, a versão para dispositivos móveis do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Solar) usado pela instituição em seus cursos a distância.

A versão móvel do Solar traz os recursos do sistema web com usabilidade simples e clara. Pelo aplicativo, o aluno pode acessar as aulas e materiais de apoio disponibilizados pelo professor, como textos em pdfs, imagens, apresentações de slides, links, áudios e vídeos. Além disso, ele pode utilizar o fórum de cada disciplina e monitorar seu rendimento acadêmico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-]).

Esta fase da EaD ainda está em formação, mas acredita-se que, nos próximos anos, com cada vez mais acesso do público aos dispositivos móveis e com novos

estudos e novas propostas de criação e adaptação dos AVA para versões *mobiles* que estão surgindo, a *M-Learning* será uma realidade que proporcionará aos usuários uma forma mais dinâmica e atrativa de adquirir conhecimento, melhorando, cada vez mais, a modalidade de Educação a Distância e a educação como um todo (SILVA *et al.*, 2017).

Em síntese, pode-se dizer que a primeira geração (estudo por correspondência) foi fundamental para possibilitar o acesso à educação, sobretudo, àqueles setores da população que não tiveram oportunidades educacionais anteriores; porém, a produção e distribuição centralizada dos materiais didáticos na forma impressa apresenta muitas limitações pedagógicas, principalmente pela escassez de interação entre a instituição e os alunos.

A segunda geração (transmissão por rádio e televisão), assim como a anterior, cumpriu um importante papel na disseminação do conhecimento às populações que, por questões financeiras, geográficas ou até mesmo por falta de tempo, não tinham acesso às instituições de ensino convencionais. Além disso, a tecnologia usada nessa geração promoveu a mediação pedagógica utilizando diversos recursos de mídia. Dessa forma, os materiais impressos passaram a ser acompanhados por transmissões radiofônicas ou televisivas. No entanto, essa geração não foi capaz de eliminar as limitações já apresentadas na anterior, pois não proporcionou interatividade instituição-aluno e os materiais continuaram sendo produzidos de forma centralizada.

A terceira geração (Universidade Aberta) foi um ponto de inflexão na história da EaD, pois foi nesse período que a modalidade começou a atuar também no ensino superior. O surgimento da *Open University*, no Reino Unido, serviu como inspiração para a criação de diversas universidades abertas em outros países, alcançando, desta forma, um vultoso número de estudantes. Porém, como pode ser visto em Santos (2011), há quem critique essa geração asseverando que, para que as universidades criadas nesse modelo fossem de fato abertas, a forma de ingresso não deveria ser limitada, ou seja, os interessados não deveriam passar por um tipo de vestibular.

A quarta geração (teleconferência) representou um grande avanço na tecnologia aplicada em EaD, pois o uso da teleconferência possibilitou a comunicação síncrona. Esse modelo foi muito utilizado no ensino superior, principalmente nos Estados Unidos, onde o sistema de aula remota foi amplamente adotado. No entanto, como as transmissões de audioconferências ou videoconferências eram realizadas de forma síncrona, esse modelo perdia a flexibilidade de tempo, de local e de ritmo, tão característica da modalidade.

A quinta geração (Internet/Web) aporta questões muito positivas à modalidade, como a integração de todas as tecnologias anteriores em uma única mídia - o computador -, o uso de hipertextos - textos interativos - e a expansão da educação através da Internet, podendo assim chegar aos lugares mais longínquos de um país. No entanto, devido à desigualdade social existente, sobretudo em países subdesenvolvidos, nem todo cidadão têm acesso às ferramentas necessárias para a realização de um curso a distância. No caso do Brasil, por exemplo, há lugares em que não há disponibilidade de internet gratuita, bem como há famílias que não dispõem de condições financeiras para adquirir um computador ou outro dispositivo necessário para o acompanhamento das aulas, como um celular ou um *tablet*.

Por fim, como dito anteriormente, é importante destacar que estudos apontam que o acesso à internet e aos dispositivos móveis tem aumentado, gerando assim uma perspectiva positiva para os próximos anos da EaD.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente este trabalho não expõe todas as experiências que contribuíram para o desenvolvimento da EaD no decorrer de todos esses anos, pois diferentes países tiveram suas próprias experiências que, sem dúvida, influenciaram, de alguma forma, a evolução histórica da referida modalidade de ensino. No entanto, o panorama geral aqui apresentado possibilita ao leitor o entendimento acerca da longevidade e diversidade da EaD, que continua em constante desenvolvimento e submetida às influências tecnológicas.

A primeira geração da EaD foi marcada pelo uso da correspondência, a tecnologia disponível na época. Esse pontapé inicial foi revolucionário para aquele período, pois, através desse meio de comunicação, criou-se a oportunidade de formação para as pessoas que residiam longe dos grandes centros urbanos e, portanto, tinham dificuldade ou impossibilidade de estudar. Essa geração oportunizou a formação do aluno em sua própria residência, consoante os seus horários e momentos específicos para os estudos, de acordo com a sua disponibilidade.

A segunda geração, apesar de adotar o rádio e a televisão como meios de transmissão, não teve tanta expressão. Uma das maiores críticas quanto a essa geração dirigiu-se à raquítica interação entre professores e alunos. Porém, foi inegável a sua contribuição para o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos empregados que exploravam as dimensões oral e visual.

A terceira geração não foi baseada exatamente em avanços tecnológicos, mas sim no surgimento das universidades abertas. Depois do grande sucesso da *Open University*, na Grã-Bretanha, o mundo abriu os olhos para a EaD, ocorrendo a criação de outros programas fundamentados na experiência britânica. Essa geração se caracterizou pelo agrupamento das diversas tecnologias: áudio, vídeo e correspondência, demonstrando, dessa forma, o enorme potencial da EaD em prover oportunidades de formação, independentemente da localização geográfica do aprendiz, introduzindo as universidades como novos *players* dessa modalidade de ensino.

A quarta geração se destacou por proporcionar a interação em tempo real entre professor-aluno, através de teleconferências por áudio, vídeo e computador. Essa geração possibilitou a EaD em grupos, o que atraiu grande número de educadores e formuladores de políticas públicas, por se aproximar um pouco mais da visão tradicional da educação.

A quinta e última geração baseou-se no uso dos computadores acoplados à rede mundial de computadores, a *internet*, combinação que permitiu a união de todas as tecnologias anteriores em uma única plataforma de comunicação. Essa geração foi responsável por um crescimento exponencial da oferta de EaD nas últimas três décadas, gerando números altíssimos de potenciais usuários da modalidade e o surgimento de diversas instituições interessadas em oferecer cursos de EaD. Consequentemente, houve aumento substancial do número de pessoas formadas através da EaD em todo o planeta, seja em nível técnico, seja em nível su-

perior. Decerto que, nos últimos anos, a EaD ganhou mais uma ferramenta que incrementou a sua expansão: os *dispositivos móveis*. Esta novidade está originando a chamada *M-Learning*, que vem proporcionado cada vez mais o acesso dos alunos em qualquer lugar e a qualquer momento. Esse meio de transmissão, por estar altamente popularizado, torna a EaD ainda mais acessível e flexível.

