

RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES
ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

VOLUME 7

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do PIPEq



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

R769r Ronca, Antonio Carlos Caruso; Almeida, Laurinda Ramalho de (org.).
Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação - Volume 7 /
Organizadores: Antonio Carlos Caruso Ronca e Laurinda Ramalho de Almeida.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. figs.; quadros.

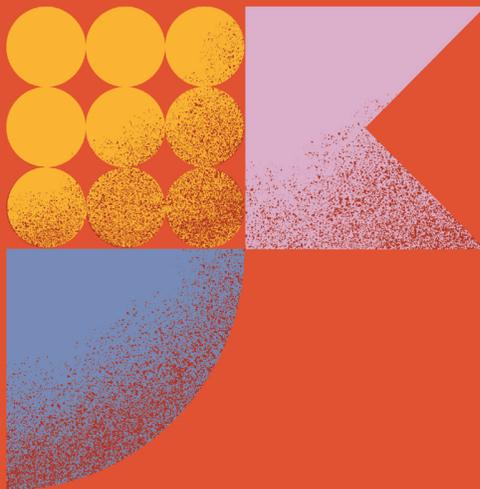
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-566-3.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Pesquisa. 4. Prática Docente.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

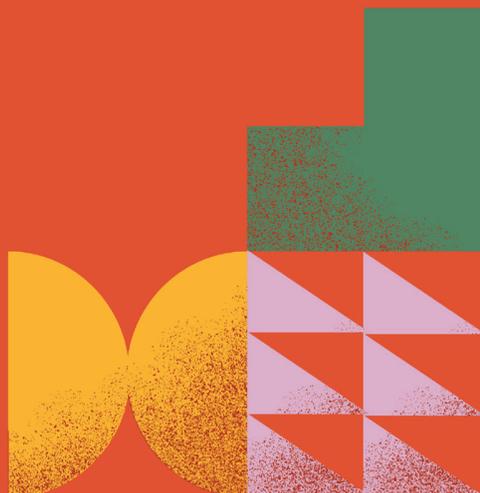
1. Métodos de estudo / Metodologia / Pesquisa. 001.4
2. Educação. 370
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Aconselhamento e orientação educacional / Psicopedagogia. 371.4



RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES
ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

VOLUME 7



Copyright © 2022 - dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Eckel Wayne

Capa: Priscila Gabriela Costa

Revisão: Joana Moreira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Reitora

Profª Drª Maria Amália Pie Abib Andery

Vice-Reitora

Angela Bambrila Lessa

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca

Assessor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Prof. Dr. Odair Furtado

Diretora da Faculdade de Educação

Profª Drª Madalena Guasco Peixoto

Vice Diretor da Faculdade de Educação

Prof. Dr. Ivo Ribeiro Sá

Coordenador do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação

Profª Drª Ana Marcês Bahia Bock

Vice – Coordenadora do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação

Profª Drª Luciana Szymanski

Assistente de Coordenação do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação

Edson Aguiar de Melo

Conselho Científico

Ana Maria Calil

Universidade de Taubaté

Anna Helena Altenfelder

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Bárbara C. M. Sicardi Nagayama

Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba

Cláudia Stefânia Figueiredo Neves Coimbra

Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento

Elvira Maria Godinho Aranha

Francine de P. Martins

Universidade Federal de Lavras

Maria José dos Santos

Universidade Federal de Goiás

Walkiria de Oliveira Rigolon

UNIP

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2022 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ESPERANÇAR É PRECISO	9
Antonio Carlos Caruso Ronca	
Laurinda Ramalho de Almeida	

PARTE 1 – PESQUISAS

EIXO 1 - PESQUISANDO EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO	25
Silvana Saraid da Silva	
Laurizete Ferragut Passos	

SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS(ES) ACERCA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
Rafaela de Jesus S. Alonso	
Alexsandro do Nascimento Santos	
Claudia Leme Ferreira Davis	

EIXO 2 - PESQUISANDO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO NARRATIVA	75
Solange de Fátima Andreassa Di Agustini	
Wania Emerich Burmester	
Maria Regina Maluf	

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE A APRENDIZAGEM E O USO DE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA	105
Priscila Gabriela Costa	
Antonio Carlos Caruso Ronca	

AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO REMOTO
EMERGENCIALMENTE DESENVOLVIDO EM UM *CAMPUS* DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP):
REFLEXÕES A PARTIR DOS PRIMEIROS MESES DE AULA 129
Julia Sotto-Maior Bayer
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

MOVIMENTO IDENTITÁRIO E GESTÃO DA TRADUÇÃO EM ESCOLAS
INOVADORAS: PESQUISA PARTICIPATIVA EM SÃO PAULO-SP 155
Alicielle dos Santos
Vera Maria Nigro de Souza Placco

OLHANDO PARA OS ADOLESCENTES DE UM CENTRO INTEGRADO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA): REFLEXÕES DE UMA
PESQUISA INTERVENTIVA 175
Alexandre Fausto Ferreira
Luciana Szymanski

DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL E SUA EXPRESSÃO NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE 193
Adriana Pereira do Nascimento
Ana Mercês Bahia Bock

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PESQUISAS, REPRESENTAÇÕES
E CONSIDERAÇÕES 211
Rosana Oliveira Rocha
Clarilza Prado de Sousa

AS REPERCUSSÕES DO PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL ENTRE AS
DÉCADAS DE 1950 E 1960 235
Luciana Cicutto Mortarello
Laurinda Ramalho de Almeida

EIXO 3 - ENSINO SUPERIOR

O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 259
Claudia da Silva Leite
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

PARTE 2 – ENSAIOS

FUNÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONDIÇÃO PANDÊMICA	279
Karin Gerlach Dietz Agda Malheiro Ferraz de Carvalho	
CURRÍCULO E TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: POTENCIAL PARA ADOÇÃO DE MÚLTIPLOS HIBRIDISMOS	297
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida	
O EXPRESSIVO AVANÇO DO CAPITAL ABERTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MAIS UM EFEITO DA PANDEMIA	321
Madalena Guasco Peixoto	
SOBRE OS AUTORES	343



APRESENTAÇÃO

ESPERANÇAR É PRECISO

Antonio Carlos Caruso Ronca
Laurinda Ramalho de Almeida

Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtráz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado... (Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas)

Os relatos de pesquisa que constituem este livro acontecem num momento especial, porque atípico, da história do Brasil. Vivemos em um país maravilhoso, mas que atravessa séria crise e passa por uma situação de pandemia com a triste realidade de 670.000 mortos! Ou seja, todos nós nos defrontamos quotidianamente com a morte e com a dor.

Ao lado disso, a estrutura da sociedade brasileira passa por graves problemas que se arrastam há muito tempo: racismo, desigualdades, ataques à democracia, situações climáticas que podem afetar a nossa sobrevivência, questões de gênero e uma série de outros.

Além disso, deve ser ressaltado o fato de que a pandemia trouxe inúmeras consequências negativas para a escola pública da educação básica, principalmente com o fechamento das escolas durante mais de um ano e a ausência de uma estrutura adequada para o ensino remoto.

Essa dura realidade nos convida a uma reflexão coletiva: qual o nosso papel de educadores nesse contexto? Como ajudar nossos

alunos a enfrentarem os inúmeros desafios que se apresentam e também a se engajarem nas mais diversas formas de resistência? Como podemos continuar contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, principalmente da educação básica?

Esse livro pretende oferecer algumas respostas a essas perguntas e com isso ajudar os educadores a organizar a prática desenvolvida nas escolas de modo a que todos os alunos sejam respeitados no direito de receber uma educação de qualidade, tal como previsto na Constituição Federal do Brasil.

Nesse sentido, esta coletânea apresenta um conjunto de relatos de pesquisas produzidas por professores e seus orientandos, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e, dessa forma, refletem o diálogo entre duas áreas que se complementam, sem que se sobreponha uma à outra. Há ainda um conjunto de ensaios sobre as consequências de um vírus que assolou nosso mundo e produziu o afastamento social – o covid-19.

A primeira parte, relatos de pesquisas, apresenta a contribuição dos professores e alunos do Programa, e representa a maior porção da produção aqui apresentada. Os capítulos, fundamentados em teorias e pressupostos teórico-metodológicos variados, cobrem todos os segmentos da escolaridade – da Educação Infantil ao Ensino Superior. É esse recorte que usamos para agrupar os trabalhos em Eixos. Temos, então, um conjunto de capítulos dispostos em 3 eixos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior. A segunda parte abarca três ensaios de autores convidados para adensar as discussões que resultam das pesquisas.

Parte 1 – Pesquisas

Eixo 1 – Pesquisando Educação Infantil

Silvana Saraíd da Silva e Laurizete Ferragut Passos, no capítulo *Professores iniciantes na Educação Infantil de uma rede municipal de*

ensino: dos desafios e das possibilidades de enfrentamento apresentam uma pesquisa de mestrado que investigou os desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes que atuam com crianças de três a seis anos de idade na Educação Infantil, como também as possibilidades de que dispõem para o seu enfrentamento. O quadro teórico está apoiado em Marcelo Garcia; Vaillant e Marcelo e Flores que abordam a temática do desenvolvimento profissional do professor em início de carreira; em Campos e na Base Nacional Comum Curricular que direcionam o olhar para o segmento educacional estudado. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que atuam na Educação Infantil com menos de cinco anos na carreira docente. A coleta de dados foi realizada por meio de Grupos de Discussão. Dentre os resultados, destaca-se a insuficiência da formação inicial em relação à prática para o trabalho com crianças pequenas, bem como as contradições entre o entusiasmo com a docência e o descontentamento com as condições de trabalho. A colaboração entre os pares foi indicada como a principal estratégia para sobrevivência na carreira e para o enfrentamento dos principais desafios apontados na iniciação docente.

Rafaela de Jesus S. Alonso, Alexsandro do Nascimento Santos e Claudia Leme Ferreira Davis apresentam a pesquisa *Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, entendendo que transição transmite a ideia de que se trata de uma fase intermediária entre dois níveis de ensino. A pesquisa teve como tema o estudo das significações constituídas por uma professora acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pautado nos ditames de Vygotski. A coleta/produção das informações envolveu: ficha de perfil socioeconômico e cultural e uma entrevista semiestruturada. Para analisar a dimensão profissional e também psicológica no relato da professora, foram utilizados os procedimentos propostos por Aguiar e Ozella. Com base nos resultados encontrados, foi apontada a necessidade de: 1) as(os) professoras(es) do 1º ano do EF conhecerem as propostas pedagógicas realizadas na etapa anterior;

2) haver encontros entre as unidades que possibilitem às(aos) docentes do 1º ano do EF conhecerem o percurso realizado pelos(as) alunos(as) na EI; e 3) compartilhamentos das experiências de ensino da leitura e da escrita, entre as(os) professoras(es) do ano final da EI e do ano inicial do EF. Esses elementos parecem ser essenciais para que se possam elaborar estratégias que assegurem a articulação das unidades escolares dos níveis iniciais de ensino e um processo de transição harmônico para todos que vivenciam esse momento.

Eixo 2 – Pesquisando Ensino Fundamental e Médio

Este eixo abarca o maior número de pesquisas, sob diferentes temáticas, algumas voltadas para um segmento específico de ensino, outras para escolas que oferecem vários segmentos.

Solange de Fátima Andressa Di Agustini, Wania Emerich Burmester e Maria Regina Maluf apresentam a pesquisa *Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização: uma revisão narrativa*. Apresentam os resultados de uma revisão narrativa de literatura a respeito das discussões mais recentes sobre as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura para o ensino e para a aprendizagem da leitura e da escrita, com o objetivo de explicar os conhecimentos atuais a respeito dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem da linguagem escrita e sobre as áreas cerebrais que são modificadas em função da reciclagem neuronal. As evidências científicas das pesquisas baseadas nas ciências cognitivas possibilitam a compreensão de como as crianças aprendem a ler e a escrever. Outrossim, oferecem subsídios para que os educadores estabeleçam estratégias de ensino eficazes que melhor se adéquem ao processamento cognitivo subjacente à aprendizagem da leitura e da escrita. Pode-se concluir que o avanço tecnológico de imageamento cerebral abriu caminho para novas evidências científicas a respeito de como o cérebro aprende e assim permitiu estabelecer melhores estratégias de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Priscila Gabriela Costa e Antonio Carlos Caruso Ronca apresentam a pesquisa *Concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre a aprendizagem e o uso da tecnologia em sala de aula*. Como embasamento teórico, recorreram às teorias de aprendizagem de David Ausubel e Seymour Papert. A produção de dados apoiou-se em entrevistas semiestruturadas com professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I de algumas escolas localizadas no estado de São Paulo. A análise das informações foi realizada segundo a metodologia da Análise de Conteúdo. Constatou-se que a utilização de tecnologias em sala de aula motiva os alunos e desperta o seu interesse, o que pode impactar na aprendizagem. Por outro lado, também permitiu verificar que os professores não utilizam a tecnologia de maneira intencional para facilitar a aprendizagem cognitiva; e que, às vezes, os recursos tecnológicos são efetivados como estratégias para a diversão na sala de aula ou para reproduzir o que é feito no papel.

O capítulo que segue trata especificamente do Ensino Médio.

Júlia Sotto-Maior Bayer e Wanda Maria Junqueira de Aguiar apresentam a pesquisa *As significações de professores sobre o ensino remoto emergencialmente desenvolvido em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP): reflexões a partir dos primeiros meses de aula*. O contexto pós-expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido marcado por intensos debates sobre o ensino médio e a formação profissional, impulsionados por políticas públicas que retrocedem nas bases outrora preconizadas para o desenvolvimento do ensino médio integrado. Nessa conjuntura, o capítulo apresentado pretende contribuir com o debate acerca do ensino remoto emergencialmente desenvolvido no ano de 2020, em virtude da pandemia de covid-19, em um *campus* novo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Embasadas na Psicologia Sócio-histórica e no Materialismo Histórico-Dialético, as reflexões foram produzidas a partir da análise de entrevistas realizadas para uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo envolveu explicar e analisar as

significações de professores do ensino médio integrado ao ensino técnico. A análise dos Núcleos de Significação evidenciou uma crise pedagógica na instituição que é parte de uma crise conjuntural, na qual o ensino remoto promove o aprofundamento da dualidade entre formação geral e formação profissional em detrimento da integração.

Segue agora um conjunto de pesquisas que abordam questões referentes a escolas de Ensino Básico, que atendem vários segmentos de ensino.

Alcielle dos Santos e Vera Maria Nigro de Souza Placco apresentam o capítulo *Movimento identitário e gestão da tradução em escolas inovadoras: pesquisa participativa em São Paulo-SP*. O texto resulta da tese de doutorado *O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação*, cujo objetivo foi compreender o movimento identitário de gestores pedagógicos, no contexto de suas redes sociotécnicas e de seus territórios, em termos dos processos de gestão de suas escolas. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, com observação, observação participante e pesquisa-ação, que visam à homologia de processos entre a ação de pesquisadores nas escolas de Educação Básica e o que se entende como inovação educativa. O campo de pesquisa foram três escolas, cujo cenário foi analisado a partir de pesquisa documental e, principalmente, por meio dos dados produzidos no campo. Além disso, foram feitas entrevistas com os gestores para entendimento do seu movimento identitário. Dentre os referenciais teóricos utilizados na tese, seleciona-se, para este texto, a Sociologia da Tradução (Callon; Latour), dando foco à ação dos gestores como tradutores da inovação social implementada em suas escolas.

Alexandre Fausto Ferreira e Luciana Szymanski apresentam o capítulo *Olhando para os adolescentes de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): reflexões de uma pesquisa interventiva*. A investigação apresentada foi realizada junto a um CIEJA, situado

na zona norte de São Paulo. A investigação aconteceu anteriormente à pandemia e a partir de uma demanda da instituição sobre a necessidade em compreender sobre a presença dos adolescentes e sua chegada massiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter interventivo e de base fenomenológico-existencial, teve como objetivo geral compreender a presença dos adolescentes no CIEJA a partir do olhar dos docentes. De forma geral, observou-se que investir na abertura de um espaço dialógico de reflexão sobre a presença do adolescente na instituição pode ser um vetor de construções coletivas para o atendimento dessa população. Os resultados também apontaram para o fato de professores compreenderem a condição vulnerável desse discente, atravessado pelo processo violento de exclusão do ensino regular, o que gera quadro de evasão e/ou abandono escolar. Por parte da população adolescente (segundo depoimentos dos docentes) há uma inclinação importante ao atendimento e acolhimento prestado pelo CIEJA, desvelado fundamentalmente pelo vínculo que tem se construído entre docentes e discentes, sendo a instituição uma ponte para o retorno do adolescente ao ensino regular.

Adriana Nascimento e Ana Mercês Bahia Bock apresentam um texto que discute *Dimensão subjetiva da desigualdade social sua expressão no processo de escolarização e no trabalho docente*. Analisam a problemática da educação numa sociedade desigual, considerando que a natureza da educação é a emancipação humana e isto não se realiza em uma sociedade desigual, pois o acesso ao conhecimento também se dá de forma desigual. Ainda que a origem e solidificação dessa desigualdade não possam ser imputadas exclusivamente ao sistema escolar, é evidente que este, por meios que lhe são próprios e específicos, também tem sido um elemento de produção e conservação de desigualdades. Isto posto, buscou-se desmistificar a ideologia do mérito, do sucesso, do êxito entre outros termos utilizados para categorizar os sujeitos com base no *habitus* de classe e que se constituem na função de ocultar a (re)produção social da

desigualdade. O texto dialoga com dois professores, que são os sujeitos entrevistados; um deles trabalha em uma escola de elite e o outro na escola pública, ambos oriundos de famílias populares e filhos de trabalhadores. O empírico da pesquisa parte da análise da fala dos professores, utilizando-se o método de análise do materialismo histórico e dialético que fundamenta a perspectiva Sócio-histórica e o procedimento da construção dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella. Pela fala busca-se os elementos de significação (sentidos e significados) dos professores acerca de sua trajetória de vida e profissional, reconhecendo na fala dos sujeitos os atravessamentos das desigualdades sociais, concomitantemente com as desigualdades socioculturais. Ambos os sujeitos estão envolvidos com o estudar e com o saber e creem no conhecimento aprendido na escola como um elemento que potencializa os sujeitos e permite buscar maiores possibilidades para a vida, mesmo reconhecendo as dificuldades e impedimentos produzidos por uma sociedade e uma escola marcadas pela desigualdade.

Rosana Oliveira Rocha e Clarilza Prado de Sousa apresentam a questão da *Educação em Direitos Humanos – pesquisas, representações e considerações*. Partem da argumentação de que os direitos humanos garantem a dignidade da pessoa humana, protegendo-a em várias dimensões, da individual à coletiva. São direitos que possibilitam a construção de uma sociedade mais igualitária, livre e solidária. A Constituição Brasileira, lei maior do país, em seu Art. 205, aponta que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Base Nacional Comum Curricular, em duas de suas competências gerais para a Educação Básica, elenca os direitos humanos como fundamentais para a formação dos estudantes, razão pela qual os professores necessitam de conhecimentos teóricos e práticos no tocante a esses direitos. A aprendizagem e a prática desses direitos, no entanto, exigem que o professor os reconheça como importantes e valorize seus princípios. Nesse sentido, o

texto apresentado busca desvelar as significações e sentidos que os professores de Educação Básica de escolas públicas atribuem aos direitos humanos. Com o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais foi possível desvelar como os professores representam os direitos humanos e compreender como essa temática poderá ser trabalhada dentro das escolas. Elucidar as representações sociais de professores sobre direitos humanos é o ponto de partida para desenvolver processos formativos que permitam conscientizar o professor a promover uma educação que respeite a dignidade humana e os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Luciana Cicutto Mortarello e Laurinda Ramalho de Almeida assinam o texto *As repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960*. Apresentam uma pesquisa que não se refere ao contexto atual da educação brasileira, como as demais, porém evidencia que esse Plano, elaborado por uma comissão de educadores franceses para a reforma da educação francesa, no pós-guerra, foi subsídio importante para as discussões que se faziam, no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, para a renovação do ensino, e para a implantação de Classes e Escolas Experimentais. Foram utilizadas duas fontes para coleta de dados: edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e depoimento de professores que atuaram em classes experimentais no Estado de São Paulo e, também, realizaram estágio no *Centre international d'études pédagogiques* – CIEP em Sèvres, na França. Ao final dessa pesquisa foi possível conhecer as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil a partir de 1950, pois o Plano foi inspiração, referencial e modelo para reformas do ensino brasileiro.