Portanto, este trabalho evidencia que a evolução da EaD está intrinsecamente ligada às transformações tecnológicas. Tendo em vista que a tecnologia avança a cada dia, pode-se concluir que a história da EaD não é uma história acabada, já que muitas inovações na área ainda estão por vir.

Pode-se concluir, ainda, que a EaD tem contribuído muito para a expansão e democratização do ensino em todo o mundo, permitindo que o conhecimento alcance lugares recônditos que, sem a sua existência, seria quase impossível muitas populações terem acesso à formação.

No entanto, conclui-se também que a EaD não deve ser dissociada de outros aspectos da sociedade. Nesse sentido, ao desenvolver um programa em modalidade a distância, há de se pensar nos aspectos sociais, culturais e econômicos da população, pois, em todos os países, há, em maior ou menor grau, desigualdade social e, conseqüentemente, uma população heterogênea, onde pessoas têm costumes, crenças, valores e comportamentos diferentes. Portanto, ignorar esses fatores aumenta as chances do insucesso da EaD e proporciona, por conseguinte, a exclusão, efeito inverso ao que se espera com a modalidade. Portanto, a EaD precisa sempre estar vinculada aos objetivos estratégicos de um programa que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social.

O artigo buscou apresentar sinteticamente alguns conceitos básicos vinculados à EaD e à sua evolução histórica. Desta forma, este texto pode ser empregado na formação básica de professores para esta modalidade educacional, contribuindo, ademais, para estudantes ou curiosos interessados em conhecer alguns fundamentos da EaD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Abed, 2009. p. 9-13.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 10, p. 83-92, 2011.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da qualidade de curso online empregando o QEOn: estudo de caso. *Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 224-250, 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; GOMES, Carlos Adriano. Programa um Computador por Alunos (PROUCA): uma análise bibliométrica. *Educar em Pesquisa*, Curitiba, n. 63, p. 267-288, 2017.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LOUREIRO, Robson. Sistematização da aprendizagem em comunidades organizadas no ciberespaço. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 37, n. 1, p. 1-6, 2005.

ARETIO, Lorenzo García. *Educación a distancia hoy*. Madrid: Uned, 1994.

BARTHOLO, Viviane; AMARAL, Marília A.; CAGNIN, Maria Istela. *M-AVA: Modelo de Adaptabilidade para Ambientes Virtuais Móveis de Aprendizagem*. Bandeirantes, 2009. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1117/1020>. Acesso em: 4 fev. 2021.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. *Educação a distância sem segredos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Abed, 2009. p. 209-214.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LANGHI, Celi; CASTILHO, Adail Victorino. *Educação à distância através da internet: um estudo de viabilidade e das possibilidades do uso da Internet em programas de capacitação, treinamento e aprendizagem à distância*. 1998. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Alberto Sampaio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em curso de graduação em sistemas de informação. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 2, p. 104-121, 2013.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2007.

MATTAR, João. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MORAIS, Philippi Sedir Grilo; SILVA, Giancarlo Lima; FERREIRA, Herly Marley Santos; VALENTIM, Ricardo Aleksandro de Medeiros; ARAÚJO, Bruno Gomes. *Utilização de dispositivos móveis na educação a distância*. 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNAPI2010/paper/view/File/1869/1021>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *A educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

NUNES, Ivonio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Abed, 2009. p. 1-8.

NUNES, Maria Simone Mendes; LIMA, Alberto Sampaio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LAVOR, João Ferreira; ARAGÃO, Francisco Erivelton Fernandes. Avaliando a inserção de egressos de cursos de graduação da área de tecnologia da informação no mercado de trabalho regional brasileiro: um estudo em campi de cidades do interior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Santiago de Chile, v. 10, n. 2, p. 127-149, 2017.

OLIVEIRA, Tânia Mara Paiva. *Interatividade na educação a distância*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79481/187913.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 ago. 2020.

PASSOS, Marize Lyra Silva. *Educação a Distância no Brasil: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil*. Espírito Santo: Edição do Autor, 2018.

PELLI, Débora; VIEIRA, Flávio César Freitas. História da educação na modalidade a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, São Paulo. *Anais [...].[S.l.]*, 2018.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010. p. 65-90.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

RUBIO, Claudete Paganucci. *Uma modalidade de ensino na educação: educação a distância*. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

SANTOS, Fabiano Cunha. *Universidade Aberta do Brasil: limites e possibilidades para a democratização do ensino superior na Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/fabiano_c_santos_dissertacao.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

SILVA, Francisco César; LIMA, Alberto Sampaio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do suporte TDIC na formação do pedagogo: um estudo em universidade brasileira. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 14, n. 3, p. 77-93, 2016.

SILVA, Thomaz Edson Veloso; RIBEIRO, Germano Oliveira; NUNES, Albano Oliveira; VASCONCELOS, Francisco Herbert; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MOTA, João César Moura. QEOn Questionnaire for Assessing Experiences in Virtual Learning Environments. *IEEE Latin America Transaction*, v. 15, p. 1197-1204, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Laboratório de mídias educacionais: Solar Mobilis*. Fortaleza, [201-]. Disponível em: <http://palpatine.virtual.ufc.br/~web-lme/wp-lme/index.php/solar-mobilis/>. Acesso em: 7 fev. 2021.

WEDEMEYER, C. *Learning at the back-door*. Madison: University of Wisconsin, 1981.

Recebido em: 16 mar. 2021.

Aceito em: 16 set. 2021.

UMA VISÃO INTERCULTURAL CRÍTICA DO ENSINO DE *DEAD MAN'S PATH*

Danilo Neves Pereira*, Dilys Karen Rees**

RESUMO

Este artigo representa um recorte de uma pesquisa intitulada *O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais*, que, por sua vez, faz parte do projeto chamado *A porosidade das fronteiras culturais: a dialogia nas produções interculturais*. Em termos de teoria, este texto discute os conceitos de Santos (2010) e Walsh (2008) acerca das epistemologias do Sul, como também discute e define a interculturalidade crítica a partir de conceitos em Kramsch (1993) e Matos (2012). Desse modo, o objetivo deste artigo é propor uma discussão, em sala de aula de língua inglesa, sobre o lugar de diferentes conhecimentos, incluindo os saberes produzidos fora dos centros europeus e americanos. Os participantes leram e discutiram o conto do escritor nigeriano Chinua Achebe (2008), intitulado *Dead Man`s Path*, com o intuito de debater o colonialismo na Nigéria. As falas dos alunos foram gravadas e posteriormente analisadas usando inicialmente a teoria dos domínios culturais proposta por Spradley em *Participant Observation* (SPRADLEY, 1980), para, em seguida, tecer uma discussão acerca da compreensão intercultural crítica das falas. Ao final do texto, este estudo aponta que a leitura literária de textos críticos em sala de aula de inglês pode contribuir para a construção de diálogos interculturais e críticos em sala.

Palavras-chave: língua inglesa; contos; interculturalidade crítica.

A CRITICAL INTERCULTURAL VIEW OF THE TEACHING OF DEAD MAN'S PATH

ABSTRACT

This article is an excerpt from the study entitled "the use of short stories in the English language classroom: a study of intercultural readings". It is part of the project "the porousness of cultural frontiers: dialogism in intercultural productions".

* Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Língua Inglesa do Centro de Línguas da UFG. ORCID: 0000-0002-5975-1111. Correio eletrônico: danilonlinguistics@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: 0000-0002-6941-1524. Correio eletrônico: dilyskaren@gmail.com

*The text discusses the concepts by Santos (2010) and Walsh (2008) concerning the epistemologies of the South and discusses and defines critical interculturality based on Kramsch (1993) and Matos (2012). Thus, the goal of this article is to propose a discussion in the English Language classroom regarding the place of different knowledges, including in this epistemological framework knowledge produced outside of European and American centers. The participants of this study read and discussed a short story by Nigerian author Chinua Achebe entitled *Dead Man`s Path* in order to discuss colonialism in Nigeria. The students` participation was recorded and initially analyzed in terms of the cultural domain analysis proposed by Spradley in his famous book *Participant Observation* which in turn led to a discussion of their critical intercultural comprehension. At the end of this text, this study suggests that the literary reading of critical texts in the English language classroom can contribute to the construction of intercultural critical moments in class.*

Keywords: *English language; short stories; critical interculturality.*

UNA VISIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE DEAD MAN`S PATH

RESUMEN

*Este artículo es un recorte de una investigación titulada “El uso de cuentos en el aula de lengua inglesa: un estudio de lecturas interculturales”, que, por su vez, forma parte del proyecto “La porosidad de las fronteras culturales: la dialogía en las producciones interculturales”. En términos de teoría, este texto discute los conceptos de Santos (2010) y Walsh (2008) acerca de las epistemologías del Sur como también discute y define la interculturalidad crítica a partir de los conceptos de Kramsch (1993) y Matos (2012). De este modo, el objetivo de este artículo es proponer una discusión, en el aula de lengua inglesa, sobre el lugar de diferentes conocimientos, incluyendo los saberes producidos fuera de los centros europeos y estadounidenses. Los participantes leyeron y discutieron el cuento *Dead Man`s Path*, del escritor nigeriano Chinua Achebe, con el intuito de debatir el colonialismo en Nigeria. Se grabaron las conversaciones del alumnado y, posteriormente, se las analizó usando, a principio, la teoría de los dominios culturales propuesta por Spradley en *Participant Observation* (1980) para, enseguida, formular una discusión de comprensión intercultural crítica. Al final del texto, este estudio señala que la lectura literaria de los textos críticos en el aula de inglés puede contribuir para la construcción de diálogos interculturales y críticos en el aula.*

Palabras clave: *enseñanza de inglés; cuentos; interculturalidad crítica.*

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a educação brasileira, percebemos que as disciplinas de língua são, frequentemente, tratadas de forma separada de disciplinas de litera-

tura e pensadas como diferentes campos do saber. As humanidades em geral são fragmentadas em várias disciplinas, de forma que “artes”, “literatura”, “língua portuguesa” e “língua estrangeira” fazem parte do currículo da educação nacional, mas com construtos específicos. Essa realidade pode levar os nossos alunos a pensar sobre o conhecimento como existindo de forma estanque, em áreas isoladas, não havendo diálogo entre os saberes ensinados na escola. De forma semelhante, ainda podemos pensar sobre a constituição dessas disciplinas e como, em seu corpo de conteúdos, alguns conhecimentos são selecionados e incorporados ao currículo enquanto outros saberes são delegados às margens das disciplinas escolares ou completamente excluídos da grade curricular. Usando uma metáfora, o ensino escolar atual, em muitas instâncias, apoia-se, de forma recorrente, em barreiras, e não em pontes e fronteiras.

Neste artigo, focalizando a sala de aula de língua estrangeira, e mais especificamente a sala de língua inglesa, sugerimos uma prática docente intercultural crítica que seja realizada na interseção dos saberes, ou, como Boaventura Sousa Santos (2010) defende, que explore a biodiversidade epistêmica contemporânea em toda a sua multiplicidade. Assim, consideramos o ensino de línguas estrangeiras como uma rede interligada de saberes na qual a literatura dialoga com a história, que, por sua vez, dialoga com a língua-alvo, que, finalmente, entre em diálogo com as outras disciplinas que fazem parte da grade curricular. Adotar uma postura crítica é, em um primeiro momento, reconectar a língua-alvo à biodiversidade epistemológica e cultural que a perpassa, criando pontes entre os conteúdos escolares e derrubando as fronteiras epistemológicas que criam as barreiras curriculares.

Nesta perspectiva pedagógica, faz-se importante não somente promover o diálogo entre as disciplinas escolares e a língua inglesa, mas também pensar sobre a própria constituição dessas disciplinas escolares. Afinal, se um dos objetivos de uma postura crítica é ligar os saberes, e reconectar as epistemologias escolares, é necessário também conectar os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar com os conhecimentos periféricos que ainda não fazem parte do que é ensinado na escola (MIGNOLO, 2000; WALSH, 2008). Para Santos (2010, p. 31), “[...] o pensamento moderno é um pensamento abissal [...]”, que divide o mundo em dois polos distintos: o Norte e o Sul. Nas palavras do autor,

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A ideia central é, como já nos referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. (SANTOS, 2010, p. 19).

O Norte, devido à forte herança colonial no Ocidente, tem ocupado um espaço de primazia entre os conhecimentos escolares¹, relegando aos conhecimentos do Sul um lugar periférico em relação às epistemologias do Norte. Walsh (2008, p. 137), por sua vez, afirma que “[...] a colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educacional (desde a escola até a universidade), onde se eleva o conhecimento e a ciência europeia como o marco científico-acadêmico-intelectual.” Dessa maneira, “[...] a colonialidade penetra em e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares.” (WALSH, 2009, p. 9). É preciso, portanto, interligar os saberes e introduzir os conhecimentos produzidos no Sul global, incluindo os conhecimentos indígenas e da diáspora africana, ao ambiente escolar, enriquecendo as epistemologias escolares e encorajando o diálogo entre a língua inglesa e as outras disciplinas e outros conhecimentos.