Eixo 3 – Ensino Superior

Claudia da Silva Leite e Mitsuko Aparecida Makino Antunes apresentam o único capítulo que se refere ao Ensino Superior, *O professor do Ensino Superior privado em tempos de pandemia: a*

precarização do trabalho docente. Apresentam um estudo sobre a constituição da identidade do professor de IES privadas, com foco na precarização do trabalho, que se acentuou devido à pandemia, com base na Teoria da Identidade de Antonio da Costa Ciampa. A substituição das aulas presenciais pelas remotas estabeleceu ou reforçou determinadas formas de relações de trabalho, trazendo implicações para a constituição da identidade dos professores, acentuadas pela degradação, precarização e desvalorização de seu trabalho. Várias IES demitiram centenas de professores no início da pandemia, sobrecarregando os professores que permaneceram na instituição, acumulando um grande número de alunos, além de outros aspectos imbricados nesse processo como o não acesso à lista de estudantes e às suas avaliações, provavelmente realizadas por meio eletrônico. O incremento da mercantilização do trabalho docente, aprofundado com a pandemia, descaracteriza os papéis antes atribuídos aos docentes do ensino superior, secundarizando a função de ensinar, promover o desenvolvimento intelectual dos discentes e formar profissionais críticos e comprometidos com sua autonomia e o compromisso com a sociedade da qual fazem parte.

Parte 2 – Ensaios

A partir da consideração das consequências da pandemia para a educação no Brasil, neste sétimo volume da nossa coletânea, estamos inaugurando uma outra seção que denominamos de “Ensaios sobre a pandemia”, com três capítulos que versarão especificamente sobre esse tema.

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho e Karin Gerlach Dietz discutem a *Função Social de Professores: Desafios da docência na condição pandêmica*. Procuram analisar a situação vivida por professores da Educação Básica de escolas públicas durante os primeiros dezoito meses de pandemia do covid-19 no Brasil. Sabe-se que as relações mais conscientes com o mundo e com os outros sujeitos possibili-

tam uma relação mais consciente consigo. O desenvolvimento do indivíduo representa a história de constantes alterações, mas o que acontece com o desenvolvimento se o sujeito e, no nosso caso, o professor, não tem condições materiais para atribuir sentidos e significados a sua atividade? A pandemia alterou de maneira expressiva as mediações do processo educacional: os vínculos; a organização das atividades; e os meios de acesso aos conhecimentos acadêmicos. Professores foram desafiados a atribuir significações ao que ainda estava em processo de transformação. Eles, durante o atendimento remoto realizado, mediaram o conhecimento? Por vezes eles apenas realizaram intervenções no sentido de garantir, minimamente, a “permanência” da criança e do adolescente na vida escolar, considerando seu formato virtual.

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida oferece ao leitor importante e atual reflexão sobre *Currículo e Tecnologias em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos*. Discorre sobre a integração entre o currículo e as tecnologias com a composição de “web currículo”, considerado um constructo teórico e uma categoria de ação. Tem o objetivo de explorar elementos evidenciados na educação remota, que oportunizaram o desenvolvimento de uma educação dialógica, reflexiva e de coconstrução de conhecimento, com a mediação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) associadas com uma prática humanística marcada pela postura de acolhimento, solidariedade, encorajamento, criatividade e criticidade em relação à realidade cruel da pandemia, que escancara e amplifica as disparidades sociais, culturais, digitais e educacionais. Entre os elementos evidenciados destaca aqueles que podem subsidiar as ações educacionais na pós-pandemia, sobretudo na educação básica, que se encontra desafiada a desenvolver processos educacionais híbridos.

Madalena Guasco Peixoto reflete sobre a etapa pandêmica da educação com o capítulo intitulado *O expressivo avanço do capital aberto na educação brasileira: mais um efeito da pandemia* e destaca a grande aceleração do processo de concentração do capital aberto

na educação brasileira. O processo de privatização da educação brasileira após a constituinte de 1988 passou por quatro fases. A primeira de 1990 a 2005, a segunda de 2005 a 2012, a terceira de 2012 a 2019 e agora a partir de 2020 inicia-se essa quarta etapa que tem revelado várias particularidades, entre elas o crescimento do número de grupos de capital aberto atuantes na educação e um processo acelerado de concentração e formação de grandes conglomerados de capital financeiro nacional e internacional.

A ação desses grupos foi impulsionada pelas dificuldades financeiras enfrentadas por muitas instituições e pelo aceno político da autorregulação da educação privada, incentivando o investimento em grandes aquisições e a ação das chamadas *startups* de educação.

Esperamos que essas pesquisas e ensaios propiciem contribuições aos leitores para iluminar os caminhos difíceis que estamos atravessando.

PARTE 1 – PESQUISAS



EIXO 1

PESQUISANDO EDUCAÇÃO INFANTIL



PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Silvana Saraíd da Silva
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

O presente texto é decorrente de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar os desafios e as dificuldades que os professores iniciantes afirmam encontrar nos primeiros anos da docência na educação infantil. Nesta pesquisa buscamos identificar também as possibilidades que os professores dispõem para o enfrentamento desses em uma rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo¹.

Refletir sobre as dificuldades que os professores iniciantes vivenciam nos levou a pensar sobre as seguintes questões: quais são as principais dificuldades e desafios que os professores iniciantes da educação infantil afirmam enfrentar? Os professores iniciantes recebem apoio no início de sua docência? De que tipo? Onde buscam esse apoio? Quem são os profissionais que os deveriam acolher e apoiar, segundo os próprios professores iniciantes? Como os professores iniciantes percebem este apoio? O que os fazem escolher e permanecer nessa modalidade de ensino?

1 Para fins de contextualização, esta rede municipal de ensino é composta atualmente por 9 escolas de educação infantil (EMEI); 9 escolas de ensino fundamental (EMEF), que atendem o ensino das séries iniciais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 12 creches denominadas Centro Educacionais Integrados (CEI). Além disso, a rede mantém convênio com mais 15 creches comunitárias.

Para elucidar tais questões, a fundamentação sobre desenvolvimento profissional do professor em início de carreira apoiou-se nos estudos de Marcelo Garcia (2010), Vaillant e Carlos Marcelo (2012) e Flores (2004).

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DIÁLOGO COM OS AUTORES

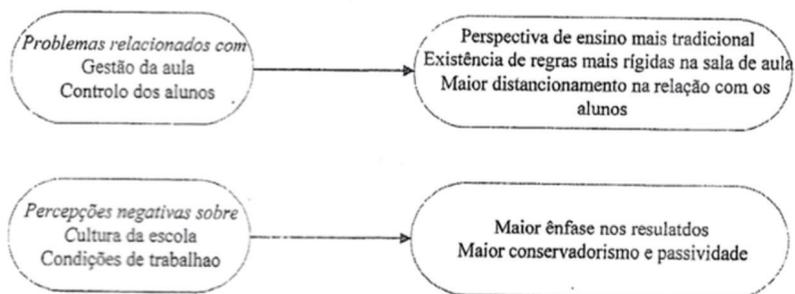
Para Marcelo Garcia (2010), o período de inserção na carreira docente é uma etapa do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor, que não se dá em um salto no vazio, entre o curso de formação inicial de professores e a formação contínua. Esta iniciação tem um papel determinante para se alcançar um desenvolvimento profissional progressivo. O autor ainda referenda Vonk (1996), escritor holandês, que define o período de inserção como a transição do professor em formação até vir a ser um profissional autônomo. Outros autores referendados por Garcia, como Zaragaza e Kennedy, compreendem o período de inserção na docência como um período importante em que os professores “[...] devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29), bem como, um momento de socialização profissional, no qual, os professores começam a conhecer a cultura da escola.

No que se refere à forma como os docentes aprendem e se desenvolvem profissionalmente, Flores (2004) aponta que os fatores contextuais do local de trabalho influenciam diretamente o modo de pensar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores iniciantes. Em sua pesquisa intitulada *Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos* a autora apresenta uma revisão de literatura que compreende a mudança dos professores em termos de: “[...] aprendizagem, desenvolvimento, socialização, crescimento, melhoria, implementação de algo novo ou diferente, mudança cognitiva e afetiva e autoestudo” (FLORES,

2004, p. 107). A autora ressalta que tais mudanças do professor decorrem de um processo e que são compreendidas ainda em dois níveis: mudança no nível das crenças ou teorias pessoais e mudança no comportamento profissional ou na ação docente.

Frente a esses conceitos a autora referenda Guskey (2000), que aponta a mudança dos professores como sendo um processo gradual e difícil que envolve a interação entre o sujeito e o contexto de trabalho, e que por isso é fundamental oferecer aos professores o apoio e o encorajamento adequado. Flores (2004) constatou com base em um estudo de campo, que a influência de fatores relacionados aos problemas com a gestão de sala de aula e percepção negativa sobre a cultura escolar levou à incidência de alguns padrões de mudanças nos docentes, conforme mostra a figura 1, a seguir:

Figura 1 – A percepção negativa do professor sobre a cultura escolar e o seu processo de mudança.

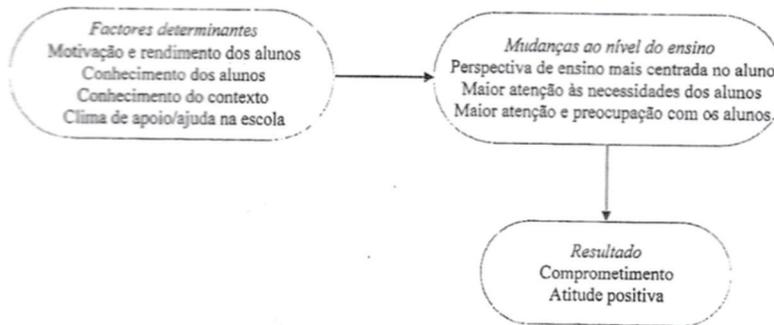


Fonte: Flores (2004, p. 112).

Com base nesse esquema apresentado na figura 1, é possível verificar que em resposta aos problemas relacionados à gestão de sala e ao controle dos estudantes, os professores tenderam a apresentar um comportamento mais rígido na sala de aula e uma relação mais distante dos alunos. As percepções negativas sobre a cultura escolar e condições de trabalho, que geralmente decorrem da pouca interação entre os pares e da baixa motivação da equipe,

levou os professores do estudo de Flores (2004) a tenderem para uma crescente ênfase nos resultados de desempenho dos alunos e da escola. Em contrapartida, o trabalho identificou um outro tipo de mudança dos professores influenciada pelo clima de apoio e motivação vivenciado nas unidades de ensino, assim como pelo conhecimento da realidade escolar e pela resposta aos interesses e necessidades dos alunos, como podemos verificar na figura 2:

Figura 2 – A influência do clima de apoio e encorajamento profissional no processo de mudança do professor.



Fonte: Flores (2004, p. 112).

Neste esquema verifica-se que as influências dos fatores determinantes acima explicitados geralmente resultam em comprometimento e atitude positiva em relação ao exercício profissional do professor. Flores (2004) indica ainda que os docentes, agora individualmente considerados, mudam mesmo quando inseridos em contextos em que não existe um clima de apoio e encorajamento. Em contrapartida outros professores não mudam, apesar de “[...] trabalharem em contextos organizacionais onde a mudança se opera” (FLORES, 2004, p. 108).

Valli (1992), referendado por Marcelo Garcia (2010), explica que os principais contratemplos que permeiam o início da carreira docente são a imitação acrítica de condutas realizadas por outros professores, a cultura escolar do isolamento entre os colegas de profissão, a dificuldade de aplicação dos conhecimentos adquiridos

na formação inicial no cotidiano da sala de aula, como também o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino.

Preocupação expressa por Vaillant e Carlos Marcelo (2012) se refere à importância de políticas de formação para esta fase inicial da carreira e ressaltam que as políticas integradas para a formação inicial e para o desenvolvimento profissional do professor devem dar uma atenção especial aos dispositivos de apoio para esta etapa permeada de fragilidades peculiares ao processo.

Os mesmos autores apontam que existem quatro modelos de iniciação dos docentes e três deles apresentam formas pouco efetivas de inserção: o modelo *nadar ou fundir-se*, que atribui ao docente principiante a responsabilidade de sua autoformação; o modelo *colegial*, que se assemelha ao anterior, mas nele predomina uma relação de espontaneidade ou voluntariado com os pares mais experientes e o modelo de *competência atributiva*, que requer a existência de um mentor com formação adequada para orientar o processo de inserção do professor em suas diferentes fases. Esses modelos se referem a programas institucionais de inserção docente, e não somente a atividades pontuais e espontâneas.

Neste sentido, entende-se que as ações e o desempenho do professor iniciante se configurem como aprendizagem. Desse modo, ele é um iniciante aprendiz, pois ao mesmo tempo em que ensina em um movimento bidirecional e de colaboração, também aprende: aprende com os alunos, com os textos, com os pares, com os filmes e nas mais diferentes formas de interação social. O prazer pelo aprender vivenciado pelo professor também é algo para se estimular no cotidiano escolar com os estudantes.

Ao se investigar os apoios que os professores iniciantes podem receber nesta etapa de desenvolvimento profissional, inspiramos-nos em alguns modelos bem-sucedidos de indução realizados em um país da América Latina e outros dois realizados em cidades brasileiras.

PROGRAMAS PÚBLICOS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INICIANTE EM MANAUS, SOBRAL E CHILE

Os modelos de inserção profissional para professores desenvolvidos nas cidades de Manaus e Sobral, como também no Chile, remetem a algumas reflexões e possibilidades sobre a temática do professor iniciante. Apresentar tais modelos não visa buscar a transferência de um modelo pronto aplicável, pois cada programa foi desenvolvido para atender as especificidades da realidade educacional em que se insere. Sendo assim, buscou-se obter inspirações frente aos desafios dos programas de formação voltados para o professor iniciante.

Desenvolver um programa voltado para os professores no início da carreira visa contribuir para que os iniciantes possam desenvolver, conforme postulam Vaillant e Carlos Marcelo (2012), ideias e habilidades críticas, e também refletir, avaliar e aprender sobre sua prática de ensino.

O Programa de Tutoria Educacional do município de Manaus-AM foi desenvolvido e implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) a partir da abertura legal para a capacitação em serviço contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 61 incisos I e II, que estabelecem a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades. Este programa de tutoria implantado em 2015 contou com a parceria da Fundação Itaú Social junto às escolas da rede municipal de ensino, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional do professor em estágio probatório² na busca da melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

2 De acordo com a Lei nº 1126, de 05 de junho de 2007, art. 2, inciso VI, o Estágio Probatório é o período de três anos de efetivo exercício no cargo docente, no qual a Administração, por meio de comissão especialmente constituída, avalia, utilizando a Avaliação Especial de Desempenho (AED), a permanência ou não do profissional no serviço público municipal.

Uma característica desse programa é que não contempla somente professores inexperientes nesse estágio probatório. Gonzaga e Aikawa (2015) mencionam que, dentre os professores incluídos neste programa, há professores recém-formados em pedagogia, tendo na SEMED sua primeira experiência docente, assim como os professores experientes da rede particular de ensino (com mais de dez anos de trabalho efetivo), além dos professores com experiência na SEMED ou em outras secretarias de educação e que atuam em regime de contrato temporário, e também os docentes com uma matrícula efetiva na secretaria e outra em regime probatório.

As autoras destacam que devido às diferentes características de atuação na carreira, realiza-se durante o estágio probatório um plano formativo personalizado de acordo com a necessidade de formação de cada tutorado. Deste modo, utiliza-se uma metodologia formativa baseada na “[...] formação em serviço que prioriza a reflexão da prática docente na própria prática” (GONZAGA; AIKAWA, 2015, p. 14853). Associada a esta compreensão, o plano formativo personalizado abrange as singularidades das necessidades formativas de cada professor em estágio probatório, superando assim a perspectiva engessada da formação docente. Sendo assim: “Em cada fase de construção do plano formativo o tutorado é envolvido e através de uma leitura crítica de sua ação na visão do tutor, o professor consegue se perceber em sua própria prática e repensá-la.” (GONZAGA; AIKAWA, 2015, p. 14854). Entende-se, portanto, que o plano formativo individualizado possibilita ao professor iniciante a participação na construção do seu percurso formativo, possibilitando também que os professores se tornem reflexivos sobre sua ação e em sua profissão.

Partindo desta premissa, Gonzaga e Aikawa (2015) relatam que a metodologia do Programa de Tutoria se inicia com um diagnóstico baseado na observação do tutorado em ação, no contexto da escola e na reflexão sobre as questões observadas, juntamente com o tutorado. A partir desse diagnóstico elaborase um plano de formação em que são consideradas as competências esperadas do

professor nos âmbitos do planejamento, da gestão da sala de aula, das práticas de ensino e da avaliação dos alunos. Este planejamento de desenvolvimento profissional também leva em consideração o perfil do educador em formação. A seguir, a figura 3 apresenta uma breve explicação sobre este Programa de Tutoria, especificando o funcionamento e os sujeitos envolvidos no programa:

Figura 3 – O programa de Tutoria Educacional.

O QUE É?	COMO É?	QUEM VAI FAZER?
Tutoria é uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano escolar, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e vivências do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos de caráter prático.	Tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma personalizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos educando.	A SEMED conta com PROEMEM para o gerenciamento da ação. Na parceria o Itaú Social contribui com a transferência da metodologia de tutoria através do CIEDS. Com esta metodologia, os tutores educacionais se inserem nas escolas como parceiros mais experientes dos professores.

Fonte: Gonzaga, Aikawa (2015, p. 14855).

Com base nessa imagem podemos ter uma visão geral sobre o que consiste este Programa de Tutoria, como também sobre a atuação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) e do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), que contribuem com as ações do Programa.

Teles (2019) aponta que, em termos práticos, o Programa se desenvolve na parceria entre tutor e tutorado, pois a cada encontro entre esses dois sujeitos se estabelecem interações únicas e singulares. Desta maneira, o Programa requer a construção de uma relação de parceria e corresponsabilidade entre ambos, o “que demanda habilidades específicas do tutor e abertura para a mudança do tutorado” (TELES, 2019, p. 147).

Já em Sobral, Ceará, a política para acompanhamento dos professores iniciantes consiste em um processo de formação e não de um programa de tutoria, como acontece em Manaus. Mesmo assim vale considerar que a educação nesta rede de ensino tem se mostrado referencial, por apresentar evoluções nos indicadores

de avaliação educacional, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com Calil e André (2015), o processo de formação para os professores iniciantes no município de Sobral-CE acontece em três momentos: O primeiro consiste em uma formação de 200 horas/aulas, de caráter compulsório, realizada no decorrer do período do estágio probatório de três anos. Esta formação visa levar os iniciantes a conhecerem seu ambiente de trabalho e refletirem sobre as suas necessidades da prática dentro do contexto em que atuam. Neste período os professores recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 4 horas, que está regulamentado pelo Decreto nº 967, de 03 de setembro de 2007. No segundo momento, de forma complementar ao primeiro e, ainda durante o estágio probatório, o iniciante participa de formação realizada juntamente com os demais professores que atuam nas mesmas séries e áreas. O terceiro acontece quando planejam as aulas com o apoio do coordenador pedagógico.