Portanto, introduzir diferentes saberes à sala de aula de línguas estrangeiras e quebrar as barreiras e o pensamento abissal se faz uma necessidade. Necessidade essa mais urgente se considerarmos o papel da globalização na difusão de culturas locais, tanto do Norte global, quanto do Sul. Vivemos em um mundo no qual as fronteiras entre ex-colônias e ex-metrópoles, entre Norte e Sul, já se encontram diluídas via internet e fluxo de pessoas, uma realidade sobre a qual Risager (2010, p. 3) postula que

[...] temos visto a emergência de ideias de pós-modernidade, interculturalidade, transnacionalidade e transculturalidade – são todas ideias que tem como tema o afastamento do nacional como referência primária e acordada, como também, usada como base para atividades políticas, sociais e culturais.²

Walsh (2008), por sua vez, a partir da realidade da América do Sul, problematiza os termos multicultural e pluricultural. Segundo a autora, *multi* implica “[...] uma coleção de culturas singulares sem relação entre elas [...]” e *pluri* indica “[...] uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial sem, no entanto, uma profunda relação equitativa.” (WALSH, 2008, p. 140). É possível dizer que o afastamento do nacional como referência primária, como postula Risager (2010), não significa, necessariamente, paridade entre grupos culturais.

Há de se considerar, portanto, fluxos globais de línguas e culturas que resultam em complexidades linguístico-culturais locais cada vez mais interconectadas e densas e que diluem as fronteiras linguísticas, nacionais e culturais do estado-nação, conceito típico do século XX (RISAGER, 2006). No entanto, não se deve cair numa avaliação ingênua que faz equivalências entre a queda de barreiras de comunicação e a igualdade linguístico-cultural-epistêmica entre grupos culturais. Desta forma, faz-se necessário situar a sala de aula de língua inglesa nas redes socioculturais que a permeiam, deixando de lado uma visão simplista que acredita que o ensino de uma língua é equivalente ao ensino de uma cultura somente. Os fluxos linguístico-culturais presentes na sala de aula de língua transcendem o conceito de nação, pois os alunos, o professor, os textos, enquanto produtos culturais, e a própria instituição de ensino estão situados em

¹ Lembramos que o ensino de história e culturas da África só foi considerado obrigatório em 2003, com a Lei n.º 10.639/2003.

² Todas as traduções foram feitas pelos autores.

um mundo conectado digital e economicamente, mas um mundo ainda extremamente desigual.

2 O ESTUDO

Este artigo representa um excerto de um estudo de caso que buscou ensinar a língua inglesa de forma intercultural e crítica. O estudo foi conduzido no segundo semestre de 2014 em uma escola de idiomas de uma universidade pública e faz parte da pesquisa de mestrado *O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais* (2016), que, por sua vez, se inseriu no projeto de pesquisa maior, *A porosidade das fronteiras culturais: a dialogia nas produções interculturais* (2016). Spencer-Oatey e Franklin (2012), ao discutirem como os conceitos de interculturalidade e de proficiência intercultural são abordadas por estudiosos, apontam que

[...] uma infinidade de termos é usada com pouco vigor semântico. Às vezes um só termo é usado para se referir a diferentes conceitos e às vezes um termo diferente é escolhido para o mesmo conceito. Isso gera confusão e faz com que a discussão sobre o conceito e a pesquisa sobre o mesmo seja difícil. (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2012, p. 51).

Neste artigo, definimos a interculturalidade crítica como um espaço de encontro e recriação de relações binárias, que abre para novas alternativas, categorias e para novos horizontes. No nosso caminho à procura de uma definição, usamos como ponto de partida a discussão da metáfora do terceiro lugar em relação ao ensino de línguas, encontrada em Kramersch (1993), e a discussão do terceiro lugar em relação ao texto literário e a leitura, encontrada em Matos (2012). Kramersch (1993) se refere ao terceiro lugar, que engloba novos entendimentos e apropriações que surgem nos interstícios entre as culturas e as línguas que o aluno já conhece e as novas culturas que está conhecendo por meio da língua-alvo. Matos (2012), por sua vez, concentra a sua discussão no espaço da leitura e nas questões de alteridade cultural:

O espaço ficcional da leitura se mostra como um ponto de entrada útil para a problemática da alteridade cultural. O significado e a compreensão são contemplados numa terceira dimensão que implica em conscientização reflexiva e crítica... Isto significa que o terceiro lugar literário é transposto para a relação leitor-livro durante o ato de leitura, fato este que reforça o potencial de textos literários em promover a capacidade intercultural e a reflexão. (MATOS, 2012, p. 20).

Na nossa conceituação de interculturalidade crítica, consideramos as questões levantadas por Kramersch (1993) e Matos (2012) conjuntamente com o ponto de vista de Walsh (2008, p. 140), que postula uma interculturalidade em formação, já que é “[...] um processo e um projeto social político direcionado a construir sociedades, relações e condições de vida novas e distintas.” Dessa forma, julgamos que as discussões geradas a partir dos textos usados em sala de aula podem contribuir, de uma forma pequena, para novos entendimentos que

podem, por seu turno, levar a relações mais justas que contribuem para uma sociedade mais igualitária.

Dito isso, vemos no texto literário não apenas um material didático, mas também entendemos que o ato da leitura coloca o leitor em um terceiro espaço, no qual ele encontra e interage com as culturas da língua estrangeira. Assim, em meio aos fluxos culturais discutidos por Risager (2010), a literatura promove não somente a interação com as várias vozes da língua estrangeira, mas também promove o questionamento do pensamento abissal moderno (SANTOS, 2010), ao tornar possível a leitura e discussão de textos escritos por indígenas e africanos, reconectando assim o currículo escolar à diversidade epistemológica do mundo atual.

Para esclarecer o processo da compreensão, usamos conceitos da filosofia hermenêutica de Gadamer (1999) na sua discussão acerca da abertura ao outro. Segundo o autor, é preciso “[...] experimentar o ‘tu’ (do diálogo) realmente como um tu [...]”, visto que “[...] [a] abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer contra mim.” (GADAMER, 1999, p. 532). Ao fazer isto, o EU se coloca em posição de abertura para ouvir e compreender a posição diferente. A compreensão, no entanto, não é única e estável, uma vez que tem o caráter de um processo contínuo. Não é algo já construído e terminado e não significa, necessariamente, a concordância. No ato da compreensão, o momento presente, como posição fixa e privilegiada da qual se observa a vida, dilui-se no fluxo da vivência e transforma-se em um momento criativo e revelador que pode, em uma sala de aula, levar a discussões interculturais críticas.