Os encontros de formação destinados aos professores da Educação Infantil deste município, inclusive para os iniciantes, têm uma duração de oito horas/aula, sendo que cada dia o encontro se destina a um nível (Infantil Bebê, Infantil II, III, IV e V), e são realizados seguindo uma sequência de momentos conforme explica Calil (2014). *A Acolhida* é um momento de atividades lúdicas com o objetivo de integrar o grupo; *Relembrando* se destina a lembrar o que foi estudado no encontro anterior; *Texto de estudo* é o momento de leitura e discussão de um texto referente ao tema de estudo do encontro; *Conhecendo o nosso material* visa à apreciação de cadernos de atividades e planos de aulas; *Orientações didáticas* consiste na expressão de dúvidas e dificuldades dos professores frente às orientações propostas; *Troca de experiências* consiste na apresentação de uma prática exitosa desenvolvida em uma escola escolhida no encontro anterior; *Registrando o que aprendi* é a ocasião em que os professores fazem registros sobre o estudo oferecido no encontro; *Cuidando do mestre* é um momento para o

próprio professor e que não se destina à preparação de atividades, podendo ser realizado com o apoio de uma fonoaudióloga; e por fim, *Atividades Interdimensionais* consiste em vivências formativas que envolvem Artes, Movimento, Música e Contação de Histórias, ministradas por especialistas das áreas.

Calil e André (2015) apontaram em suas pesquisas que neste município os gestores da política local reconhecem as necessidades formativas específicas para os professores iniciantes, o que resultou na implementação de um programa de formação destinado a esta etapa da carreira docente.

Por fim, o programa de formação para professores iniciantes no Chile, implementado em 2008, tem como foco principal apoiar os professores principiantes durante sua primeira experiência docente. Isso ocorre por meio de ações específicas realizadas dentro e fora dos ambientes educacionais, buscando contribuir para o desenvolvimento das habilidades profissionais dos iniciantes na função e a fim de aumentar as possibilidades de permanência na carreira, como também contribuir para a qualidade do seu desempenho na profissão.

Segundo Vezub e Alliaud (2012), este programa de formação é destinado a todos os iniciantes que atuam na educação básica, e é desenvolvido por intermédio de mentores formados pelas universidades especificamente para o acompanhamento dos iniciantes. Os mentores são selecionados entre os docentes que tiveram altas qualificações nas avaliações de seu desempenho ou apresentaram excelência acadêmica, e que trabalham preferencialmente nas mesmas unidades de ensino dos docentes iniciantes ou em unidades educacionais mais próximas.

Os autores indicam, ainda, que os mentores neste programa desenvolvem seu trabalho durante o período de um ano letivo. Cada mentor acompanha no máximo três professores iniciantes e a eles dedicam cerca de 160 horas anuais. Cabe aos mentores promover apoio aos professores em relação aos planejamentos das aulas, à

observação e à análise das práticas desenvolvidas nas classes; oferecer *feedback* aos iniciantes e os direcionar para a reflexão sobre a prática, que inclui o uso de portfólios e cadernos de registros. Ainda como parte deste programa de tutoria, em 2003, o Chile implementou a avaliação de desempenho *Docente Más*. Segundo Elacqua *et al.* (2018), os instrumentos utilizados nessa avaliação são: o portfólio, a entrevista por um professor avaliador, os relatórios de referências de terceiros e a autoavaliação.

O portfólio é composto por três partes: a descrição e reflexão da prática docente do iniciante, a gravação de aulas e o trabalho colaborativo. É corrigido por professores capacitados, que tenham pelo menos cinco anos de experiência de atuação na carreira docente no mesmo nível ou na mesma matéria dos professores que estão sendo avaliados.

Assim, o programa de formação dos professores iniciantes no Chile se organiza da seguinte forma: com a formação de mentores mediante especialização realizada nas universidades, o acompanhamento dos professores iniciantes realizado pelos mentores, e com as ações que consolidam o sistema educativo de acompanhamento como primeira etapa da formação contínua docente.

A análise desses programas permite criar reflexões e trazer luz para possíveis programas de desenvolvimento profissional destinados aos ingressantes na carreira docente, bem como servem de referência para a ampliação dos programas de formação profissional de professores, seja em relação ao município aqui estudado ou a outros municípios.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os procedimentos de coleta de dados utilizados ao longo deste processo foram: análise documental com foco na legislação municipal para o segmento; aplicação de questionário *online* que objetivou coletar informações de caracterização dos professores

iniciantes da Rede Municipal de Educação e a realização de um Grupo de Discussão que objetivou conhecer os desafios encontrados pelos professores na iniciação à docência na Educação Infantil, bem como suas perspectivas para o enfrentamento aos desafios apontados.

Os resultados provenientes do Grupo de Discussão foram analisados com base na metodologia Análise de Prosa proposta por André (1983) e tendo como referência os constructos teóricos estudados.

Apresentando as participantes do grupo de discussão

O Grupo de Discussão desenvolvido nesta pesquisa foi organizado em duas partes. A primeira teve como questões norteadoras perguntas acerca do tema “Desafios e dificuldades do professor iniciante”, a saber: quais são os desafios e dificuldades enfrentados pelo professor iniciante na educação infantil? Como os enfrenta? Qual(is) estratégia(s) utiliza? Por que escolheu esse segmento educacional?

Sobre esta última questão norteadora, considera-se relevante conhecer a percepção das participantes a este respeito uma vez que, nesta rede de ensino em particular, a carga horária de trabalho dos professores da Educação Infantil é reduzida se comparada à carga horária de trabalho nas Creches e no Ensino Fundamental, o que implica redução de salário para os que atuam na Educação Infantil.

A segunda parte do grupo de discussão envolveu questões referentes ao enfrentamento dos desafios apontados por elas: quais apoios recebem no início de sua docência? Quais fatores contribuíram para a sua inserção na docência? Quem são os profissionais que deveriam acolher e apoiar nesta etapa da carreira? Qual sua percepção sobre o apoio da equipe gestora, dos colegas mais experientes e da comunidade escolar?

O Grupo de Discussão contou com a participação de quatro professoras iniciantes da RME pesquisada, uma convidada ouvinte

e a pesquisadora. Todo o conteúdo produzido no grupo foi gravado em vídeo e transcrito para fins de análise dos dados.

É importante ressaltar que o Grupo de Discussão foi realizado no contexto de pandemia por covid-19 e por isso as professoras tiveram que se desdobrar entre muitas demandas, constituídas tanto por afazeres domésticos e cuidado com os filhos, como também por planejamento e gravação de aulas virtuais, acompanhamentos das atividades remotas enviadas para as crianças, dentre outras demandas do cotidiano. Assim, em meio a esta conjuntura, a principal forma de interação entre as professoras participantes e a pesquisadora se deu por intermédio de videoconferências.

As quatro professoras assim se apresentam: a professora A é casada, tem 41 anos, sua primeira formação é na área de Ciências e Biologia e a segunda em Pedagogia. Atuou na rede Estadual de Ensino do município de São Paulo por onze anos. Ingressou nesta RME em 2015, iniciando como professora na creche. Logo no ano seguinte passou a atuar nas salas de Educação Infantil.

A professora B tem 28 anos, pedagoga, ingressou nesta RME em 2017 iniciando como professora no Ensino Fundamental, começou a atuar na Educação Infantil logo no ano seguinte. Antes de ingressar na rede teve experiência como professora do ensino fundamental na rede particular, e estágio curricular em Educação Infantil na rede pública.

A professora C tem 33 anos, pedagoga, casada e mãe de dois filhos pequenos. Começou a carreira na educação como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no berçário em uma rede municipal vizinha. Ingressou na RME em 2017 como professora no Ensino Fundamental. Igualmente às professoras anteriores, começou a atuar na Educação Infantil no ano seguinte ao seu ingresso.

A professora D tem 33 anos, pedagoga, ingressou na RME em 2018 atuando na Creche e no ano seguinte passou a atuar nas salas de Educação Infantil. Anteriormente ao seu ingresso como

professora, teve experiência como auxiliar de classe na Educação Infantil deste mesmo município.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A leitura minuciosa das transcrições obtidas a partir do Grupo de Discussão e dos dados dos questionários resultou na análise e interpretação dos tópicos relacionados às seguintes categorias de análise: **Desafios do professor iniciante na Educação Infantil, Condições de Trabalho e Colaboração entre os Pares**, que será abordada a seguir e com base nos referenciais teóricos que embasaram este estudo.

Desafios do professor iniciante na Educação Infantil

O tópico “pouca experiência para atuar na Educação Infantil” foi mencionado com maior frequência no discurso das professoras como um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes iniciantes da Educação Infantil. As participantes relataram que as práticas docentes, adquiridas em outros segmentos educacionais e nos cursos de formação inicial, não foram suficientes para diminuir o impacto e o choque de realidade na atuação como professor iniciante na Educação infantil, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

[...] minha primeira formação é em Ciências e Biologia. A minha segunda formação é em pedagogia, hoje eu estou terminando a psicopedagogia também. E ingressei na prefeitura da Atibaia no ano de 2015. Minha experiência anterior é no estado de São Paulo, 11 anos como efetiva, na prefeitura de São Paulo também como efetiva, e no SESI... E quando eu cheguei na prefeitura cheguei na educação infantil, cheguei numa creche. E o impacto foi grande por conta de eu ter experiência no Fundamental II e Médio. (Professora A)

[...] Antes de entrar na rede, a minha experiência era na rede particular do ensino fundamental... E eu nunca tinha tido contato com a educação infantil. O estágio da grade curricular... Era isso que eu sabia da educação infantil, né? Que me ajudou muito... E quando eu fui pra educação infantil, no desconhecido, era porque eu tava procurando algo mais leve... Eu não tinha noção de rotina da educação infantil, de uso de massinha, de uso de material, de como administrar o material. Eu não sabia cantar, eu não sabia brincadeira de roda, né... (Professora B)

[...] foi um choque de realidade pra mim porque a minha experiência era com criancinha pequena, com bebezinho, né?... (Professora C)

Vaillant e Carlos Marcelo (2012) apontam que na maioria dos países existe uma grande insatisfação com a qualidade da formação inicial dos professores frente às necessidades atuais da profissão. As lacunas encontradas nos cursos de formação inicial docente são apontadas também na literatura em relação “[...] à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas” (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 63).

Ao apontar as lacunas nos cursos de formação inicial, os autores argumentam que as instituições de formação profissional docente devem cumprir basicamente três funções: em primeiro lugar a de preparar os docentes em início de formação, de maneira que lhe assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, as instituições têm a função de certificar o exercício da docência; e em terceiro lugar, as instituições de formação de professores devem exercer a função de socialização e reprodução da cultura.

O acolhimento da criança com necessidades especiais foi outra dificuldade mencionada pelas participantes. Em relação a este assunto a Professora C declara:

[...] outro desafio que eu tive muito grande também [...] é que eu tive um aluno muito especial, né? [...] ele não tinha os braços nem as pernas. [...] E aí quando ele chegou também foi um desafio... E de bastante aprendizado, na verdade. Acho que todo mundo aprendeu muito com ele, foi, assim, a gente aprendeu mais com ele do que ele com a gente. Porque foi um trabalho que eu tive que fazer com as famílias, com as crianças pra não olharem aquela criança diferente, com as famílias pra não olharem pra aquela mãe diferente. Ou seja, a gente estava recebendo um aluno, mas a gente estava recebendo a mãe também, acolhendo a mãe... (Professora C)

Este relato traz uma percepção positiva da docente em relação ao seu trabalho, pois é evidente no depoimento seu comprometimento em promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças, como também o posicionamento que assume frente às demandas da educação inclusiva.

A história da educação de pessoas com deficiência, segundo Carneiro (2011), revela um cenário de total exclusão. Esses indivíduos eram apartados do convívio social geral, passando por períodos de segregação em escolas ou classes especiais, de forma que sua integração em ambientes educacionais só seria possível por meio do processo de normalização até o presente momento que prevê direitos iguais e equidade educacional.

Nesse sentido, a autora aponta que, para superar os desafios relacionados à educação inclusiva, com o intuito de garantir a inclusão, a permanência e o desenvolvimento das crianças com deficiência no ambiente escolar, é necessário buscar colaboração, “[...] unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial” (CARNEIRO, 2011, p. 89-90). Dito de outra maneira, a colaboração entre os professores das classes regulares e o professor especializado se mostra fundamental na superação dos desafios, assim como as parcerias com outras áreas da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer.

Outros desafios como a dificuldade para trabalhar com os projetos institucionais e o uso de material apostilado com crianças bem pequenas também foram apontados pelas participantes desta pesquisa, o que exige conhecimento e participação efetiva do conjunto de professores e gestores nas decisões sobre o uso ou não desses materiais.

Desse modo, pode-se identificar, a partir dos excertos, que são inúmeros e complexos os desafios que os professores iniciantes encontram nos seus contextos de trabalho. Gatti (2014) afirma que os professores se desenvolvem profissionalmente em sua formação na graduação como por suas experiências concretizadas no trabalho dentro das instituições escolares. Ressalta ainda que esse desenvolvimento profissional envolve mobilizações de saberes que vão além de técnicas e métodos de trabalho, incluindo também valores, confronto de ideias, crenças, práticas, rotinas, entre outros realizados na ação docente cotidianamente.

Condições de Trabalho

As condições de trabalho mencionadas pelas professoras iniciantes tiveram foco na jornada de trabalho e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo reduzido em comparação aos demais segmentos da RME e o baixo salário, é necessário aqui contextualizar que a jornada de trabalho dos professores e o HTPC nesta rede de ensino apresenta carga horária diferente para os professores que atuam na Educação Infantil em comparação aos que atuam nos segmentos Creche e Ensino Fundamental. Portanto, os professores da Educação infantil cumprem uma jornada de trabalho de vinte horas/aulas semanais e duas horas semanais de HTPC, já no segmento Creche e Ensino Fundamental os professores cumprem vinte e cinco horas/aulas e três horas semanais de HTPC. Em virtude disso, os salários dos professores da Educação Infantil são menores se comparados aos salários dos professores dos demais segmentos.

Nascimento e Santos (2015) investigaram o conceito condições de trabalho com base na literatura e destacam que essas condições de trabalho compreendem quaisquer recursos que permitam a realização da atividade de ser professor – “[...] sejam eles de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material, humana e situam-se em um período histórico dado.” (NASCIMENTO; SANTOS, 2015, p. 6).

As autoras afirmam ainda que as condições de trabalho são constituídas por dimensões quantitativas que podem se referir ao tempo de trabalho, ao salário, ao número de horas/aula, ao número de alunos na classe, entre outros. Acrescentam, também, que são constituídas por outras dimensões que têm relação com os sentimentos experimentados pelos docentes frente aos desafios específicos da realidade em que atuam.

Em relação a esses aspectos, vale mencionar que, no momento da realização do Grupo de Discussão, o município ainda não atendia a Lei nº 11.738/2008, que se refere à implantação do piso salarial nacional para os professores. Lê-se no parágrafo 4º, da referida lei: “[...] a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 6). Prevê também que 1/3 desta jornada de trabalho deve se destinar às atividades extraclasse, tais como: a preparação de aulas, o atendimento aos pais, aos colegas, aos alunos, às reuniões pedagógicas e às didáticas de ensino, momentos necessários para a melhoria da qualidade do ensino e, se previstos em lei, contribuem para a redução das condições de trabalho que se apresentam desiguais em muitas regiões e, de modo especial, em muitos municípios.

É nessa direção que a Professora C relata as dificuldades que enfrenta devido a sua jornada de trabalho não contemplar as atividades extraclasse, e argumenta: “[...] *a gente devia ter o tempo de fazer o planejamento na escola sem aluno, pra não prejudicar o tempo deles na escola...*” e explica sua percepção acerca deste desafio:

[...] mas eu acho que a gente na educação infantil, nós somos as professoras que mais trazem trabalho para casa porque a gente não consegue fazer nada na escola de parte pedagógica, por exemplo, semanário, relatório, diário, eu não consigo. Porque assim, se eu parar ali meia hora para escrever [...] os meus alunos vão estar fazendo o quê? [...] e o nosso HTPC é muito curto, né? [...] eu acho que a gente tinha que trabalhar cinco horas igual à creche fazendo uma hora na escola voltada para esse planejamento, para essa parte pedagógica, para parte de registro... (Professora C)

Concordando com a percepção dessa professora, a Professora B relata a dificuldade que enfrenta para realizar seus planejamentos de aula, e aponta esta condição de trabalho como uma desvalorização profissional.

Porque, gente, como que pode essa desvalorização, né? Porque a gente trabalha muito sim, né? A gente tá lá, a gente precisa levar a parte burocrática pra casa, pra fazer, porque realmente não dá pra fazer com 28, agora são 28 crianças, não dá, né? E não só a parte burocrática, educação infantil requer um preparo de material, de organização, né? Como a gente vai fazer tudo isso ali na hora? A gente se vira, faz, mas não precisa disso, né? A gente precisava desse apoio nessa questão. (Professora B)

Sobre as demandas de planejamento e avaliação na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância dos registros para evidenciar a progressão no desenvolvimento das crianças. Aponta que é necessário que o professor acompanhe todo o processo de desenvolvimento dos estudantes, realizando diferentes registros destas observações, evidenciando assim todo o desempenho do aluno e de todo o grupo através de “[...] relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos” (BRASIL, 2017, p. 41) sem intenção de classificar os estudantes como “aptos” e “não aptos”.

Quanto à questão salarial dos professores da Educação Infantil, a professora D aponta a ambiguidade de uma posição muito comum entre os professores, ao demonstrar a satisfação e o entusiasmo com a docência e, ao mesmo tempo, o descontentamento com as condições de trabalho. “[...] *A questão salarial é indiscutível, [...], mas eu acho que não pode ser um fator totalmente determinante, porque a gente tem que estar feliz também naquilo que a gente escolhe, né? [...]*”. Esta narrativa corrobora com o que postula Beraza (2019), ao afirmar que o salário não é o principal motivador para os docentes, havendo outros fatores que exercem maior influência, tais como reconhecimento, êxito com os alunos, sentimento de autoeficácia, entre outros.

Ao pensar sobre os novos desafios na formação de professores, Beraza (2019) considera três dimensões que constituem a figura do professor. A dimensão pessoal, um fator chave que exerce influência significativa na relação com os alunos e colegas, diz respeito à personalidade, empatia e vivências que constituem qualquer ação humana. A dimensão profissional é a essência do que um docente é e deve fazer, “[...] está atrelada a fortes processos de mudança e à necessidade de formação ao longo da vida” (BERAZA, 2019, p. 11). Por fim, a dimensão laboral é o fator que condiciona a atuação e permanência na docência. Dentre estas dimensões é comum encontrarmos na literatura uma importância maior dada à dimensão profissional, e pouco foco nas dimensões pessoal e laboral.

Colaboração entre os Pares

A ideia da troca de experiência entre os pares como um instrumento importante que contribui para o desenvolvimento profissional do docente é compartilhada entre os autores Vaillant (2019), Passos *et al.* (2020) e Marcelo Garcia (2010). Tal importância é tida pelo fato de enriquecer as práticas dos professores e consequentemente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Frente às dificuldades e desafios apontados pelas professoras no grupo de discussão, as docentes sinalizaram que percebem a colaboração entre os pares como a principal possibilidade de enfrentamento dos desafios, como demonstram os seguintes depoimentos:

[...] apoio que eu tive nesse ingresso foi de professor pra professor, a gente se apoiava uma na outra. (Professora C)

Sorte que eu tinha duas companheiras maravilhosas e a gente se unia e a gente se rebelava, assim, nossas crianças andavam descalças, brincavam com lama. Nossas crianças pintavam tudo e todos, e eles inteiros. Então eu cheguei junto com duas pessoas, depois veio uma coordenadora [...] que também era uma pessoa fora da caixinha. Então a gente virou um quarteto ali fazendo aquilo que a gente acreditava ser uma educação infantil que deveria ser, né? (Professora A)

Estes excertos nos permitem verificar como o compartilhamento de experiências entre os pares afetou o período de iniciação na docência das participantes, o que nos leva a perceber a importância do papel do outro na constituição do profissionalismo dos professores iniciantes.

André *et al.* (2017) apontam que “as relações com os pares, vividas no cotidiano da escola, são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade docentes” (p. 516). A oportunidade de compartilhamento de informações e experiências entre os pares é um dos pontos significativos para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

Amparada em Wallon, Almeida (2014) sinaliza que a relação Eu-Outro permeia toda a constituição psíquica do indivíduo, desde o nascimento até o fim da vida, e “[...] que, conforme o indivíduo vai se reconhecendo como eu, também vai reconhecendo o Outro, pois a elaboração do Eu e do Outro para a consciência faz-se simultaneamente” (ALMEIDA, 2014, p. 601).

Dessa forma, os pressupostos wallonianos permitem compreender que a dinâmica que ocorre nas trocas de experiências entre os pares no meio escolar é fundamental para o reconhecimento do Eu por meio do olhar do outro. A narrativa da Professora B demonstra a contribuição destes momentos de trocas de experiência para seu desenvolvimento profissional:

[...] foi conversando com pessoas que eu estudei, que tive o prazer de trabalhar [...] Eu lembro até hoje... Uma professora que trabalhava comigo, ela falou assim, "Olha, lembra da sua infância, tenta lembrar da sua infância". E por mais que eu não lembrasse das brincadeiras, das cantigas que eu fazia na minha infância, foi ali que eu fui resgatando algumas coisas e fui aprendendo, assim, conversando, observando. Também observando muito minhas parceiras, [...] eu observava a rotina das meninas do III e do IV [...] então a gente trocava muito e isso foi o que me ajudou demais. (Professora B)

A formação colaborativa para o desenvolvimento profissional docente é uma necessidade frente às exigências das novas demandas sociais e do novo perfil dos alunos que atendemos nas unidades de ensino. Construir ambientes formativos colaborativos não é uma tarefa simples, é necessária mobilização e disposição da equipe para a sua construção. Passos *et al.* (2020) afirmam que as culturas colaborativas nos processos de inserção profissional beneficiam as discussões das práticas dos professores que, muitas vezes, são cercadas por tensões e incertezas devido à realidade complexa das instituições de ensino nos dias atuais.

A professora C relata como aconteciam os momentos de troca de experiências entre os pares iniciantes “[...] entraram várias professoras ingressantes ao mesmo tempo e a gente se conheceu logo nos primeiros dias, então a gente uma apoiava a outra [...] tudo que a gente tinha de dúvida, tudo que a gente não sabia fazer eram todas que não sabiam fazer. Então a gente se juntava [...] nos HTPC’s e tipo uma foi dando suporte pra a outra [...]”.

Ao mesmo tempo em que o apoio foi vivenciado e destacado como estratégia de superação dos desafios, também houve o reconhecimento da necessidade de que ele seja mais efetivo, que parta do grupo gestor e da rede de ensino como um todo, o que podemos verificar nos depoimentos das participantes:

[...] E em questão do apoio eu acredito que o apoio realmente é de todos os ramos, tanto a família, sociedade, quanto a gestão escolar, é um conjunto, realmente... O crucial é essa valorização e união em equipe, enquanto equipe, enquanto comunidade, né? E enquanto focar todos no mesmo objetivo, então acho que o que precisa é isso. (Professora D)

[...] Então esse apoio inicial, no meu caso na educação infantil, ele veio das outras professoras. Eu estava numa escola onde a gente dependia umas das outras pra aprender... Eu olhava o que elas faziam, eu pedia ajuda. Logo na sequência eu senti a diferença que fez a coordenadora entrar na minha sala e me orientar, me apontar. Então inicialmente esse apoio foi das colegas, depois esse apoio veio da coordenação fez toda a diferença... (Professora A)

Analisando estes excertos é evidente a importância atribuída ao coordenador pedagógico em prol do aperfeiçoamento profissional da equipe docente, principalmente no que se refere ao processo de iniciação dos professores na carreira.

Os grupos colaborativos de professores com gestores e outros profissionais da escola, segundo Passos *et al.* (2020), mostram-se como um importante dispositivo de apoio profissional docente, mediante organização a partir da “[...] participação voluntária, partilha de objetivos e de responsabilidades para tomadas de decisões-chave” (PASSOS *et al.*, 2020, p. 5). Isto implica dizer que nos grupos colaborativos os docentes têm oportunidade de desenvolver e potencializar a sua capacidade de reflexão sobre a sua

própria ação pedagógica. A prática docente é, então, entendida como o eixo que conduz à reflexão. Os autores afirmam também que “[...] quanto mais o grupo se pautar pelo respeito ao outro, mais os pontos de vista poderão ser discutidos e clarificados na direção de gerar novas aprendizagens do professor e compromissos coletivos” (PASSOS *et al.*, 2020, p. 5) e assim contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Veem-se na literatura muitos estudos que apontam a importância dos programas de apoio para os professores iniciantes na escola, pois se entende que esta é uma fase da carreira repleta de desafios e impasses, e por isso necessita de uma maior atenção. Uma das possibilidades indicadas por estes estudos sugerem que um professor mais experiente da escola que, conhecendo a realidade organizacional onde atua, disponha-se ao papel de orientador/mentor dos novos professores.

Enfim, em alguns países já é possível identificar políticas de atendimento aos professores nos anos iniciais da carreira. Contudo, no Brasil ainda existem poucos projetos, programas e políticas voltadas ao assessoramento, acompanhamento e mentoria do professor iniciante. Devido a isso, faz-se necessário o incentivo a pesquisas que abordem a temática da iniciação docente, como também conhecer as iniciativas de apoio aos professores principiantes desenvolvidas em diferentes contextos (como realizado no capítulo de aportes teóricos, explicitando as experiências desenvolvidas em Manaus, Sobral e Chile) a fim a contribuir para que as políticas voltadas à inserção profissional docente sejam implementadas e adequadas aos diferentes contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados da pesquisa em cada categoria de análise, identificamos que o compartilhamento de saberes e experiências foi a principal estratégia de enfrentamento dos desafios, conforme indicado pelas participantes. Devido a isso, é importante olhar para

as políticas de inserção profissional docente desenvolvidas em outras cidades, de modo que possam se constituir como modelos inspiradores para uma possível proposta desenvolvida nesta rede de ensino.

As professoras iniciantes valorizaram o aprender em conjunto, o que pode favorecer a construção de uma cultura colaborativa nas escolas, como também a formação de comunidades de aprendizagens docentes. Passos *et al.* (2020) ao tratarem da formação desses grupos colaborativos, reconhecem a importância de tais comunidades para o suporte e o crescimento profissional dos professores, pois ali são criadas oportunidades para que os docentes estudem, pensem, falem do seu trabalho e dos seus contextos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 31(4), p. 595-604, out./dez. 2014.
- ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.
- BERAZA, M. A. Z. Novos desafios na formação de professores. *In*: FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192#:~:text=A%20Lei%20do%20Piso%2C%20como,Tribunal%20Federal%2C%20na%20ADI%204167. Acesso em: 6 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A formação para professores iniciantes em Sobral/CE. *In: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba. Anais [...].* Curitiba-PR: PUC, 2015, p. 13293-13309. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17330_9707.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Dossiê Temático – Infância e Escolarização**, p. 81-93, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ELACQUA, G. *et al.* **Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo.** Washington-EUA: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

FLORES, M. A. F. Os professores em início da carreira e o seu processo de mudanças: influências e percursos. **Revista de Educação**, Lisboa-PT: Universidade de Lisboa, v. 12, n. 2, p. 107-117, 2004.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

GONZAGA, L. T.; AIKAWA, M. S. Programa de tutoria educacional: uma experiência inicial de formação continuada em serviço. *In: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba-PR. Anais [...].* Curitiba-PR: PUC, 2015, p. 14851-14860. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15962_9613.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

GUSKEY, T. R. **Evaluating professional development.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, ANPEd/Autêntica, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 jun. 2020.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SANTOS, J. V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis-SC: UFSC, p. 1-15, 2015.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, jan./dez. 2020.

TELES, N. C. G. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2019.

VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 87-106, jan./abr. 2019.

VAILLANT, D.; MARCELO C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALLI, L. Beginning Teacher problems: areas for teacher education improvement. **Action In Teacher Education**, v. 14, n. 1, p. 18-25, 1992.

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**: Informe final. Montevideo/UR; Buenos Aires-AR: ANEP; CODICEN, 2012.



SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS(ES) ACERCA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaela de Jesus S. Alonso
Alexsandro do Nascimento Santos
Claudia Leme Ferreira Davis

INTRODUÇÃO

A pesquisa procurou investigar como professoras(es) do Ensino Fundamental (EF) significam o processo de conclusão/desligamento das crianças da Educação Infantil (EI) e seu processo de ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram utilizadas as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, que tem como base a proposta teórica do psicólogo Lev Semionovich Vygotski (1896-1934). A fim de entender a dimensão psicológica e subjetiva¹ presente na realidade dessas(es) professoras(es) e compreender as significações² dadas por elas(es) para esse momento de transição, as categorias vigotskianas de análise “sentidos e significados” foram empregadas. A relevância do estudo está no fato de que o processo de desligamento das crianças da Educa-

1 Ao discutir subjetividade e objetividade, Aguiar e Machado (2016, p. 266) afirmam que “[...] subjetividade e objetividade jamais poderão ser entendidas dicotomicamente, e que a dimensão subjetiva inclui a dimensão da objetividade, ainda que não possa ser a ela igualada ou reduzida. Os elementos de subjetividade, os quais se referem ao campo individual, como sentimentos, afetos, emoções, memórias, imagens e pensamentos, têm sua origem no campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes, do sujeito. A síntese de todos esses elementos constitui os sentidos do indivíduo”.

2 Entendemos *significações* como a articulação de *sentidos e significados*.

ção Infantil e de matrícula/ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem recebido diversas nomenclaturas, em diferentes campos discursivos, revelando disputas entre os diferentes modos de compreender as infâncias, a profissão docente, o currículo, a aprendizagem, a cultura escolar e a função da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim, expressões como “ruptura”, “transição” ou “articulação” são usadas para investigar e propor modelos singulares de significar e compreender a ação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Cabe destacar que se empregou o termo “transição”, nesse trabalho, porque se entende que ele transmite a ideia de que se trata de uma fase intermediária entre dois níveis de ensino. Ao falarmos em “transição”, estamos atentando para o processo e para a possibilidade de integração e ligação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Além disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem em seu texto o termo “transição” para referirem-se à continuidade dos processos de aprendizagem de uma etapa de ensino para a outra (BRASIL, 2010a).

É importante frisar que, após a implementação da Lei nº 11.274/2006, foi possível observar uma grande diferença entre o currículo escolar das crianças que estavam na Educação Infantil e o daquelas que estavam iniciando o Ensino Fundamental. Entretanto, decorridos alguns anos, permanecem ainda muitas dúvidas e críticas em relação a essa medida. Daí a relevância teórica da discussão proposta e a necessidade de se compreender as significações constituídas por professoras(es) do 1º ano do Ensino Fundamental acerca do processo de transição, apresentando reflexões que contribuam com o campo de pesquisa da Psicologia da Educação e aventando possibilidades de articulações entre esses dois momentos da Educação Básica do país. Para entender tais significações, entrevistamos uma professora que vivenciou esse processo de transição da EI para o EF.

O caminho e a organização adotados ao longo do estudo e a maneira como esse artigo está aqui organizado envolve: (a) apresentar algumas pesquisas relacionadas à temática *transição escolar* publicadas após a aprovação da Lei nº 11.274/2006; (b) apresentar o referencial teórico adotado, a saber, as categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica, justificando como elas contribuíram para a análise dos resultados dessa pesquisa; (c) descrever o método proposto por Vygotski, sua articulação com o estudo realizado e apresentar os instrumentos adotados para a produção de informações. Além disso, será indicado o referencial de análise empregado, proposto por Aguiar e Ozella (2006), cuja meta é a de construir núcleos de significação que possibilitem a análise de cada um deles e sua articulação; e, finalmente, (d) sintetizar, nas considerações finais, as principais conclusões encontradas e as sugestões para que o problema da transição da EI para o EF seja enfrentado de maneira mais tranquila por professoras(es) e alunas(as).

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA ACERCA DO TEMA PESQUISADO

Para atender ao propósito desse estudo, foi realizada uma revisão dos conhecimentos já disponíveis na literatura sobre o tema da pesquisa, dando-se ênfase às contribuições de investigações que se assemelhavam à aqui relatada em termos de preocupações, aproximando-se de seu objeto de estudo. Assim, o estudo de Kramer (2006) trouxe uma importante reflexão acerca dos diálogos institucionais e pedagógicos que deve haver entre as duas etapas da Educação Básica:

Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento, estão todos presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender.

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade, para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p. 810).

A autora aponta que as crianças de uma ou de outra unidade escolar são “sujeitos da história e da cultura” e, assim, devem ser vistas em sua “dimensão cultural”, que vai além do “ensinar coisas” (KRAMER, 2006, p. 810). Souza (2008), em seu estudo sobre a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, utilizou dados obtidos em 36 Conselhos Tutelares. Constatou haver fragilidade nas medidas de efetivação dos dispositivos que asseguram os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade, já que foram encontradas violações ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, explicitando que “ausência ou impedimento de acesso à creche ou pré-escola correspondia à metade do total de tais violações” (p. 29). Para ela, seria imprescindível que se buscasse o elo entre as duas etapas da educação, uma vez que, diante de suas particularidades, “o desafio estaria em estar junto, sem ser igual” (p. 27).

Pansini e Marin (2011) investigaram como ocorreu a implementação do ensino de nove anos em um município de Rondônia. Segundo as autoras, faltava ainda um maior domínio sobre as propostas pedagógicas a serem implementadas junto às crianças de seis anos. Concluem assim que “a implantação do EF de nove anos, nas escolas investigadas, ocorreu de forma apressada, sem nenhuma preparação prévia” (p. 100). Em 2011, Kramer, agora em parceria com Nunes e Corsino, dedicou-se a analisar questões relacionadas às práticas pedagógicas adotadas junto às crianças em creches e em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, problematizando o trabalho junto àquelas que se encontravam no primeiro ano do EF. Desse modo, quanto à construção do conhecimento e ao uso de estratégias de transição de uma para a outra etapa escolar no início da Educação Básica, esse último estudo destaca ser prioritário que:

Instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica e que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

O estudo aponta a necessidade de que as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental repensem seus currículos e criem estratégias de transição, com o objetivo de favorecer uma construção interessante do conhecimento e promover a confiança das crianças em suas possibilidades de aprender, levando-as a apropriarem-se da leitura e da escrita com interesse e alegria. As autoras concluem que a transição pode levar as escolas de EI e EF a criarem espaços de diálogos, que promovam os vínculos, os sentidos e as mudanças institucionais e pessoais necessária (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Igualmente interessadas na compreensão dos múltiplos aspectos que atravessavam a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) analisaram as práticas educativas durante o momento de transição, sobretudo no que se refere aos processos de socialização e de aprendizagem. As autoras concluem que há uma dicotomia entre brincar e aprender, que parece estar presente na compreensão dos profissionais e nas decisões que eles tomam para organizar as práticas pedagógicas. Essa dicotomia alude à ideia, bastante difundida no senso comum, de que a Educação Infantil é um espaço para brincar e socializar, enquanto o Ensino Fundamental é para aprender.

No mesmo ano, Arelaro, Jacomini e Klein (2011), em artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa*, analisaram como os resultados de fluxo escolar (sobretudo, aprovação e reprovação) relacionam-se à implementação do EF de nove anos, no estado

de São Paulo. Os dados coletados pelas autoras identificam que a implementação do novo Ensino Fundamental está relacionada a um aumento da reprovação escolar no primeiro ano, mesmo contando com as políticas de ciclo e progressão continuada, por meio das quais se procurou organizar a maior parte das redes públicas de ensino municipal e estadual de São Paulo.

As taxas de reprovação, no período anterior à aprovação das Leis Federais nº 11.114/2005 (que tornou obrigatório o ingresso das crianças de seis anos no EF) e nº 11.274/2006 (que estabeleceu o EF obrigatório com duração de nove anos), estavam em torno de 29.989 alunos reprovados no 1º ano do EF de nove anos no Brasil, no ano de 2004. Entretanto, à medida que o Ensino Fundamental de nove anos foi sendo implementado, em especial a partir de 2006, esse número aumentou e chegou a 74.096. Segundo as autoras, esse fato evidenciava que a reprovação de crianças de 6 anos chocava-se frontalmente com os objetivos e pressupostos do Ensino Fundamental de nove anos, tal como encontrados nos documentos do Ministério da Educação (MEC), como indicam Arelaro, Jacomini e Klein, (2011).

Correa (2011), por sua vez, estudou o processo de implementação do ensino de nove anos e seus impactos na Educação Infantil em um sistema municipal de ensino, no interior do estado de São Paulo. A autora, para tanto, analisou dados obtidos durante o acompanhamento de um estágio curricular na disciplina de Educação Infantil, do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Os dados revelaram um descompasso entre o observado e as orientações vindas do MEC, pois na EI, mais do que no EF, estavam ocorrendo atividades mecânicas de forma mais intensa, como as que requeriam dos(as) alunos(as) a cópia de letras e números com o pretexto de que estariam preparando as crianças para o EF.

Motta (2011) analisou a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as ações da cultura escolar sobre as culturas infantis e a transformação de crianças em alunos(as).

Concluiu ser possível afirmar que “as crianças apreendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias” (MOTTA, 2011, p. 171). Alguns anos mais tarde, em 2015, Dias e Campos, em estudo realizado na rede pública municipal de educação da cidade de Joinville-SC, analisaram a transição da EI para o EF sob a perspectiva dos(as) alunos(as) que vivenciavam essa passagem, acompanhando um grupo de crianças do último ano da EI até seu ingresso no EF. Na pesquisa, de natureza etnográfica, as autoras pautaram-se, na análise, em estudos advindos da Sociologia da Infância e da Psicologia Sócio Histórica. Apesar de os resultados revelarem que as crianças do grupo analisado desejavam estar no Ensino Fundamental, as autoras salientaram ser premente a necessidade de se elaborar políticas voltadas à infância. Já sobre a articulação da EI com o EF, o estudo indicou que:

Apesar de os discursos escolares indicarem a importância da articulação entre os níveis educativos e de um ambiente acolhedor para as crianças na cotidianidade, o observado foi ainda segmentação e desarticulação entre esses dois níveis (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 647).

Ainda em 2015, Martinati e Rocha analisaram a transição da EI para o EF, por meio da perspectiva de crianças e professoras. O trabalho foi dividido em duas fases de produção de dados: a primeira foi feita junto a alunos(as) e professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a segunda apenas com alunos(as) em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), ambas em Campinas-SP. Alguns dos aspectos que impactavam o trabalho docente na fase de transição entre as duas etapas da Educação Básica foram os seguintes:

As condições materiais das escolas, as exigências dos exames de avaliação externa, que lhes impõem a necessidade de trabalhar maciçamente com a alfabetização, as poucas condições que as secretarias de educação lhes

dão para contato com as unidades de segmentos diferentes da rede, entre outras, impactam cotidianamente o trabalho docente (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 317).