3 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Para localizarmos o estudo que aqui relataremos, primeiramente, é importante situar o Brasil e a língua inglesa em um cenário global dentro do qual existe uma forte herança colonial. Diversos autores já discutiram como as práticas coloniais, tanto no continente africano quanto nas Américas, não se limitaram às políticas econômicas exercidas pela Europa nos territórios dominados, mas se estenderam aos discursos e às ideologias coloniais veiculadas para a manutenção do sistema colonial (PENNYCOOK, 1998; SANTOS, 2010). O racismo e a intolerância às culturas dominadas não só justificavam as crueldades europeias, mas também as sustentaram como ações necessárias para o próprio bem das colônias. Como explica Zizek (2009), a violência se manifesta como subjetiva, visto que é cometida por sujeitos, ou seja, agentes visíveis praticantes dos atos violentos. Há, porém, por trás destes atos, a violência objetiva que se manifesta em duas categorias, a simbólica, que toma forma na língua e no discurso; e a sistêmica, que se incorpora nos sistemas econômicos e políticos. Desta forma, a colonização, uma forma abrangente de violência, revelou-se por meio da língua, do discurso, da política, da economia e em atos de violência concretas entre sujeitos. As consequências dessa cultura colonial ainda persistem no Brasil e nos países de língua inglesa na contemporaneidade. Em outras palavras, as práticas coloniais “[...] têm existido como crenças culturais bem além do final formal da dominação colonial na maioria das partes do mundo.” (PENNYCOOK, 1998, p. 47).

Enquanto Pennycook (1998) discute a cultura colonial e as suas influências na língua inglesa e nas culturas dos povos anglófonos, Boaventura de Sousa Santos (2010) problematiza a produção epistemológica atual, colocando-a no campo de práticas discursivas coloniais que visam promover os conhecimentos produzidos pelo Norte global em detrimento aos conhecimentos do Sul. Segundo o autor, para possibilitar a quebra com os discursos coloniais, é necessário descolonizar os saberes e valorizar os povos e as culturas do Sul. Para tal, Santos (2010) nos apresenta a possibilidade da criação de uma ecologia dos saberes de acordo com a qual a diversidade epistemológica do mundo descentralizaria os discursos eurocêntricos coloniais que legitimam a posição da Europa como “berço da civilização”, ou seja,

[...] como ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. (SANTOS, 2010, p. 54).

Essa ecologia dos saberes, também em consonância com a visão crítica do ensino intercultural, possibilita-nos quebrar com a soberania colonial das epistemologias do Norte, que, segundo Walsh (2008), nega os saberes não eurocêntricos do Sul, e mudar a nossa própria prática educacional. Fazendo isso, nós nos desvencilhamos de uma epistemologia hegemônica, começamos a dialogar com diversos conhecimentos do Sul e quebramos possíveis barreiras que dividem as humanidades. Afinal, uma prática docente decolonial significa se engajar em quebrar as barreiras entre os conhecimentos escolares e se comprometer com a proposta de um ensino crítico intercultural.

4 O ESTUDO DE CASO

Os participantes deste estudo leram o conto *Dead Man's Path*, de Chinua Achebe (2008), e se engajaram em discussões sobre o colonialismo na Nigéria à luz do conto. Com base em uma perspectiva que valorize as vozes do Sul global e que priorizem contextos pós-coloniais, o conto de Chinua Achebe foi escolhido por tratar de várias questões pertinentes para o ensino e aprendizado de inglês na contemporaneidade, em especial, a questão dos choques culturais entre colonizadores e colonizados.

Nascido em 1930, em Ogidi, na Nigéria, Chinua Achebe é um dos escritores africanos de língua inglesa reconhecidos mundialmente por suas obras. Além disso, Chinua Achebe é famoso pelo seu trabalho que traz à tona os conflitos entre o governo britânico colonial e a cultura nigeriana. Achebe também é o autor do romance nigeriano *Things Fall Apart*.

No conto escolhido, o escritor narra a história do coordenador escolar Michael Obi, cujo trabalho era transformar uma escola nigeriana em uma escola “melhor”. Obi e sua esposa são nigerianos ocidentalizados que se imbuíram do discurso do colonizador. Para reformar a escola, Obi e sua esposa a decoram com flores e decidem restringir o seu acesso à população local, construindo uma cerca ao redor do prédio. Contudo, ao criar a cerca ao redor da escola, Obi acaba bloque-

ando um caminho utilizado pelos nativos que ligava o cemitério da cidade a um santuário religioso. Esta trilha era uma estrada de chão milenar considerada importante, porque, de acordo com os habitantes daquela região, ligava o mundo dos mortos ao mundo dos vivos, sendo utilizada pelos ancestrais que haviam morrido e estavam a caminho do pós-vida, bem como por bebês a caminho deste mundo para nascer. O ato de Obi revolta a população e, mesmo alarmado pelo sacerdote religioso da comunidade, Obi decide manter a cerca ao redor da escola, pois para ele a estrada religiosa demonstrava um retrocesso na cultura local. Porém, logo após a construção da cerca, uma mulher morre ao dar à luz a uma criança, e a população local, influenciada pelos seus credos, atribui a morte do bebê ao bloqueio na estrada que liga o mundo dos vivos ao mundo espiritual. Indignada com a morte da mulher, a população se revolta e destrói a escola.

No primeiro momento da análise, usamos o conceito de domínio cultural, definido por Spradley (1980, p. 88) como “[...] uma categoria de significado cultural que inclui outras categorias menores.” Para fazermos o levantamento dos domínios culturais usamos o quadro de Spradley (1980, p. 93) como base:

Quadro 1 – Levantamento de domínios culturais

Termos Incluídos	Relação Semântica	Termo Geral
-----	-----	
-----	-----	
-----	-----	→
-----	-----	-----
-----	-----	

Fonte: Spradley (1980).

O **Termo Geral** se refere ao termo que está sendo analisado. Por exemplo, se conceitos sobre o continente africano estão sendo analisados, as palavras *continente africano* seriam inseridas no espaço para o **Termo Geral**. Os domínios são analisados usando relações semânticas, tais como: X é uma característica de Y; X é uma razão para Y; X é um resultado de Y. Spradley (1980) lista nove relações semânticas, mas permite a criação de outras de acordo com o foco de análise de cada pesquisa. Voltando às palavras *o continente africano*, é possível montar um quadro de análise de domínios culturais usando *X é uma característica do continente africano*, buscando os **Termos Incluídos** nas falas dos alunos que fazem parte dos dados gerados, criando o quadro a seguir:

Quadro 2 – Exemplo de domínio cultural

Termo Incluído	Relação Semântica	Termo Geral
X	é uma característica de	Y
pobreza	é uma característica do	continente africano
muitas línguas	são características do	continente africano

Fonte: elaborado pelos autores.