Os resultados também revelaram que o processo de ingresso das crianças de seis anos no EF ocorria, no caso estudado, de forma desarticulada com o que se vivia nas unidades de EI, ressaltando, à luz da Teoria Sócio-Histórica, a necessidade ainda importante de se refletir mais e melhor sobre a articulação dessas duas etapas da Educação Básica. Outro estudo, o de Favero *et al.* (2017) revelou também preocupações com o descompasso entre a política educacional e a prática pedagógica, embora em sua análise, realizada por meio de três categorias temáticas – política educacional, implantação do Ensino Fundamental de nove anos e alfabetização e letramento – tenha apontado aspectos positivos na implantação do primeiro ano do EF.

Em síntese, observamos que, embora os desafios que dão contorno ao processo de transição do EI para o EF não configurem uma questão nova, trazida com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, os estudos e investigações sobre esse processo ainda precisam ser aprofundados, sobretudo sob a perspectiva do trabalho docente e dos processos de construção e atualização de seus vínculos identitários com a profissão. Em especial, das várias pesquisas que analisaram essa temática, poucas abordaram as significações constituídas pelas(os) professoras(es) acerca desse processo, que é, justamente, o que interessa ao presente estudo. De fato, ao vivenciar processos em relações sociais, mediados por e pela realidade física e social objetiva, os seres humanos constroem, dialeticamente, sentidos e significados que se inscrevem em sua dinâmica subjetiva e engendram, nela, contradições. Entendemos, também, que conhecer os significados constituídos pelas(os) professoras(es) quanto à transição em pauta pode levar a uma participação das(os) docentes nos processos e nas relações sociais, provocando transformações na realidade objetiva em que estão inseridas(os).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para apreender as significações constituídas pelas professoras acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, optou-se pelo referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), proposta por Lev Vygotski (1866-1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979), com base nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Foram empregadas marxistas de *historicidade, contradição, totalidade, mediação* e as da PSH de *sentidos e significados*, que explicitam os aspectos constitutivos da subjetividade humana, as relações que mantêm entre si e suas articulações com outros fenômenos. Dito de outra forma, foram essas últimas que possibilitaram alcançar o objetivo do estudo empreendido, indo além da mera descrição da aparência dos fenômenos, para entendê-los como uma ‘síntese de múltiplas determinações’. Em particular, a categoria “sentidos e significados”, articulada dialeticamente às demais, permitiu que se alcançasse, nas transcrições da entrevista da participante, compreensão acerca da significação dada pela participante selecionada à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O MÉTODO

Para compreendermos as significações constituídas pelas professoras acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a pesquisa seguiu os ditames de Vygotski, que se pautam nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. Para esse autor (VIGOTSKI, 2004) qualquer fenômeno psicológico deve ser estudado em seu movimento, isto é, em sua história. Isso, por sua vez, envolve mais do que descrever os acontecimentos: exige que se compreenda as múltiplas determinações que constituem os sujeitos. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 300-301), o método é:

[...] ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e resultado do estudo (2007, p. 69). Sendo assim, embora o método seja instrumental, é preciso que ele seja compreendido [...] para além dessa sua função, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.

O método busca, portanto, estudar os fenômenos, entendendo-os como historicamente constituídos, ou seja, em seu movimento. Segundo Vygotski (1991, p. 68), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”, de sorte que se pretendeu compreender o sujeito participante em seus processos históricos, entendendo-o, portanto, como constituído na relação dialética mantida com o social e com a história e que faz de cada um deles, ao mesmo tempo, um ser único, singular e histórico, como bem esclarece Aguiar e Ozella (2013). Cabe, aqui, atentar a alguns princípios metodológicos propostos por Vygotski (2007, p. 63-68):

- a) buscar a essência e não se contentar apenas em conhecer a aparência do fenômeno, analisando o processo que o constituiu e não apenas seus resultados, pois ambos são centrais para que se ultrapasse o empírico, na tentativa de atingir a essência do real;
- b) explicar o fenômeno, ao invés de apenas descrevê-lo, o que significa centrar a atenção em seu processo histórico, tendo em vista que a mera descrição de um evento não revela seu movimento no real;
- c) atentar para “comportamentos fossilizados”, processos psicológicos “automatizados” ou “mecanizados” que, ao passarem por um longo desenvolvimento histórico, acabaram enrijecidos e precisam ser quebrados para que possam ser compreendidos.

SUJEITO DA PESQUISA

Para a escolha do sujeito da pesquisa, alguns critérios foram considerados: disponibilidade para responder ao questionário socioeconômico e para conceder uma entrevista acerca do assunto pesquisado; contar com mais de 10 anos de docência como professora do 1º ano do EF; lecionar para o primeiro ano do EF, no momento em que a pesquisa foi realizada. Além de tais requisitos, estabeleceu-se que apenas um único sujeito seria entrevistado, alguém que tivesse vivido a transição da EI para o EF, lecionando nesse último nível de escolaridade. A escolha de um sujeito único, segundo Ozella (2003, p. 124) “transforma-se em um momento significativo na produção de conhecimento”, pois a preocupação maior não está no número de participantes e, sim, na qualidade do material coletado, uma vez que será ela que permitirá a “compreensão do fenômeno que está sendo estudado”. A escolha do participante do estudo foi bastante criteriosa, como se verá em breve.

PROCEDIMENTOS

Para realizar o estudo, foi inicialmente feita uma entrevista-piloto com uma participante³ que, embora gravada e transcrita, não foi empregada para fins de análise. Seu objetivo foi, antes, levantar as informações que serviriam como ponto de partida para a entrevista semiestruturada da docente que participaria do estudo. Após essa primeira entrevista, novos caminhos foram delineados para o roteiro semiestruturado a ser empregado junto à docente selecionada, de modo que alterações foram feitas em suas dimensões e respectivos tópicos.

Em seguida, entrou-se em contato com cinco professoras, indicadas por uma das diretoras junto as quais se procurou a reco-

3 Essa participante foi indicada pelo diretor-presidente da Escola do Parlamento (EP) da Câmara Municipal de São Paulo.

mendação de nomes⁴ de profissionais com perfil que se adequasse ao proposto pela pesquisa. Uma delas demonstrou interesse em participar da pesquisa e ser entrevistada. Tratava-se de uma profissional com 30 anos de docência, com aproximadamente metade desse tempo dedicado ao magistério na rede municipal de São Paulo. Tinha bastante experiência junto ao 1º ano do EF, além de uma história de vida rica e diversificada. Foi-lhe assegurado sigilo quanto a sua identidade e escolhido um nome fictício para ela (Maria), de modo a cumprir com os procedimentos éticos que constavam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi apresentado. No momento da coleta de informações, Maria lecionava para o 1º ano do EF, em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada em um bairro da Região Norte da cidade de São Paulo, na divisa com o município de Guarulhos. Essa instituição fazia, à época, parte da Diretoria Regional de Educação de Jaçanã/Tremembé. A entrevista foi realizada *online*, em dia e horário escolhidos pela professora, em razão da pandemia de covid 19, que exigiu isolamento social. As respostas dadas foram audio-gravadas e, posteriormente, transcritas. Seu início foi uma conversa explicativa, levando em consideração os seguintes aspectos: (a) a apresentação da pesquisadora e da credencial institucional; (b) o interesse da pesquisa; (c) a explicação e justificativa da escolha do entrevistado; (d) a garantia de anonimato e sigilo das informações e (e) uma conversa inicial sobre o fenômeno estudado, conforme orienta Minayo (2016).

Dois instrumentos foram utilizados: a narrativa de história de vida e a entrevista semiestruturada, de modo que ambos atuaram como “instrumentos privilegiados de coleta de informações”, justa-

4 Após a promulgação do Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020, que determinou a suspensão gradual das aulas no município de São Paulo em virtude da pandemia causada pela covid-19, optamos por entrar em contato com grupos de gestoras conhecidas da pesquisadora e solicitar a indicação de uma professora que atendesse ao perfil do sujeito da pesquisa. Assim, tanto a escola quanto a professora foram escolhidas considerando essa indicação. Entramos em contato com as cinco professoras da rede municipal de São Paulo indicadas e que preenchiam todos os critérios de seleção, mas apenas uma delas teve interesse em participar do estudo, retornando e agendando a entrevista. Cabe esclarecer que nenhuma das docentes era conhecida da pesquisadora, nem mesmo a entrevistada.

mente por permitirem buscar aquelas que permitissem compreender a conjuntura familiar da participante, bem como seus valores e crenças, aspectos que permitiriam revelar “o que pensa um grupo/pessoa que partilha, com o interlocutor, de uma mesma condição histórica, socioeconômica e cultural” (MINAYO, 2016, p. 58).

Já no processo de análise e interpretação das informações, foram empregados os Núcleos de Significação, procedimento de análise de dados proposto por Aguiar e Ozella (2006) e que requer: a) realização de diversas leituras do material gravado e transcrito, para inteirar-se dos temas tratados, os quais são denominados pelos autores de pré-indicadores; b) elaboração de indicadores, por meio da aglutinação dos pré-indicadores, considerando as semelhanças, diferenças, contradições e continuidades presentes nesses últimos; c) construção dos núcleos de significação, mediante novo agrupamento, agora dos indicadores, de acordo com os mesmos critérios já mencionados anteriormente; d) nomeação dos núcleos de significação, com base na identificação de um trecho da fala da entrevistada que melhor elucide o conteúdo tratado em cada um deles; e) análise dos núcleos de significação constituídos a partir da fala do sujeito, que se inicia por uma centrada em cada um deles (análise intranúcleo) e é seguida por outra, que se volta para as articulações notadas entre eles (análise internúcleos); f) identificação de aspectos recorrentes, centrando o olhar tanto nos significados comumente atribuídos ao fenômeno em estudo, como naquilo que deles discrepa, por ser particular, idiossincrático, próprio do participante, de modo a tecer as considerações finais. Essa trajetória de análise não pode ser tomada, no entanto, como uma sequência linear, já que se refere a um processo dialético, que implica idas e vindas nas etapas indicadas e que permite que se caminhe em direção às zonas de sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

De acordo com os últimos autores citados, além de a análise ser processo dialético, ela considera algumas premissas, tais como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem

(dialeticamente) a realidade na qual o sujeito está inserido e a *contradição*, que estabelece a relação entre as partes e o todo, que se negam e se constituem ao mesmo tempo. Desse modo, as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, ou desarticuladas da realidade. Ao contrário, elas são produções historicamente constituídas e em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do movimento analítico-interpretativo de articulação dos núcleos, foi percebido que os sentidos e significados constituídos pela professora acerca da transição entre as duas etapas da escola básica configuraram sua concepção de Educação Infantil e revelaram as múltiplas causas que afetavam sua atividade docente junto aos alunos do 1º ano do EF. Os conflitos e as contradições trazidos pela docente acerca de alfabetizar (ou não) na EI têm sido historicamente recorrentes e não poderiam deixar de aparecer na fala de Maria.

Para essa professora, há uma distância entre os modos de organização curricular e pedagógica dessas duas etapas da Educação Básica, mesmo quando se tem o privilégio de contar com diretoras que “*têm um olhar pedagógico muito refinado*”. Maria relata que, diretoras com esse perfil costumam promover encontros entre os(as) docentes das escolas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental que atendem às mesmas famílias, com a finalidade de diminuir essa distância. Essas práticas de colaboração interinstitucional manifestam-se, segundo Maria, em apenas algumas escolas, embora considere que esse seja um fator decisivo para lidar com as especificidades do processo de transição das crianças e para facilitar o trabalho dos professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A participante mostrou também ressentir-se do fato de não serem oportunizadas políticas públicas de formação docente específicas para as(os) professoras(es) que atuam no primeiro ano

do Ensino Fundamental, nas quais eles pudessem se inteirar das propostas pedagógicas da EI. Desse modo, diante de tal lacuna, essa passa a ser incumbência da equipe gestora: planejar, implementar, acompanhar e avaliar projetos coerentes com as necessidades dos alunos(as) que vivenciam a transição.

A transição da EI para o EF é significada pela professora Maria como um momento de “muita responsabilidade” e, também, como um período “tranquilo”, desde que o(a) professor(a) compreenda o perfil das crianças ingressantes no 1º ano. Frente a essa realidade, a professora afirma:

A criança de seis anos tem aquela fala autônoma, ela fala sozinha e é importante que ela fale sozinha, com ela mesma, às vezes. Desde que haja essa compreensão (sobre a criança de seis anos), acho que é uma transição tranquila.

Apesar de assinalar essa avaliação sobre o processo de transição, Maria sublinhou que se ressentia da falta articulação da escola com a família das crianças, indicando que, muitas vezes, isso dificultava sua prática pedagógica. Efetivamente, a literatura do campo da Educação tem assinalado que esses processos de diálogo, comunicação e colaboração entre escola e as famílias de seus alunos são fatores decisivos na ampliação da qualidade das práticas educativas e no enfrentamento dos problemas que emergem no cotidiano das escolas e das salas de aula (CAETANO, 2004; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLÔNIA; DESSEN, 2005; REALI; TANCREDI, 2002).

A docente também sublinhou que se ressentia da falta de articulação da escola com as antigas professoras, responsáveis pelo trabalho pedagógico na Educação Infantil. Esse aspecto ressalta que, embora os documentos oficiais, produzidos tanto pelo Ministério da Educação quanto pelas redes públicas de ensino alertem, contínua e sistematicamente, para a importância dessa integração

entre as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a implementação efetiva de ações que produzam essa conexão ainda é um desafio a ser superado.

Considerando o período de produção/coleta de dados e a relevância das transformações e adaptações impostas ao funcionamento das escolas pelo contexto da pandemia de covid-19, a professora entrevistada também sinalizou sua preocupação quanto as incompletudes e especificidades do processo de transição vivido sob a égide do distanciamento social e da suspensão das atividades escolares presenciais durante o ano letivo de 2020 e em parte do ano letivo de 2021. O fato de as crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil não terem frequentado, em 2020, o espaço das instituições de Educação Infantil, sofrendo restrições no convívio com seus colegas de turma e com suas(seus) professoras(es), especialmente no que tange ao pedagógico, trouxe, na visão da professora Maria, desafios adicionais à transição delas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2021. Da mesma forma, as crianças que chegaram ao Ensino Fundamental em 2020 e não puderam experimentar esses espaços e nem interagir presencialmente com suas(eus) professoras(es) e colegas de turma, também vivenciaram uma chegada ao Ensino Fundamental mais desafiadora e mais exigente. Cabe aqui ressaltar que, somadas às reflexões trazidas pela professora sobre as crianças que, de algum modo, mantiveram vínculo com suas instituições de Educação Infantil ou com as escolas de Ensino Fundamental, mais dramáticas foram as condições das crianças de cinco e seis anos (sobretudo a das mais vulneráveis do ponto de vista material) que, em virtude da pandemia de covid-19, foram excluídas do atendimento educacional por abandono, já que não tinham como seguir as aulas a distância.

Finalmente, as significações trazidas pela professora Maria acerca do trabalho realizado na EI, indicaram que há ainda a necessidade de os(as) professores(as) do 1º ano do EF: (a) conhecerem as propostas pedagógicas realizadas na etapa anterior; (b) reconhecerem a importância de o percurso realizado pelos(as) alunos(as)

na EI; (c) perceberem como é central que as(os) professoras(es) do último ano da EI e aqueles do ano inicial do EF compartilhem suas experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Claro fica que tais conclusões não podem ser generalizadas, a partir da fala de Maria. No entanto, sem ela, seria difícil uma aproximação da realidade constitutiva de outras(os) professoras(es) que vivenciam a saída das crianças de seis anos da EI e sua entrada no EF. A análise, sustentada pela perspectiva adotada nesse estudo, atuou como um fio condutor para a interpretação das falas da professora, ao entendê-la em suas múltiplas determinações: sua história de vida, sua trajetória profissional, sua atividade como professora do 1º ano do EF na escola em que leciona.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J de; MACHADO, V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estud. psicol.**, Campinas, 33 (2); abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 22 jul. 2019.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100056&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 25 jul. 2019.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 maio 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**, v. 1, p. 51-60, 2004.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 maio 2019.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00635.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

FAVERO, E. *et al.* O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 397-406, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300397&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 11 maio 2019.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2019.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 309-320, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00309.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 maio 2019.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008. Acesso em: 17 maio 2019.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2022.

OZELLA, S. Pesquisar ou construir conhecimento. O ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. (org.). **A Perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. p. 113-131.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006. Acesso em: 9 maio 2019.

POLÔNIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 maio 2019.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. EdUFSCar, 2002. p. 74-98.

SOUZA, G. Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. O problema de método. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 67-88.

EIXO 2

PESQUISANDO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO



CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO NARRATIVA

Solange de Fátima Andreassa Di Agustini
Wania Emerich Burmester
Maria Regina Maluf

INTRODUÇÃO

Esta revisão narrativa de literatura teve como objetivo ampliar as discussões sobre as contribuições das ciências cognitivas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. As evidências de pesquisas baseadas nas ciências cognitivas, a saber, Psicologia Cognitiva, Neurociências Cognitivas e Ciência Cognitiva da Leitura, estão fornecendo conhecimento novo a respeito de como as pessoas aprendem a ler e a escrever, em outras palavras, a respeito da alfabetização. Além disso, subsidiam os educadores para que estabeleçam estratégias de ensino eficientes que melhor se adequem aos processos cognitivos subjacentes a essa aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita é vital e basilar para o percurso escolar das crianças e as dificuldades nessa aprendizagem podem acumular consequências durante a trajetória de escolarização, tais como distorções idade-série, reprovações e evasão escolar. O custo das oportunidades de aprendizagens perdidas é alto e as crianças são afetadas em seu processo de escolarização por falta de ações mais eficazes de ensino explícito e sistemático baseadas em evidências científicas da Ciência Cognitiva da Leitura (BUCHWEITZ; PEGADO; TEIXEIRA; SILVA; LUKASOVA, 2021).

Conhecer o processamento cognitivo e o funcionamento cerebral responsáveis pela leitura e pela escrita é importante para identificar as dificuldades que as crianças enfrentam e assim buscar melhores estratégias de ensino. Não se trata, portanto, de um problema exclusivamente brasileiro e sim de uma questão a ser enfrentada em diferentes nações e idiomas, quando se observa que muitas crianças aprendem a ler sem grandes dificuldades, enquanto outras têm seu futuro ameaçado por não aprenderem a ler e assim não atenderem às demandas não só da escola, mas também da sociedade em que vivem.

Contrariamente à aquisição da fala e da marcha, a capacidade de ler e de escrever correlaciona-se com um complexo processo de reorganização neuronal e de estimulação e orientação externos, ou seja, é um processamento cognitivo que exige ensino explícito e sistemático (DEHAENE, 2012, 2015; CASELLA; AMARO; COSTA, 2011).

As novas tecnologias de imageamento cerebral possibilitaram o avanço nas pesquisas sobre o funcionamento do cérebro na aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando as modificações que a aprendizagem promove, os processos cognitivos subjacentes, o modo como as pessoas aprendem a ler e a escrever e os meios para um ensino mais adequado ao funcionamento cerebral (BRASIL, 2019a, 2019b; DEHAENE, 2012, 2013, 2015).

Diante da relevância do objeto de estudo faz-se importante que as robustas evidências de pesquisas científicas baseadas nas ciências cognitivas subsidiem as estratégias eficientes de ensino e aprendizagem para a leitura e para a escrita considerando as que mais se adaptam à maneira como o cérebro realiza o processamento cognitivo (MALUF; SILVA; MADZA, 2021).

A busca de estratégias mais eficientes para ensinar a ler e escrever está na origem de relatórios científicos voltados para a criação de políticas públicas. Um dos primeiros importantes relatórios, encomendado por *Carnegie Corporation of New York*, foi

coordenado por Jeanne Chall nos Estados Unidos e obteve grandes repercussões na discussão sobre métodos de alfabetização. Foi publicado o livro *Learning to Read: The Great Debate* (CHALL, 1967), resultado dessa pesquisa, que abordava a questão da maior ou menor eficiência de métodos de palavras inteiras *versus* métodos fônicos, concluindo que a abordagem fônica se mostrava superior para o ensino da linguagem escrita. A 2ª edição do relatório foi publicada em 1983, quando os métodos *whole-language*, que defendiam a aprendizagem de unidades linguísticas maiores como a palavra inteira, ocuparam uma posição importante na discussão, ao mesmo tempo em que ocorria a queda dos métodos baseados nas menores unidades linguísticas, entretanto Chall, baseada nas evidências, alertava que a melhor estratégia para o ensino da leitura era o método focado no código, especialmente para crianças de menor nível socioeconômico (SNOW; JUEL, 2013), quando estas apresentam uma linguagem oral pouco desenvolvida.

Seguiram-se outros importantes reportes de pesquisas baseadas em evidências científicas como o *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, de 1998, demandado pelo Departamento de Educação e o Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos ao *National Research Council* (NRC), com a criação de um comitê de prevenção de dificuldades de leitura em crianças pequenas (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998). Conforme explicam Snow e Juel (2013) para este estudo de revisão de literatura foi adotada uma perspectiva de saúde pública sobre a aprendizagem da leitura e não apenas educacional, pois deveriam ser levantadas e identificadas as fontes destas dificuldades para que se pudesse orientar quais estratégias e recursos seriam necessários para os sujeitos com maior risco de insucesso na leitura. O foco principal da pesquisa foi a prevenção das dificuldades de leitura.

O estudo do NRC (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998) buscou identificar elementos e habilidades importantes para o ensino da leitura e escrita de qualidade, além dos fatores de risco que implicam em baixo desempenho em leitura: abordagens de prevenção

e intervenções no desenvolvimento precoce; instrução em habilidades preditoras para atingir bons níveis de leitura e de escrita. O relatório do NRC recomendava que se oferecesse atividades com letras e sons na pré-escola e instrução explícita de correspondências grafofonêmicas e treinos de leitura no primeiro ano do ensino fundamental, entretanto, indicava uma certa integração das práticas de ensino do princípio alfabético com atividades voltadas para a compreensão (SNOW; JUEL, 2013).

No ano 2000 foi publicado o *National Reading Panel*, o processo foi iniciado em 1997 quando o congresso dos Estados Unidos solicitou ao *Director of the National Institute of Child Health and Human* (NICHD) a formação de um painel nacional sobre a leitura que fosse capaz de realizar uma avaliação da situação das evidências científicas sobre a eficácia das várias abordagens utilizadas para o ensino da leitura para crianças. Assim foi estruturado um painel de especialistas para atender à demanda e apresentar as conclusões do painel, as quais pudessem servir para a elaboração de estratégias que favorecessem o ensino eficaz da leitura.

De acordo com o *National Reading Panel* (2000) o relatório anteriormente citado do NRC (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998), foi um ponto de partida importante em função de ter sido realizada uma revisão de literatura de pesquisas relevantes para as habilidades fundamentais para o desenvolvimento precoce para a aquisição de habilidades de leitura inicial. Assim, o *National Reading Panel* (2000) expandiu os achados abordando como são ensinadas estas habilidades de leitura, consideradas como componentes essenciais da aprendizagem da linguagem escrita, com mais eficiência e através de quais métodos de instrução são mais apropriados para o sucesso da aprendizagem da leitura.

A metodologia utilizada para o *National Reading Panel* (2000) foi uma metanálise quantitativa a partir das evidências de pesquisas baseadas nos métodos experimentais e quase experimentais com ênfase em estudos de intervenção. O relatório para a apresentação

dos achados foi intitulado *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NATIONAL READING PANEL, 2000). Os resultados foram divulgados mundialmente nos mais diferentes países marcando posição científica com as robustas evidências sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Foram identificados os cinco pilares para uma alfabetização de qualidade, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos.

O National Reading Panel (2000) revelou a importância da instrução fônica explícita e sistemática na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, com base em robustas evidências científicas analisadas na metanálise. O documento se propagou, foi divulgado mundialmente e marcou posição, servindo como base para várias políticas públicas de diversos países além dos EUA, tais como Portugal, França e Inglaterra (BRASIL, 2019b).

Em 2009 o foco do relatório *Developing Early Literacy* (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009), foram as crianças da pré-escola, e abordava questões sobre o desenvolvimento da literacia emergente, que são as habilidades preditoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Outrossim, sobre a importância da literacia familiar no processo de alfabetização (BRASIL, 2019b). As evidências apresentaram quais as habilidades preditoras da alfabetização que podem ser desenvolvidas na pré-escola e que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica.

No que concerne à alfabetização no Brasil, um importante relatório de grupo de trabalho foi divulgado em 2003 sob o título de *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* em 2003 em sua 1ª edição, demandado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Em 2007, foi publicada a 2ª edição do relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2007), cujo objetivo foi

analisar a evolução desde a sua primeira apresentação e continuar o debate sobre a necessidade de estabelecer políticas públicas de alfabetização baseadas em evidências, além de apresentar as conclusões e recomendações baseadas em evidências (BRASIL, 2007). O grupo de trabalho foi composto por sete pesquisadores, sendo três brasileiros e quatro estrangeiros que assessoraram os seus países de origem na elaboração de uma política de alfabetização baseada em evidências, a saber: a Inglaterra, a França, os Estados Unidos e Portugal. O relatório foi novamente revisado, em 2019 foi publicada a 3ª edição, que contempla os avanços nas evidências científicas a partir de importantes reportes conforme anteriormente citados (BRASIL, 2019a). Participaram do relatório pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Os diversos especialistas em alfabetização apresentaram conclusões importantes como a análise de que as políticas públicas e as práticas pedagógicas não acompanharam a evolução científica do campo do ensino aprendizagem da área da leitura e escrita. Este relatório foi apoiado pela Academia Brasileira de Ciências (2011), a qual criou uma comissão multidisciplinar visando investigar o processo de aprendizagem infantil e assim oferecer propostas de melhorias para a aprendizagem da leitura e da escrita no país.

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências elaborou e publicou o documento *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e Psicologia Cognitiva* (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011), o estudo englobou as áreas da neurobiologia do desenvolvimento cognitivo, a economia do desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da leitura e da escrita. Foram evidenciadas no documento as contribuições das áreas das neurociências para compreendermos como nosso cérebro aprende e como devemos estabelecer as melhores estratégias de ensino.

Em 2019 foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019a, 2019b), por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019c), no enfoque das Ciências Cognitivas e apoiada em uma vasta literatura de pesquisas científicas

baseadas em evidências e implementadas em diversos países, como exemplo os casos da França, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, Austrália, Israel e Canadá, que obtiveram êxito na implementação de suas políticas educacionais (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; BRASIL 2019a, 2019b).

Saliente-se ainda que, como parte das ações da PNA (BRASIL, 2019a) foi publicado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE) (BRASIL, 2021a), resultado da I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), na qual reuniram-se pesquisadores brasileiros e estrangeiros das mais diversas áreas da leitura, da escrita e da matemática, para abordar o tema *A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização, Literacia e Numeracia*. Os artigos apresentados no RENABE abrangem importantes áreas da alfabetização e também áreas de processamento cognitivo subjacentes que suportam a aprendizagem da linguagem escrita, tais como, “ciências cognitivas, neurobiologia, currículo, aprendizagem e ensino da literacia e da numeracia, autorregulação infantil, distúrbios em diferentes contextos, boas práticas, formação de professores e avaliação” (BRASIL, 2021a, p. 10).

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão narrativa de literatura com o objetivo de discorrer sobre as contribuições das ciências cognitivas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Teve-se também como objetivo explicitar os conhecimentos atuais a respeito dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem da linguagem escrita e sobre as áreas cerebrais que são modificadas com essa aprendizagem em função da reciclagem neuronal.

PROCEDIMENTOS

As revisões narrativas de literatura “são publicações mais amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento [...] de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual” (ROTHER, 2007, p. 2). É uma categoria de revisão de

literatura que contribui para que o leitor atualize e amplie os seus conhecimentos sobre determinada temática.

O procedimento para a revisão narrativa baseou-se na seleção de literatura nacional e internacional das áreas das Ciências Cognitivas, Psicologia Cognitiva, Neurociência Cognitiva e Ciência Cognitiva da Leitura. Para a produção desta análise foram utilizadas pesquisas de autores brasileiros e estrangeiros reconhecidos nessas três áreas de conhecimento.

Para a discussão sobre as Ciências Cognitivas, com foco na Psicologia Cognitiva, foram selecionadas as seguintes fontes da literatura científica: Castañon (2018), Dehaene (2015), Maluf, Silva, Madza (2021), Maluf, Sargiani (2019), Neufeld, Stein (1999), Neufeld, Brust, Stein (2011), Schultz, Schultz (2014), Sternberg (2008).

No tocante às evidências das pesquisas da Neurociência Cognitiva relacionadas à aprendizagem, foram selecionadas as seguintes literaturas científicas: Bear, Connors, Paradiso (2017), Buchweitz, Pegado, Teixeira, Silva, Lukasova (2021), Casella, Amaro, Costa (2011), Cosenza, Guerra (2011), Dehaene (2012, 2013, 2015), Goucha (2021), Lent (2010), Maluf, Sargiani (2013, 2019), Price, McCrory (2013), Schultz, Schultz (2014), Sternberg (2008).

Para discorrer sobre as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foram utilizados os autores Bear, Connors, Paradiso (2017), Brasil (2019a, 2019b, 2021a), Buchweitz, Pegado, Teixeira, Silva, Lukasova (2021), Casella, Amaro, Costa (2011), Cosenza, Guerra (2011), Dehaene (2012, 2013, 2015), Dehaene, Cohen, Morais, Kolinsky (2015), Ehri (2013a, 2013b), Gabriel, Morais, Kolinsky (2016a, 2016b), Lent (2010), Maluf (2013, 2021), Maluf, Cardoso-Martins (2013), Maluf, Sargiani (2013, 2018, 2019), Maluf, Silva, Madza (2021), Morais, Kolinsky (2013a, 2013b), Price, Mccrory (2013), Rocha (2015), Santos, Barrera (2017), Snowling, Hulme (2013).

Este estudo se justifica por organizar e disseminar informações sobre as ciências cognitivas e suas contribuições para a alfabetização, propiciando um referencial teórico para que os professores, psicólogos educacionais e escolares possam se beneficiar de evidências científicas atuais sobre esta área de pesquisa.

Nas próximas sessões serão abordadas as áreas das ciências cognitivas, da Neurociência Cognitiva e da Ciência Cognitiva da Leitura.

CIÊNCIAS COGNITIVAS

As ciências cognitivas surgiram no final dos anos 1950 e constituem um campo multidisciplinar que utiliza conhecimentos das áreas da Inteligência Artificial, da Ciência da Computação, da Psicologia Cognitiva, da Filosofia, da Fisiologia, da Linguística, da Antropologia e da Neurociência, ou seja, uma reunião dessas áreas (MALUF; SILVA; MADZA, 2021; NEUFELD; BRUST; STEIN, 2011; NEUFELD; STEIN, 1999; SCHULTZ; SCHULTZ, 2014; STERNBERG, 2008). Por conseguinte, entende-se por ciências cognitivas um conjunto de disciplinas que se dedicam a investigar a cognição humana. Conforme explica Castañon (2018) “as Ciências Cognitivas investigam os processos envolvidos na aquisição, representação, armazenamento e utilização do conhecimento, como a sensação, percepção, atenção, memória, aprendizagem, pensamento e linguagem” (CASTAÑON, 2018, p. 16).

No Brasil as ciências cognitivas têm sido estudadas por pesquisadores desde a década de 1990, tendo como um dos pesquisadores precursores, o psiquiatra Henrique Schutzer Del Nero, fundador do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP).

A Psicologia Cognitiva é uma das disciplinas das ciências cognitivas, tem como foco de estudo a cognição e se preocupa em estudar como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e

pensam sobre a informação. Sternberg (2008) enfatiza que os cientistas da Psicologia Cognitiva estudam como as pessoas pensam, como aprendem e como utilizam o conhecimento.

Algumas das áreas de estudo da Psicologia Cognitiva são a atenção, o reconhecimento de padrões, a memória, a organização do conhecimento, a linguagem, o raciocínio, a resolução de problemas, a percepção, o pensamento, a criatividade e a formação de crenças, consideradas bases biológicas da cognição (NEUFELD; STEIN, 1999, p. 85; STERNBERG, 2008, p. 40) e visam compreender como as pessoas aprendem, como esse processo de aprendizagem ocorre no cérebro e como esse mesmo cérebro estrutura as informações e as utiliza. Essa ciência defende que os processos mentais, ou o estudo da cognição, podem ser medidos e analisados (MALUF; SARGIANI, 2019).

Há três décadas a Psicologia Cognitiva analisa “a mecânica humana da leitura, [...] seu objetivo é compreender quais fórmulas, ou quais algoritmos, no sentido informático do termo, um bom leitor aplica ao problema do reconhecimento das palavras” (DEHAENE, 2015, p. 26-27). Nessa área se investiga o processo de aquisição do conhecimento, ou, os processos mentais (NEUFELD; STEIN, 1999, p. 76; SCHULTZ; SCHULTZ, 2014, p. 359). Sternberg (2008) a conceitualiza:

Cognição: as pessoas pensam. Psicologia Cognitiva: os cientistas pensam sobre como as pessoas pensam. [...] a Psicologia Cognitiva é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação. Um psicólogo cognitivo poderá estudar como as pessoas percebem várias formas, porque se lembram de alguns fatos e se esquecem de outros, ou mesmo porque aprendem uma língua (STERNBERG, 2008, p. 1).

As pesquisas da Psicologia Cognitiva e da Neurociência Cognitiva vêm contribuindo para a compreensão dos processos cognitivos

e mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, possibilita o estabelecimento de estratégias eficazes de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA

A Neurociência Cognitiva “trata das capacidades mentais mais complexas geralmente típicas dos humanos, como a linguagem, a autoconsciência, a memória etc.” (LENT, 2010, p. 5-6). A linguagem foi um dos passos mais importantes na evolução humana. A comunicação entre as pessoas é um aspecto tão fundamental do ser humano que é difícil imaginar a vida sem a linguagem (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017, p. 717).

Os pesquisadores da área da educação utilizam esses conhecimentos para compreender como o sistema nervoso executa a capacidade de “selecionar e armazenar informações, atributo importante dos processos de aprendizagem” (LENT, 2010, p. 6), com o objetivo de criar melhores estratégias para o ensino e a aprendizagem. Para Sternberg (2008, p. 29) “a Neurociência Cognitiva é o campo de estudos que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento”. Schultz e Schultz (2014) acrescentam: é uma ciência híbrida.

[...] a neurociência cognitiva, um híbrido da psicologia cognitiva e da neurociência. Os objetivos desse campo são determinar como as funções cerebrais originam a atividade mental e correlacionar aspectos específicos do processamento de informação com as regiões específicas do cérebro (SCHULTZ; SCHULTZ, 2014, p. 360).

Compreender esses processos relacionados ao desenvolvimento funcional e anatômico das áreas do cérebro que se relacionam com a leitura, além de contribuir para melhorar as estratégias de

ensino e aprendizagem e nos casos de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de novos conhecimentos das neurociências, contribuirá para que futuramente se identifique precocemente as crianças que terão dificuldades em leitura, a partir de imagens cerebrais¹ que demonstrem atrasos na ativação nas áreas do cérebro responsáveis pela leitura (CASELLA; AMARO; COSTA, 2011).

O neuroimageamento do funcionamento cerebral é útil para identificar os sistemas neuronais que suportam os processos cognitivos da leitura, assim, Price e McCrory (2013) elencam pontos sobre a importância dos dados anatômicos para essa mesma finalidade e explicam como os resultados dessa observação de atividade das imagens cerebrais podem ser úteis para a identificação de sistemas neurais que oferecem contribuições aos processos cognitivos como a leitura. Primeiramente, os exames proporcionam uma medida do funcionamento cognitivo que não seria possível detectar em outros testes. Descrevem de forma mais completa os processos cognitivos envolvidos na leitura e com essa compreensão é possível identificar o nível de processamento cognitivo a partir dos estímulos e observa-se o contraste entre as áreas cerebrais ativadas (PRICE; MCCRORY, 2013, p. 481).

Os exames de imageamento cerebral permitiram descobrir que há regiões no cérebro que são responsáveis pelas entradas visuais na região occipital, onde se processam os sinais luminosos recebidos pela retina – e pelo reconhecimento das palavras escritas – a *Visual Word Form Area* (VWFA) a Área da Forma visual das palavras, denominada por Laurent Cohen e Stanislas Dehaene como a caixa de letras do cérebro localizada na região occipital temporal ventral esquerda (DEHAENE, 2012, p. 77).

A Área da Forma Visual das Palavras se desenvolve no cérebro somente em pessoas que aprenderam a ler e essa modificação só é possível em função da reciclagem neuronal, termo cunhado por

¹ PET – *Positron emission tomography*; ressonância magnética funcional (RMf) e da magnetoencefalografia (MEG) (CASELLA; AMARO; COSTA, 2011, p. 41).

Dehaene (2012, 2013, 2015), ou seja, os neurônios aprendem a ler adaptando áreas que servem para identificação de rostos e objetos para a leitura. Na medida em que a leitura vai progredindo a região occipital-temporal esquerda vai aumentando gradativamente, não por maturação, mas por aprendizagem. Entretanto, os rostos são identificados pelo hemisfério direito e as palavras pelo esquerdo. Após o reconhecimento primário das informações visuais ocorre a distribuição dessas informações para as áreas que correspondem às áreas da linguagem, a área de Wernicke² e a área da Broca³, respectivamente responsáveis pela compreensão de informações auditivas e semânticas, e, a articulação da pronúncia das palavras (articulação da fala) (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017; BUCHWEITZ; PEGADO; TEIXEIRA; SILVA; LUKASOVA, 2021; DEHAENE, 2012, 2015).

A neuroplasticidade constitui a base biológica da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011). Dehaene (2012, p. 214) constatou que as crianças de zero a cinco anos possuem duas faculdades essenciais prontas que possibilitam a reciclagem neuronal e que favorecerão a aprendizagem da leitura, que são a compreensão da língua falada e o reconhecimento visual e já repousam sobre uma rede cortical do hemisfério esquerdo. No *planum temporale*, área do córtex cerebral que codifica a sonoridade dos grafemas e das palavras, ocorre o processamento da leitura. Essa área localizada no hemisfério esquerdo do córtex cerebral já está ativa nos bebês e permite o encontro das informações visuais com as auditivas realizando essa conexão fundamental para a aprendizagem da leitura. Em função disso é tão importante o desenvolvimento da linguagem oral desde muito cedo nas crianças, pois os sistemas da linguagem oral e escrita se afetam mutuamente (DEHAENE, 2012, p. 124; MALUF; SARGIANI, 2013, p. 12).