Como afirma Spradley (1980, p. 17), “Descrições culturais podem ser usadas para oprimir ou libertar.” Como consequência, compreender os significados culturais por meio do levantamento de domínios culturais não é simplesmente acres-

centar mais informação a um banco de dados, mas significa compreender como pessoas de certo grupo atribuem significado e, a partir desse significado, ter a possibilidade de iniciar discussões interculturais críticas que podem levar a questionar saberes arraigados.

5 OS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO

Antes de discutirmos os dados gerados neste estudo, apresentamos o perfil dos participantes desta pesquisa, contextualizando-os enquanto sujeitos constituídos sócio-historicamente. Primeiramente, todos os participantes da pesquisa eram alunos do último semestre de inglês em um centro de línguas de uma universidade federal. O curso de inglês tem duração de oito semestres e procura atender a comunidade universitária e a sociedade em geral. Após a conclusão do curso, os alunos devem ter chegado ao nível intermediário.

O estudo foi realizado no oitavo semestre do curso. Todos os alunos aceitaram participar, assinando um termo de consentimento no início do curso, permitindo a exposição e a discussão de todos os dados gerados durante as aulas. Alguns optaram pela anonimidade, usando um nome alternativo, enquanto outros utilizaram os seus nomes reais.

Neste quadro, apresentamos as iniciais dos nomes escolhidos pelos participantes, suas idades e seus níveis de escolaridade. Apresentamos as iniciais de todos os participantes do estudo para oferecer uma visão mais ampla do grupo, apesar do fato de que, nos recortes deste artigo, nem todos participaram.

Quadro 3 – Lista dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Nível e área de formação
L.	25	Aluna de graduação em Ciências Sociais
H. B.	20	Aluno de graduação em Agronomia
H.	20	Aluno de graduação em Medicina Veterinária
C.	24	Graduado em Economia
D. S.	18	Aluna de ensino médio
S.	23	Formada em Direito
E.	24	Formado em Engenharia Civil
E. C.	24	Aluno de mestrado em Engenharia da Computação
I.	22	Aluno de graduação em Ciências da Computação
S.	18	Aluno de graduação em Direito
D.	32	Ensino médio concluído

Fonte: Pereira (2016).

Percebe-se, então, que os participantes desta pesquisa eram jovens de vinte até trinta e dois anos e, em sua maioria, estudantes universitários ou profissionais formados.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

A aula se inicia com o professor ensinando algumas das palavras retiradas do texto *Dead Man's Path* através de um jogo de vocabulário. Nesse jogo, um aluno senta de costas para o quadro, e o professor escreve uma palavra relevante do texto no quadro, enquanto o resto da turma descreve a palavra escrita pelo professor para o aluno sentado na frente da turma. Após terminar o jogo, o professor pede para que os alunos leiam o conto silenciosamente para, em seguida, discutir em pares algumas perguntas impressas em tiras de papel. Terminado este primeiro debate, o professor abre a discussão para a turma toda.

Mantemos os recortes na língua inglesa para podermos analisar as falas dos alunos. As traduções em língua portuguesa das falas dos alunos estão apresentadas em notas de rodapé. Iniciamos com a fala de S. e E.

[1] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e o conceito de modernidade

S.: What did the headmaster do to make the school a “better” place?

E.: They did a beautiful garden there...

S.: In the first place?

E.: Yeah, to make it modern and delightful, with modern things.

S. (reading from the short story): Everything in the school “[...]” was backward in the very sense of the word “[...]”

E.: Yeah, in the school, there were no modern things.³

Neste diálogo é perceptível que os dois alunos reproduzem as palavras do texto ao descrever as ações de Obi e associam o conceito de modernidade àquilo trazido de fora para a aldeia. Ao falar de modernidade, adjetivos positivos são usados, tais como *beautiful* (lindo) e *delightful* (encantador). A modernidade se opõe a *backwards* (atrasado). No contexto da história, Obi representa a imposição de um mundo ocidental, moderno, insensível, simbolizado pela escola, e a rejeição de um mundo antigo, complexo e tradicional. E. e S. reproduzem o ponto de vista de Obi.

Na fala dos participantes, dizer “*there were no modern things*” (“não existiam coisas modernas”) é o mesmo que afirmar, no contexto do conto, que não existiam “instituições e coisas europeias”. Ainda nesta mesma linha de pensamento, as “coisas modernas” são reconhecidas como “melhorias” ou “avanços”.

Quadro 4 – O Ocidente e a modernização

Termo incluído	Relação semântica	Termo geral
- coisas “modernas” - intervenções europeias/ocidentais - ocidentalização	são/é sinônimo/s de	melhoria

Fonte: Pereira (2016).

³ Tradução de [1] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos de modernidade

S.: O que que o diretor da escola fez para tornar a escola um lugar “melhor”?

E.: Ele fez um lindo jardim lá.

S.: A primeira coisa que ele fez?

E.: É, ele fez um jardim moderno e agradável, com coisas modernas.

S. (lendo uma passagem do texto): É.... Tudo na escola “[...]” era atrasado no verdadeiro sentido da palavra”.

E.: É, na escola não existiam coisas modernas.

Para Pennycook (1998, p. 56), essa visão é um dos construtos culturais do colonialismo, já que

[...] os povos colonizados eram vistos como se não tivessem história, cultura, religião e inteligência, portanto, era claro que era uma obrigação europeia preencher esse vazio. Era o papel da Europa trazer história (tanto em termos da escrita da história das colônias e em termos de ajudar esses países a adentrar o caminho do “desenvolvimento”, que era o que a Europa entendia como história), cultura (introduzindo melhores maneiras de entender o mundo, especialmente através da vasta literatura europeia), religião (introduzindo a verdadeira crença no deus europeu [apropriado dos judeus] ao invés de superstições) e inteligência (a educação europeia que poderia levar essas pessoas a, pelo menos, perto do intelecto europeu).

S. e E., no Recorte 1, parecem concordar com a dicotomia entre o moderno e o antigo/tradicional, sendo que o moderno é visto como algo positivo, enquanto o antigo e tradicional como algo que deve ser superado. Neste momento da leitura, os alunos ainda não perceberam que o conto desmitifica a superioridade ocidental colonialista ao demonstrar a incapacidade dialógica na figura de Obi.

A discussão continua, e os alunos, apesar de, em alguns momentos, perpetuarem uma visão europeia em relação ao colonialismo na Nigéria, muitas vezes parecem entender que o colonialismo foi a causa de vários dos problemas que surgiram na história das colônias. Por exemplo, D., que viveu alguns anos em Londres, problematiza o fato de a Europa ser considerada uns dos maiores centros culturais do mundo.

[2] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os museus europeus

D.: When I lived in Europe, they have museums and they have things from everywhere. They have the best museums because they stole everything!

Teacher: Not to mention that people only consider art what is produced in Europe. What's produced in Africa and other places are...

S.: It's crafts!