Goucha (2021) explica que, assim que nasce, o bebê vai progressivamente adequando-se à sua língua materna e passa a

2 Área de Wernicke – localizada na superfície superior do lobo temporal, entre o córtex auditivo e o giro angular (Bear; Connors; Paradiso, 2017, p. 902).

3 Área da Broca – uma região do lobo frontal esquerdo (Bear; Connors; Paradiso, 2017, p. 695).

aprender e identificar sons com os estímulos que recebe, segmenta e percebe palavras em um fluxo de fala contínua, baseando-se em pistas através do ritmo e melodia.

Ao nascermos, somos capazes de distinguir facilmente os fonemas de qualquer língua, sendo que ao longo do primeiro ano de vida nos adaptamos [...] aos sons pertencentes à língua materna que nos rodeia. [...] Nos primeiros dias de vida, já é possível identificar características da língua materna no choro do bebê (GOUCHA, 2021, p. 43).

Em função do exposto, torna-se de fundamental importância o desenvolvimento da linguagem oral desde muito cedo nas crianças, pois ela é a base para a aprendizagem da linguagem escrita, e linguagem oral e escrita se influenciam mutuamente (DEHAENE, 2012, 2015; MALUF; SARGIANI, 2013).

Conforme se vê em Dehaene (2012), assim como em Gabriel, Morais e Kolinsky (2016a), a aprendizagem da leitura altera as redes neurais da visão e da linguagem, impulsiona a reorganização do córtex cerebral visual e permite o acesso à linguagem falada refinando os seus processos. Portanto, os estímulos adequados para o desenvolvimento da linguagem oral e consciência metalinguística são preditores da alfabetização (MALUF; SARGIANI, 2019).

Lent (2010, p. 699) afirma que a linguagem escrita, modalidade criada arbitrariamente pela sociedade humana, é mantida pela base neurobiológica. Enfatiza também que a criança, após o nascimento e com a exposição da fala de outras pessoas, começa a compreender a linguagem falada, mas a linguagem escrita exige esforço social e ensino formal (LENT, 2010). Isso quer dizer que nosso genoma não está modificado para a leitura, foi projetado para a sobrevivência do *Homo sapiens*, mas adapta os seus circuitos neuronais para a leitura. Um exemplo disso é que quando se aprende a ler, áreas do cérebro que eram responsáveis pela identificação de rostos e objetos se modificam para o reconhecimento de letras e

símbolos. Isso ocorre em todos que aprendem a ler e em qualquer idade (DEHAENE, 2012).

As evidências científicas das neurociências contribuíram para o entendimento do funcionamento cerebral da leitura, seus mecanismos, modificações neuronais a partir da plasticidade cerebral, como a informação visual é recebida através dos olhos e processada pelo cérebro e suas relações com as áreas da linguagem falada. As neurociências da leitura evidenciaram que todos possuem no cérebro circuitos neuronais capazes de aprender a ler, pois a plasticidade cerebral permite contornar dificuldades de leitura “por vias cerebrais incomuns” (DEHAENE, 2012, p. 343-344).

As células do sistema nervoso não são imutáveis, como se pensava há algum tempo. Muito ao contrário, são dotadas de plasticidade. Isto significa que os neurônios podem modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e a sua forma, em resposta a ações do ambiente externo. A plasticidade é maior durante o desenvolvimento, e declina gradativamente, sem se extinguir, na vida adulta. [...] neuroplasticidade, ou simplesmente plasticidade, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas, até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória (LENT, 2010, p. 148-149).

A partir das evidências científicas da Neurociência Cognitiva e da Psicologia Cognitiva emergiu a Ciência Cognitiva da Leitura.

CIÊNCIA COGNITIVA DA LEITURA

Os cientistas avançaram muito nas pesquisas neurológicas, mas de acordo com Dehaene (2012, p. 15) somente nas últimas duas décadas surgiu uma verdadeira Ciência da Leitura, baseada nos avanços das pesquisas das Neurociências Cognitivas, da Psicologia Cognitiva da Leitura e da Linguística Cognitiva da Leitura.

Conduzindo assim a uma decodificação nos mecanismos cerebrais acionados para a leitura. Além disso, um fator decisivo para essa consolidação foi o avanço tecnológico e os exames de imageamento por ressonância magnética funcional (IRMf), com os quais se pode observar como o cérebro se ilumina ou é ativado durante a leitura, o que permite visualizar a atividade cerebral de uma pessoa em tempo real. O neuroimageamento do funcionamento cerebral é útil para identificar os sistemas neuronais que suportam os processos cognitivos da leitura (DEHAENE, 2012, p. 80-81).

A Ciência Cognitiva da Leitura versa sobre o entendimento de quais são os mecanismos cerebrais empregados nos processos cognitivos da leitura, respondendo a questões acerca de como lemos e qual é a melhor maneira de aprender e de ensinar a leitura e a escrita (DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013). Assim, pode-se estabelecer melhores estratégias para o ensino e a aprendizagem buscando compreender o funcionamento do cérebro de quem está aprendendo, suas modificações a partir da reciclagem neuronal e como se dá o processo da aprendizagem no cérebro (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017; BRASIL, 2019a, 2019b; CASELLA; AMARO; COSTA, 2011; COSENZA; GUERRA, 2011; DEHAENE, 2012, 2013, 2015; DEHAENE; COHEN; MORAIS; KOLINSKY, 2015; GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016a; LENT, 2010; MALUF; SARGIANI, 2013, 2019; ROCHA, 2015; SNOWLING; HULME, 2013).

Há uma vasta e consistente literatura disponível demonstrando que as melhores estratégias para o ensino e para a aprendizagem baseiam-se na compreensão do funcionamento do cérebro de quem está aprendendo, nas suas modificações a partir da reciclagem neuronal e como se dá o processo da aprendizagem no córtex (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017; BRASIL, 2019a; BUCHWEITZ; PEGADO; TEIXEIRA; SILVA; LUKASOVA, 2021; CASELLA; AMARO; COSTA, 2011; COSENZA; GUERRA, 2011; DEHAENE, 2012, 2013, 2015; DEHAENE; COHEN; MORAIS; KOLINSKY, 2015; GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016a, 2016b; LENT, 2010; MALUF; SARGIANI, 2013; MALUF; SILVA; MADZA, 2021; ROCHA, 2015; SNOWLING; HULME, 2013).

A constatação de que nosso cérebro não foi projetado para a leitura e para tal precisa passar por adaptações nos circuitos cerebrais foi uma contribuição dessa ciência (BUCHWEITZ; PEGADO; TEIXEIRA; SILVA; LUKASOVA, 2021; DEHAENE, 2012, 2015). Como se vê na literatura da área (DEHAENE, 2012; MALUF; SARGIANI, 2019), a escrita é uma invenção humana com base na sua cultura e surgiu há cerca de 5.400 anos, sendo a escrita alfabética ainda mais recente, com cerca de 3.800 anos. Esse é um tempo considerado muito curto aos olhos da evolução humana na Terra (DEHAENE, 2012, p. 17; SNOWLING, HULME, 2013, p. 458).

Como já citado, o cérebro se modifica com a aprendizagem da leitura promovendo mudanças no processamento cognitivo. Esse fenômeno foi denominado por Dehaene (2012) como a reciclagem neuronal, a qual pode ser observada por exames de imageamento cerebral. O que significa dizer que áreas cerebrais que eram responsáveis pela identificação de faces e objetos passam a se especializar no reconhecimento de letras e símbolos (DEHAENE, 2012, 2015; MALUF; SARGIANI, 2018). Estes processos foram revelados através das pesquisas da psicologia experimental e das imagens de ativação cerebral a partir da realização de leituras, demonstrando assim a maneira como se aprende a reconhecer a linguagem escrita e como o cérebro se modifica em função da aprendizagem (DEHAENE, 2015, p. 15).

Essas modificações neuronais promovidas pela aprendizagem da leitura que modificam o cérebro colocam em conexão os sistemas cerebrais, já presentes, do sistema visual de reconhecimento de formas e as áreas da linguagem (DEHAENE, 2012; MALUF; SARGIANI, 2019). Esse processo de aprendizagem da leitura ocorre através de três fases, a pictórica, a etapa fonológica e a etapa ortográfica.

No entendimento de etapas de leitura de Uta Frith citada por Dehaene (2012), a primeira seria a etapa logográfica ou pictórica na qual a criança ainda não compreende a lógica alfabética, isso ocorre entre os cinco a seis anos de idade; a etapa fonológica,

que ocorre entre seis a sete anos de idade, na qual a criança lê por decodificação; e finalmente a etapa ortográfica na qual lê com mais fluidez e não depende da decodificação senão em função de palavras desconhecidas e progressivamente cria um léxico mental. Em função do modelo de reciclagem neuronal do cérebro explicado por Dehaene (2012) deve haver uma especialização crescente no sistema visual no aprendiz leitor.

A teoria das fases de desenvolvimento da leitura proposta por Linnea Ehri (2013a; 2013b) denomina a fase pré-alfabética como o momento inicial da alfabetização na qual a criança emprega a estratégia de predição para realizar a tentativa de leitura; a fase alfabética parcial, na qual ela já realiza analogias utilizando pistas fonológicas após aprender os sons da fala; a fase alfabética completa, na qual já relaciona os grafemas e fonemas e adquiriu a habilidade de decodificar e codificar com autonomia; e a última fase é a alfabética consolidada em que já ocorre o processamento das unidades maiores como sílabas, morfemas e isso permite ler com mais velocidade, precisão e fluência (EHRI, 2013a, p. 59-64). Porém a transição entre uma fase e outra é gradual e muitas vezes ainda se misturam, utilizando recursos de uma ou outra fase.

É imprescindível que a criança aprenda o princípio do sistema alfabético de escrita, que significa que as letras representam os sons da fala, além disso, há uma grande importância da linguagem oral e da bagagem linguística para a alfabetização (MALUF; SARGIANI, 2013; MALUF; SARGIANI, 2019). “É o processamento cognitivo que converte essas sequências de letras em sons e permite chegar à compreensão” (MALUF, 2013, p. 313), desse modo, para atingir a leitura fluente é necessário ter domínio do código alfabético compreendendo o seu princípio, adquirindo progressivamente o conhecimento ortográfico, que corresponde às regras de correspondência entre grafemas e fonemas e assim formando um léxico mental ortográfico que promove a fluência e compreensão da leitura e tornando o leitor hábil (MORAIS; KOLINSKY, 2013a, 2013b).

Há um conjunto vigoroso de pesquisas realizadas com essa abordagem de instrução explícita e sistemática e que foram publicadas em diversos relatórios nacionais e internacionais, alguns já citados nesta revisão, que demonstraram a sua eficácia. Conforme explicam Buchweitz, Pegado, Teixeira, Silva e Lukasova (2021).

A evidência é robusta: a instrução fônica sistemática é a maneira mais efetiva de alfabetizar, e com mais chances de dar certo para mais crianças; por sistemático, se entende um ensino dirigido, planejado e diário dedicado à aprendizagem da relação entre fonemas e grafemas (BUCHWEITZ; PEGADO; TEIXEIRA; SILVA; LUKASOVA, 2021, p. 70).

Ehri (2013a) explica a partir da decodificação o processo de amalgamação que favorece a automatização da leitura de palavras, ou seja, a partir da decodificação ocorre o mapeamento ortográfico possibilitando que as formas gráficas, os sons e os significados sejam amalgamados em uma unidade que pode ser reconhecida automaticamente. Essa automatização da leitura com o reconhecimento automático de palavras denominado por Ehri (2013a, 2013b) como *Sight Word Reading*, propicia que o leitor reduza a carga do processamento cognitivo demandado pela decodificação e mobilize a sua atenção e os seus recursos cognitivos para a compreensão do que está lendo (EHRI, 2013a; SANTOS; BARRERA, 2017, p. 82).

Essa estratégia de leitura se dá a partir de um léxico consolidado na memória, de forma que as palavras são reconhecidas por já terem sido lidas anteriormente e o processamento da leitura é realizado como uma unidade (EHRI, 2013a, 2013b). A autora afirma que esse reconhecimento da palavra em uma unidade é possível em função desse amálgama, ou uma espécie de cola, entre a grafia, a pronúncia e o significado. Assim, quando a palavra é reconhecida através do processamento visual esse léxico é evocado da memória (EHRI, 2013a).

Ehri (2013a) explica que o teste de *Stroop*, no qual são apresentadas cartelas com nomes de cores impressos em cores diferentes de suas correspondências para que os sujeitos as nomeiem pela cor e não pela escrita, evidencia que as palavras familiares são lidas de memória pois o cérebro não ignora a escrita. Desse modo, a leitura automatizada proporciona ao leitor maior velocidade, possibilitando menor esforço cognitivo e permitindo que sua atenção esteja voltada à compreensão do texto (EHRI, 2013a).

Conforme explica Dehaene (2015, p. 16), conforme as crianças avançam no reconhecimento de palavras escritas, automatizam a leitura e diminuem a carga de processamento cognitivo de decodificação, podendo direcionar o foco atencional para a compreensão do que lê, assim se tornam leitores fluentes e autônomos.

Dehaene (2015, p. 73-95) elencou em sua obra *Aprender a Ler: das Ciências Cognitivas à sala de aula*, sete princípios norteadores para a prática pedagógica em sala de aula baseada em evidências das neurociências que devem ser considerados para a instrução explícita do código para a aprendizagem da leitura.

1. *Ensino explícito do código alfabético.* A compreensão do princípio alfabético é fundamental para a aprendizagem inicial da leitura, ou seja, compreender que as letras representam os sons da fala. Deve-se ensinar explicitamente as correspondências entre os grafemas e fonemas, aprender as convenções da escrita, por exemplo que lemos e escrevemos da esquerda para a direita; além de compreender que os grafemas têm posições específicas dentro das palavras para que possam ser lidas e de acordo com as convenções da escrita alfabética.

2. *Princípio de progressão racional.* Sistematizar o ensino das relações grafema e fonemas de modo a ensinar as correspondências mais simples e mais frequentes para as mais complexas e menos frequentes, as quais apresentam irregularidades, regras contextuais e fonemas que são representados por mais de uma letra, como os dígrafos por exemplo.

3. *Princípio da aprendizagem ativa que associa a leitura à escrita.* Há evidências entre a relação de reciprocidade entre a leitura e a escrita, assim aprender a formar palavras e as escrever facilita a leitura. A exploração tátil das letras móveis, aprender o traçado para a escrita envolve a ativação de outros canais sensoriais que favorecem a memorização das correspondências entre letras e sons e a sua evocação na memória.

4. *Princípio da transferência do explícito ao implícito.* Refere-se a automatização da leitura de palavras que permitirá se concentrarem nos significados. Inicialmente as crianças baseiam-se em decodificação pois receberam instruções fônicas explícitas, porém, com o progresso na leitura esse processo ganha automaticidade e ocorre a transferência da memória explícita para a memória implícita cumpre a função de liberar carga de processamento cognitivo da decodificação para o reconhecimento automático de palavras com acesso ao significado.

5. *Princípio da escolha racional dos exemplos e dos exercícios.* Deve-se incorporar aos exemplos e exercícios palavras as quais os alunos já aprenderam as correspondências grafofônicas, além disso, partir de palavras com menos irregularidades para as palavras compostas por regras mais complexas.

6. *Princípio do engajamento ativo da atenção e do prazer.* A velocidade da aprendizagem está correlacionada com três fatores de acordo com Dehaene (2015), o engajamento ativo pois um sujeito passivo não aprende, o foco atencional que é fundamental para o aprendizado e o prazer e o reforço através do *feedback* auxilia na consciência de que está progredindo.

7. *Princípio da adaptação ao nível da criança.* Os desafios devem estar adaptados ao nível da criança, desse modo, deve-se avaliar constantemente o progresso dos alunos a fim de alinhar o desenvolvimento com as propostas pedagógicas. Avaliar não se refere a aplicar provas, mas avaliar o desempenho e o engajamento do aluno no processo de aprendizagem. O docente deve adaptar os exercícios ao nível em que a criança se encontra, outrossim os objetivos de ensino devem estar bem delimitados.

Estas evidências de pesquisas científicas baseadas na Ciência Cognitiva da Leitura (DEHAENE, 2015; MALUF, 2021) fornecem subsídios que podem ser levados para aplicação em sala de aula, promovendo assim avanços na qualidade do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. Conforme afirmam Maluf, Silva e Madza (2021), a literatura dispõe de estudos que chamam atenção para as pesquisas translacionais, as quais têm como foco tornar possível que o conhecimento produzido pela ciência seja utilizado para a melhoria dos processos de aprendizagem, especialmente na aquisição da leitura e da escrita. Explicam ainda que as pesquisas translacionais podem atender às prioridades educacionais, especialmente as que se referem ao ensino da leitura e da escrita, pois o conhecimento produzido através de pesquisas científicas baseadas em evidências pode ser direcionado às práticas pedagógicas.

As evidências científicas provenientes da Ciência Cognitiva da Leitura subsidiaram a elaboração de políticas públicas educacionais em diversos países como a França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, com exemplos exitosos (MALUF; SARGIANI, 2018; BRASIL, 2021a, 2021b). Desse modo, constata-se a importância da utilização dos resultados de pesquisas baseadas em evidências para que no Brasil possamos utilizar os conhecimentos na prática dos professores, especialmente na rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão narrativa de literatura permite compreender como as ciências cognitivas, sendo um campo de conhecimento multidisciplinar que se baseia nas evidências de pesquisas das áreas de conhecimento da Neurociência Cognitiva e da Psicologia Cognitiva, contribuíram sobremaneira para a consolidação dessa ciência da leitura que favorece as estratégias de alfabetização. Além disso explicitou os conhecimentos atuais a respeito dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem da linguagem escrita e sobre

as áreas cerebrais que são modificadas com essa aprendizagem em função da reciclagem neuronal.

Depreende-se que com o avanço tecnológico de imageamento cerebral e os avanços das pesquisas foi possível a emergência da Ciência Cognitiva da Leitura que busca investigar questões sobre como o cérebro aprende e assim estabelecer melhores práticas de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os achados científicos de pesquisas baseadas na Ciência Cognitiva da Leitura, as quais são realizadas com rigor metodológico podem contribuir com as políticas públicas educacionais, conforme se pontuou no decorrer da revisão, nos países citados que implementaram políticas exitosas de alfabetização baseadas em evidências. Outrossim, contribui sobremaneira com as práticas pedagógicas baseadas nessas evidências, subsidiando também os educadores no estabelecimento de melhores estratégias de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Pois, para um eficaz processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental basear-se em um conjunto robusto de evidências de pesquisas científicas recentes, com vasta literatura fundamentada e com demonstrações a partir de experimentos nas práticas escolares.

Conforme abordado, as evidências da Ciência Cognitiva da Leitura afirmam que a aprendizagem da leitura e da escrita requer instrução explícita da leitura e da escrita e que esse não é um processo natural como a fala e a marcha. O sistema alfabético de escrita é uma construção social, ou seja, foi inventado e não é algo inato das pessoas, portanto, precisa ser ensinado de forma sistemática e explícita, letra a letra, relacionando o grafema ao seu respectivo fonema, só então partir para a construção de sílabas, palavras, frases e textos, ou seja, partindo do mais simples para o mais complexo. Desse modo, depreende-se que conhecer os mecanismos cerebrais subjacentes a aprendizagem da leitura nos dá indicações de caminhos a serem trilhados para as práticas pedagógicas em sala de aula com foco em um ensino eficiente.

A Psicologia Cognitiva contribui com a Ciência Cognitiva da Leitura no sentido de compreender os processos cognitivos de como as pessoas percebem, focam a sua atenção para aprender e como evocam essas informações da memória para utilizá-las.