[risadas]⁴

Nesse recorte, D. usa o verbo *steal* (passado - *stole*), que pode ser traduzido como roubar. Na definição jurídica, o verbo *roubar* significa, “[...] apropriar-se de bem alheio mediante violência, ameaça ou fraude.” (ROUBAR, 2017, p. 1). O aluno aponta uma grande ironia dos museus europeus, concebidos como *the best* (os melhores), mas cujas coleções são construídas sobre a apropriação de bens culturais alheios. Nesta fala, é possível entrever um momento de compreensão intercultural.

⁴ Tradução de [2] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos eurocêntricos de “arte”:
D.: Quando eu morava na Europa, eles tinham museus e eles têm coisas de todos os lugares. Eles têm os melhores museus porque eles roubaram tudo!
Professor: Sem mencionar que as pessoas só consideram “arte” o que é produzido na Europa. E o que é produzido na África e em outros lugares é...
Sakura: Artesanato!

tural crítica, em que o aluno descortina o embuste do domínio cultural da superioridade da Europa.

Por sua vez, S. usa a palavra *crafts* (artesanatos) para, com ironia, se referir à visão do Norte em relação a produtos artísticos do Sul. A risada em resposta à sua fala confirma a concordância do grupo. Podemos afirmar que, neste momento da discussão em sala, D., S. e a turma como um todo, por intermédio do riso, colocam-se como integrantes do Sul global e não do Norte, ou melhor, não desejosos do espaço mítico do discurso acerca do Norte como centro da civilização e dos saberes.

[3] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e o conceito de memória

E.: Next question: discuss the dialog between the priest and the headmaster. How does it show relations of power in colonialism?

E.: The dialog is like the priest requesting some things, like to let the footpath free to the born child, to the dead people. It remembers of colonialism, because the position of the colonizer did not get a chance to the local culture. They did not respect the local culture, and thought of that as an inferior thing.⁵

É interessante notar que, neste recorte, E. demonstrou um posicionamento crítico ao entender, em sua leitura, que a postura de Obi foi violentamente intransigente ao querer impor a sua cultura ocidentalizada aos seus conterrâneos. Em outras palavras, para E. colonizar é uma maneira de não ter abertura ao outro, de não entrar em diálogo Eu-Tu (GADAMER, 1999), como apresentamos no domínio cultural abaixo.

Quadro 5 – E. e o colonialismo

Termos incluídos	Relação semântica	Termo Geral
<ul style="list-style-type: none"> - not get (give) a chance to the local culture (não dar uma chance à cultura local) - not respecting the local culture (não respeitar a cultura local) - think the local culture is inferior (achar a cultura local como inferior) 	é uma característica do	- colonizer (colonizador).

Fonte: Pereira (2016).

Mais uma vez, percebemos um momento em que a discussão se abriu para novas alternativas de compreensão da realidade do colonialismo. Estes momentos se configuram como o terceiro lugar (KRAMSCH, 1993; MATOS, 2012) em que há a possibilidade de novos significados e uma conscientização crítica. Na nossa definição de interculturalidade crítica, seria um momento de abertura a novos hori-

⁵ Tradução de [3] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e o conceito de memória:

E.: Próxima pergunta: discuta o diálogo entre o sacerdote e o diretor. Como ele mostra as relações de poder no colonialismo?
E.: O diálogo é... o sacerdote pedindo algumas coisas, como deixar a estrada livre para as crianças nascerem para as pessoas mortas. Ele representa o colonialismo por causa da posição do colonizador que não deu uma chance para a cultura local. Eles não respeitaram a cultura local e pensaram nela como algo inferior.

zontes de compreensão de realidades em que se vislumbram novas categorias socioculturais na compreensão da história da colonização.

[4] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos de cultura

E.: But this is comprehensible, because our civilization born in Europe. Our civilization, if you think scientifically, you will Africa, but if you think of civilization, complex civilization, it started in Europe.

Teacher: This is very complex; do you guys agree?

E.: It's like my friends who say that they don't like Goiânia because we don't have "culture" here, and I tell them that we can't compare Goiânia because Goiânia is [incompreensível]. It's like comparing Europe to Brazil. Come on, we are talking about a country that is very young compared to other places.

S.: That's why we say that Europe is "o berço da humanidade".

D.: It's the top of civilization because everything was discovered there.

S.: They are the beginning of the "Western way", but there are other societies that are older than European.

D.: I think that men support this idea every day. When we look at school, we study France, Portugal, and what about Africa? We just see they are poor; we don't study their culture like we study the European. It's something we have to change.⁶

No trecho acima, é relevante notar que a ideia de civilização aparece relacionada ao Norte. E., ao afirmar, "*complex civilization it started in Europe*" ("a civilização começou na Europa") rejeita povos e culturas não ocidentais, como os povos originários e os povos do continente africano e da Ásia. Ao usar a palavra *complex* para qualificar a palavra *civilization*, entende-se que E. cria um sistema binário de dois tipos de civilização - a complexa e a não complexa. Ao qualificar civilizações não europeias como não complexas, ele as relega ao esquecimento histórico e à desvalorização no mundo atual. A afirmação dele demonstra uma falta de conhecimento histórico e antropológico sobre a complexidade do grupo humano em se organizar socialmente e religiosamente dentro do seu bioma.

S. e D. corroboram a opinião de E. ao afirmarem que o continente europeu é "*o berço da humanidade*" e "*top of civilization*" ("o topo da civilização"). A afirmação da S. é interessante, pois, segundo uma teoria da paleoantropologia, o berço da humanidade, ou seja, do *homo sapiens*, é a África, mais especificamente a Etiópia, onde foi encontrado o fóssil Lucy. D., na sua afirmação, demonstra desconhecer o conceito de antropofagia de Boaventura de Sousa Santos (2015), que postula que a

⁶ Tradução de [4] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos de cultura:

E.: Mas isso é entendível, porque a nossa civilização nasceu na Europa. Nossa civilização, se você pensar cientificamente, você vai encontrar África, mas se você pensar em civilização, em civilização complexa, ela começou na Europa.

Professor: Isso é bem complexo, vocês concordam?

E.: É que nem os meus amigos que dizem que não gostam de Goiânia porque nós não temos "cultura" aqui, e eu falo para eles que eles não podem comparar Goiânia porque Goiânia tem 300 anos. É como comparar Europa e Brasil. Gente, estamos falando de um país que é muito novo em comparação com outros lugares.

S.: Por isso que a gente fala que a Europa é o berço da humanidade.

D.: É o ápice da civilização porque tudo foi descoberto lá.

S.: Eles são o início do modo ocidental, mas existem outras sociedades que são mais antigas que as europeias.

D.: Eu acho que o homem apoia essa ideia todo dia. Quando a gente olha para a escola, a gente estuda a França, Portugal, mas e a África? A gente só vê que eles são pobres, e a gente não estuda a sua cultura como nós estudamos a europeia. É algo que nós temos que mudar.

Europa se apropriou de conhecimento de outras culturas (a bússola, o astrolábio, a pólvora) e o integrou ao domínio europeu como se fossem criações europeias.

Logo, analisando as falas dos alunos, pode-se dizer que o continente africano é visto como um lugar sem cultura, no sentido da cultura hegemônica, e, portanto, desvalorizada e sem civilização.

Quadro 6 – A Europa e o “berço da civilização”

Termo Incluído	Relação Semântica	Termo Geral
- top of civilization - berço da humanidade - culture - complex civilization	são sinônimos de	Europa

Fonte: Pereira (2016).

Pennycook (1998) sugere que o discurso colonial é dicotômico, apresentando sempre uma visão acerca das colônias e outra sobre o colonizador. Assim, é através do discurso e da linguagem que o colonizador cria a sua identidade enquanto europeu e a sua visão do colonizado. Essas dicotomias não apenas foram produtos do colonialismo, mas foram responsáveis por uma grande parte das práticas coloniais, justificando e naturalizando as atrocidades do colonialismo nas colônias. Na verdade, os alunos, nas suas falas neste recorte, repetem os argumentos colonizadores.

Tendo em vista a visão dos alunos expressa no domínio cultural anterior, é possível afirmar que existe, nas falas dos participantes da pesquisa, uma relação dicotômica na qual para o “ápice da civilização” está implícita a existência da “decadência da civilização”. Nessa dicotomia entre “ápice” e “decadência” da civilização, há um lugar onde a humanidade ainda não está presente na sua completude. Oposto ao lugar “de cultura” existe um “sem cultura”, e oposto à “civilização complexa”, existe uma “civilização simples e primitiva”. As falas dos participantes neste trecho refletem vários dos construtos discursivos e culturais do período colonial que ainda persistem até o dia de hoje, mantendo a posição do Norte como a verdadeira e legítima produtora de epistemologias, conhecimentos e culturas. Como Santos (2010) discute, o pensamento ocidental é abissal, pois divide o mundo entre o Norte e o Sul, priorizando o Norte e relegando o Sul ao esquecimento, ao lugar sem cultura, ao lugar primitivo. Assim, para Santos a “[...] humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna.” (SANTOS, 2010, p. 39).

7 APONTAMENTOS FINAIS

Neste trecho da pesquisa que apresentamos e analisamos, focalizamos a sala de aula de língua estrangeira com uma ênfase intercultural crítica buscando a intersecção dos saberes e a problematização epistêmico-cultural dos saberes contidos no conto. Os alunos puderam se debruçar sobre questões históricas referentes ao colonialismo e à relação entre a matriz e a colônia. Puderam, também, externar suas próprias opiniões sobre o conto, como também se posicionar quanto à atitude colonial de Obi ao cercar a escola e não dar ouvidos aos líderes da aldeia.

Essas discussões ocorreram na língua inglesa, demonstrando a intersecção de ensino de línguas com questões históricas (o colonialismo), questões abrangendo o silenciamento da cultura de um povo e as consequências do colonialismo no microcosmo da aldeia apresentada no conto.

A compreensão do aluno quanto à realidade do colonialismo e quanto aos efeitos do colonialismo até os dias atuais, não é única e estável, mas, como apontamos na introdução, é um processo que depende do diálogo EU-TU (GADAMER, 1999). Dessa maneira, é possível constatar que um aluno tenha uma opinião interculturalmente crítica quanto à posição histórica cultural da Europa no Recorte 2; enquanto, no Recorte 4, constata-se que há alunos com opiniões que colocam a Europa como o berço da civilização, desmerecendo o continente africano e silenciando outros saberes. Os alunos, portanto, em alguns momentos, entram em diálogo; utilizando as palavras de Gadamer (1999, p. 532): “[...] deixando valer em mim algo que para mim é estranho.” Em outros momentos, no entanto, repetem os conceitos prévios recebidos da sociedade, do senso comum; em outras palavras, das suas vivências numa sociedade ainda dominada pelos efeitos do colonialismo. O trabalho intercultural da intersecção de saberes é um trabalho não linear, mas dialógico, representado pela metáfora de uma espiral que pode ir e vir por meio dos questionamentos e assuntos trazidos à baila no decorrer de uma aula.

Este artigo aponta, portanto, para a possibilidade do uso da literatura e da discussão de textos literários no ensino de línguas estrangeiras justamente para oferecer a possibilidade da criação do terceiro lugar, isto é, um espaço que promove a discussão intercultural crítica. A literatura possibilita a imersão do aluno em diferentes contextos sócio-históricos - no caso do conto, a Nigéria colonial - nos quais a língua-alvo é utilizada, fugindo da vinculação da língua inglesa somente ao Norte global e ao episteme europeu.

Fechamos o artigo afirmando que se faz necessário trazer novos conhecimentos-para a sala de aula, contribuindo para a diversidade epistêmica escolar e para a incorporação das epistemologias do Sul ao corpo de conhecimento imbricado no ensino de língua estrangeira. O posicionamento teórico da interculturalidade crítica oferece esta possibilidade para o aluno se engajar em novos conhecimentos, novas discussões e novos conceitos. Usando a nossa definição de interculturalidade crítica, acreditamos que a aula de língua inglesa pode ser um espaço de encontro e recriação de relações binárias, levando a novas alternativas e novos horizontes de compreensão intercultural.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. *Dead Man`s Path*. In: GWYNN, R. S. *Literature: a pocket anthology*. Beaumont: Pearson, 2008.
- GADAMER, H-G. *Verdade e método*. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

- MATOS, A.G. *Literary texts and intercultural learning*. Oxford: Peter Lang, 2012. v. 9.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- PEREIRA, D. N. *O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006.
- RISAGER, K. The language teacher facing transnationality. In: SYMPOSIUM OF EUROPEAN UNIVERSITIES NETWORK ON MULTILINGUALISM, 2010, Udine. *Anais [...]*. Udine: EUNOM Report, 2010. p. 2-13.
- ROUBAR. In: INFOPÉDIA. *Dicionários Porto Editora*. Porto: Editora Porto, 2017. p. 1.
- SANTOS, B. S. *As epistemologias do Sul e a descolonização das ciências sociais: palestra*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 29 out. 2015. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=30634>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: B. S. SANTOS; M. P. MENESES (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-84.
- SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural interaction; a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company, 1980.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistêmicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, v. 1, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.
- WALSH, C. Interculturade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ARIC, 2009. p. 61-74.
- ZIZEK, S. *Violence*. London: Profile Books, 2009.

Recebido em: 3 maio 2021.
Aceito em: 22 set. 2021.

Visite nosso site
www.imprensa.ufc.br



Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