As Neurociências a partir dos avanços tecnológicos e das pesquisas compreendem como o sistema nervoso executa a capacidade de seleção e armazenamento de informações, processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem. A partir das evidências compreendeu-se a capacidade de plasticidade cerebral do ser humano que promove modificações físicas no córtex a partir da aprendizagem da leitura. Além disso, as Neurociências demonstram como ocorre o processamento visual das informações, especialmente de grafemas (letras) e sua convergência com a área de processamento auditivo (*planum temporale*), demonstrando assim a importância do ensino das correspondências entre letras e sons para que seja possível a leitura por decodificação e o reconhecimento de palavras.

Conforme exposto, os achados científicos da Ciência Cognitiva da Leitura podem favorecer o estabelecimento de melhores estratégias de ensino e em função disso, as evidências científicas devem chegar à sala de aula, para orientar práticas pedagógicas e melhores estratégias de ensino da leitura e da escrita corroborando com a maneira que o cérebro processa as informações.

Portanto, é fundamental que as políticas públicas educacionais, especialmente na área da alfabetização, considerem as evidências de pesquisas baseadas nesse robusto conjunto de achados científicos e com base em pesquisas com rigorosa metodologia e que demonstrem a efetividade nas estratégias adequadas a como se aprende. Sendo essencial que essas evidências sejam introduzidas na formação inicial e continuada de professores, possibilitando levar para a sala de aula enormes benefícios para a qualidade do ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia.** Aloísio Pessoa de Araújo (coord.). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos. Relatório final.** 2. ed. Brasília-DF: 2007. p. 180. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- BRASIL. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos. Relatório final.** 3. ed. rev. Brasília-DF: 2019a. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Brasília-DF: MEC, SEALF, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – RENABE** [recurso eletrônico]. Brasília-DF: MEC/SEALF, 2021a. 360 p. ISBN: 978-65-87026-08-4 (*ebook*). Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC.** Brasília-DF (MEC), 2021b. 557p. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PD. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BUCHWEITZ, A.; PEGADO, F.; TEIXEIRA, M. T.; SILVA, V. P. da; LUKASOVA, K. A neurobiologia da leitura e da escrita. *In: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – RENABE.* [recurso eletrônico]. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf – Brasília-DF, 2021.

CASELLA, E. B.; AMARO, E. Jr.; COSTA, J. C. da. As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura. *In*: ARAÚJO, A. P. de (coord.). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 37-69.

CASTAÑON, G. A. Epistemologia da Ciência Cognitiva. *In*: GAUER, G.; SOUZA, L. K. *et al.* (org.). **Psicologia cognitiva: teoria, modelos e aplicações**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018. Capítulo 1, p. 15-32.

CHALL, J. S. **Learning to read: the great debate**. New York: McGraw Hill, 1967.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Tradução Leonor Sciliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12113>. Acesso em: 24 maio 2020.

DEHAENE, S. **Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula**. 1. ed. Tradução Yamila Sevilla y María Josefina D'Alessio. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015. 144 p.

DEHAENE, S.; COHEN, L.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 16, p. 234-244, abr. 2015. Disponível em: DOI: 10.1038/nrn3924. Acesso em: 2 dez. 2021.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 49-81.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. *In*: SNOWLING, J. M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 61-78, jan./abr. 2016a. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 4, out./dez. 2016b.

Disponível em: [Doi.org/10.1590/0102-44508205042893915](https://doi.org/10.1590/0102-44508205042893915). Acesso em: 10 dez. 2021.

GOUCHA, T. Do som à linguagem: perspectiva neurocognitiva entre a Faculdade Universal da Linguagem e Diferenças Interlinguísticas no Processamento. *In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC*. Brasília: MEC/Capes, 2021.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos Fundamentais da Neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MALUF, M. R. Ensinar a ler: progressos da Psicologia no século XXI. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 89, p. 309-324. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9464384800>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MALUF, M. R. Formação de professores e alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar. *In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. (coord.). Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar*. 1. ed. Londrina: Neurosaber, 2021.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS. Prefácio. *In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 11-15.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. **Rev. psicol. Arequipa**, p. 11-24, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298022710_Lo_que_la_Neurociencia_tiene_que_decir_sobre_el_aprendizaje_de_la_lectura. Acesso em: 18 nov. 2021.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018. Disponível em: [Doi.org/10.1590/2175-35392018033777](https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777). Acesso em: 10 jan. 2022.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Alfabetização na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura. *In: RONCA, A. C. C.; ALMEIDA, L. R. de. 50 anos de produção em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

MALUF, M. R.; SILVA, C. C. R. da; MADZA, E. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Nacional de alfabetização baseada em evidências (RENABE)*. Brasília: MEC, 2021.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 17-48.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Letramento e mudança cognitiva. *In*: SNOWLING, J. M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention**. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Washington, DC: US Government Printing Office, 2000.

NEUFELD, C. B.; STEIN, L. M. As bases da Psicologia Cognitiva. **Revista da Saúde – URCAMP**, Bagé, v. 3, n. 2, p. 76-87, jul./dez. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/607877/mod_resource/content/1/ArtPsiCog_Carmem.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

NEUFELD, C. B.; BRUST, P. G.; STEIN, L. M. Bases epistemológicas da Psicologia Cognitiva Experimental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 103-112, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100013>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PRICE, C. J.; MCCRORY, E. Estudos com imageamento cerebral funcional sobre o leitor proficiente e a dislexia do desenvolvimento. *In*: SNOWLING, J. M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROCHA, F. T. Conhecendo e respeitando a fisiologia cerebral da leitura. *In*: NASCHOLD, A. C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, W. V (org.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: Edufrn, 2015. 408 p.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, 20 (2), v-vi, jun. 2007. Disponível em: [Doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001](https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001). Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, M. J. dos; BARRERA, S. D. Competências cognitivas e compreensão da leitura. *In*: MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. dos (org.). **Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente**. Curitiba: CRV, 2017. p. 79-91.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 10. ed. Tradução Marília de Moura Zanella, Suely Sonoe Murai Cuccio e Cintia Naomi Uemura. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. (ed.). **Preventing reading difficulties in young children**. National Academy of Sciences – National Research Council (NRC), Washington, DC. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Department of Education, Washington, DC. ISBN-0-309-06418-x, 1998, 445p.

SNOW, C. E.; JUEL, C. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? *In*: SNOWLING, J. M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SNOWLING, J. M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 4. ed. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE A APRENDIZAGEM E O USO DE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Priscila Gabriela Costa
Antonio Carlos Caruso Ronca

INTRODUÇÃO

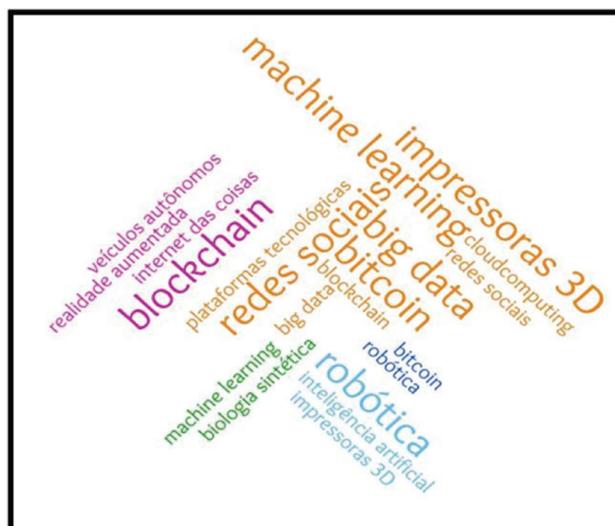
Este capítulo apresenta uma pesquisa que buscou investigar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre a aprendizagem na era digital, considerando as transformações ocorridas com o desenvolvimento da tecnologia em nossa sociedade. Para tanto, investigamos as percepções de professores sobre como promover a aprendizagem, vantagens e limitações do uso da tecnologia em sala de aula e o papel do professor nesse contexto. Como embasamento teórico, recorreremos às teorias de aprendizagem de David Ausubel (1980) e Seymour Papert (2008), isto é, o cognitivismo e o construcionismo, respectivamente. Optamos por esses autores devido à preocupação apresentada em suas teorias no que tange à aprendizagem cognitiva. Assim, identificar como as teorias de aprendizagem de Ausubel e Papert permeiam as concepções dos professores também é outro objetivo deste trabalho.

O cenário em que esta investigação ocorre é de intensa transformação de novas formas de compreender a realidade devido ao rápido desenvolvimento tecnológico que altera nosso modo de pensar, de agir, de nos comunicar, de trabalhar, de nos relacionar, e que também impacta nos sistemas de produção e consumo. As

informações estão por toda parte, e o que antes levava anos para ser feito, hoje é executado em segundos. A velocidade das inovações é surpreendente. Além disso, trata-se de uma alteração nas formas de percebermos o mundo e, também, de uma alteração nas estruturas sociais, nos sistemas econômicos e nas relações de trabalho.

Os fenômenos digitais e suas decorrências são vistos como um dos pontos fundamentais dessas mudanças. A fim de ilustrarmos tal percepção, usamos a classificação proposta por Schwab (2016), que divide as tecnologias impulsionadoras dessas mudanças em três categorias: física, digital e biológica. A nuvem de palavras a seguir traz exemplos dessas três categorias.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora

É nesse contexto que encontramos a dimensão da educação contemporânea com toda a sua complexidade e inúmeros atores.

No Brasil, a presença de escolas públicas e privadas, que atendem a diferentes classes sociais, reforça as desigualdades. No

entanto, há um ponto em comum entre elas: ambas vivem a pauta da transmissão do conteúdo e, algumas vezes, em ambientes pouco propícios ao processo de aprendizagem.

Apesar de os estudantes viverem na Era Digital e de fazerem uso de tecnologias, a integração delas não ocorre de forma intencional e crítica dentro da escola. É urgente que haja integração da tecnologia ao currículo de uma forma crítica e por meio da formação efetiva de professores para lidar com essa nova realidade e da aplicação de atividades que propiciem a aprendizagem. Contudo, devemos lembrar que somente a tecnologia não resolverá os problemas que temos na educação básica brasileira, além de também poder intensificar as desigualdades sociais.

Conforme argumenta Selwyn (2017), não devemos acreditar na possibilidade mágica de solução dos problemas educacionais por meio das tecnologias, mas sim vê-las como uma ferramenta que, quando bem utilizada, pode provocar mudanças significativas.

A linguagem da educação e tecnologia precisam ser foco de controvérsia sustentada para que seja possível desafiar [...] concepções dominantes de educação e tecnologia que tendem a marginalizar, ignorar ou negar as desigualdades complexas e agravadas da era digital (p. 98).

Cada vez mais se fazem necessários o planejamento e a implantação de políticas públicas que possam atender às demandas e necessidades de uma educação democrática, inclusiva, permeada pelo reconhecimento das diferenças, e que prepare os cidadãos para que possam viver em uma sociedade democrática, com liberdade, justiça e equidade.

As tecnologias necessitam de um cuidado maior para que sejam acessíveis a todos, requerendo também políticas públicas adequadas para que isso ocorra. Preparar uma geração para utilizá-las de forma mais consciente é um dos grandes desafios da nossa

educação, principalmente considerando a realidade das escolas de educação básica e o fato de que ainda temos muitos professores que não sabem usar essas ferramentas e que não receberam formação para aplicá-las no processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente.

MÉTODO

A produção de dados apoiou-se no procedimento de entrevistas semiestruturadas com professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I de quatro escolas de educação básica localizadas no estado de São Paulo. A análise das informações obtidas foi realizada de acordo com as orientações para Análise de Conteúdo, propostas por Bardin (2012):

[...] um método muito empírico, dependente do tipo de "fala" a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (p. 36-44).

Para Franco (2008), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. A mensagem expressa um significado e um sentido.

Após a coleta das informações e a transcrição das entrevistas, organizamos a análise em três momentos:

- pré-análise;
- exploração das entrevistas;
- tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Iniciamos com a pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita. Segundo Bardin (2012), corresponde ao período de intuições cujo objetivo é sistematizar as ideias iniciais. A primeira

atividade dessa fase é a leitura flutuante de todo o material, na busca da compreensão dos indivíduos por inteiro e dos fenômenos não fragmentados. Durante esse momento, o pesquisador se deixa invadir por impressões, representações, emoções e expectativas.

Para a exploração do material e o tratamento dos dados, organizamos um quadro com duas colunas:

1º Depoimentos com unidades de significado: trechos das falas com destaque (em negrito ou sublinhado) de pontos que merecem maior ênfase.

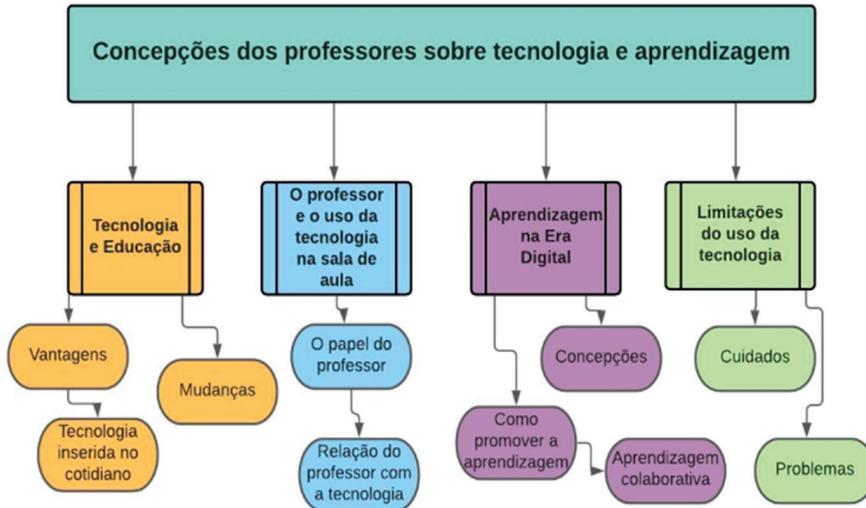
2º Explicitação dos significados: interpretação do pesquisador sobre os depoimentos dos participantes.

As categorias da análise emergiram do segundo item, com identificação das possíveis relações entre as respostas de cada entrevistado.

Bardin (2012, p. 147) define o processo de categorização como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ainda segundo a autora, classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles têm em comum uns com os outros. Dessa forma, o que vai permitir o agrupamento é a parte comum que existe entre eles.

Os significados do discurso das entrevistadas foram agrupados em subcategorias que compõem as quatro categorias principais, explicitadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Concepções dos professores sobre tecnologia e aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, depois de criadas categorias e subcategorias, passamos para a última fase da pesquisa, com a inferência e interpretação dos resultados.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A análise dessa categoria indicou algumas vantagens para o uso da tecnologia em sala de aula, tais como: motivação e interesse dos alunos; vivenciar aprendizagens que não seriam viáveis sem a tecnologia; possibilitar o uso criativo de tecnologias; ser um elemento facilitador, porque podemos ter acesso a tudo em um único lugar; permitir pesquisar e enriquecer as aulas; compartilhar com os colegas, e dar maior acesso a algumas informações que estão disponíveis na internet.

Papert (2008) considera o computador como uma “Máquina do conhecimento” – justamente por ter essas características

apontadas acima –, que altera a relação da criança com o conhecimento ao viabilizar o acesso a um mundo mais rico do que os livros e papéis, e ao favorecer o compartilhamento com os outros colegas, que, segundo o autor, é um dos princípios de uma boa aprendizagem.

As entrevistadas exemplificaram algumas atividades usando ferramentas tecnológicas com a função de registro, uma atividade analógica e tradicional, que elas consideram mais divertidas e interessantes quando aplicadas com o uso da tecnologia. É uma maneira de subutilizar o potencial do uso da tecnologia em sala de aula. O professor apropria-se do recurso com uma visão instrumental e técnica, sem utilizar o seu potencial didático. Assim, apesar de utilizar novas ferramentas, ele o faz apenas para realizar velhas atividades.

Essa maneira de utilizar a tecnologia é contrária à proposta de Papert (2008) quanto ao uso do computador nas escolas. Na abordagem construcionista, os alunos constroem suas próprias aprendizagens mediadas pelo computador; programam e criam, não sendo, portanto, meros consumidores de conhecimentos. Ele propõe o uso da “Máquina do conhecimento” como um instrumento de mudança, um conjunto de ferramentas emancipadoras, e não como uma repetição do uso de cadernos.

Resnick (2006) alerta-nos para o fato de a utilização do dispositivo tecnológico estar marcadamente relacionada ao acesso, transmissão e manipulação das informações, em vez de estar relacionada ao seu uso criativo. Por isso, defende que os usuários precisam ser digitalmente fluentes, isto é, devem saber utilizar as ferramentas tecnológicas, ao mesmo tempo devem, sobretudo, saber construir aprendizagens significativas com elas.

Nos discursos das professoras sobre as mudanças que a tecnologia promove, é salientada a sua contribuição para a formação de alunos mais críticos. A definição trazida pelas professoras sobre alunos críticos restringe-se apenas ao uso da tecnologia. Para elas,

um aluno crítico consegue discernir as informações falsas das verdadeiras e utilizar a gama de informações disponíveis na internet.

O uso do termo pensamento crítico nos relatos das professoras é incipiente, visto que eles parecem indicar que o desenvolvimento desse modo de pensar é mecânico. Elas não deixam claro como trabalhar com esses alunos para a formação de cidadãos críticos.

Navega (2003) contribui com essa reflexão ao apontar que precisamos aprender a pensar criticamente, pois nosso comportamento natural é dar importância às nossas percepções e detecções de padrões. Privilegiamos a interpretação dos fatos conforme suspeitamos, e raramente observamos aquilo que não confirma a suspeita inicial. Argumenta que o primeiro passo é considerarmos hipóteses alternativas e avaliá-las, mesmo que sejam contrárias à nossa própria experiência. Desse modo, temos a possibilidade de ser expostos a opiniões e percepções diferentes.

[...] deve-se usar o bom senso e o raciocínio sobre todas as hipóteses que temos em mãos de maneira a excluir as hipóteses realmente irrelevantes e manter as mais sólidas. Os cientistas frequentemente pensam dessa forma, principalmente quando o fenômeno que analisam é desconhecido. Eles ponderam todas as hipóteses aplicáveis ao evento e vão pacientemente "limpando" o caminho, através do raciocínio e de testes empíricos (NAVEGA, 2003, p. 2).

A tecnologia pode ajudar o levantamento de hipóteses e, com a informação confirmada, podemos ajustar nossas crenças, revendo-as e modificando-as. Para Navega (2003), isso representa um típico exercício de pensamento crítico. Salienta que é importante sabermos justificar nosso pensamento utilizando-nos de uma argumentação sobre quais são os suportes de nossas crenças.

Para finalizar a discussão dessa categoria, as professoras entrevistadas afirmaram que o uso da tecnologia aproxima o

aluno de sua realidade, que está cada vez mais inserida no cotidiano dos seus alunos. Para elas, a escola não deve negá-la ou mantê-la distante, mas aceitá-la como parte integrante do dia a dia dos alunos.

Dellagnelo (2019) reforça que a escola não pode mais ser uma ilha isolada, em um universo conectado. Compara a necessidade de conhecer e agir no mundo digital com a necessidade de saber ler e escrever no mundo analógico.

Ainda nessa mesma linha de considerações, Papert (2008, p. 21) observa: “Na medida em que as crianças rejeitam uma Escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos de pressão para a mudança. Como qualquer outra estrutura social, a Escola precisa ser aceita por seus participantes”.

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

As concepções apresentadas sobre a aprendizagem pelas professoras lembram movimento, mudança, transformação. Elas se aproximam do conceito de Ausubel sobre a aprendizagem, mas transparecem uma repetição de palavras do senso comum, e a oscilação presente em todas as respostas indica que o conceito de aprendizagem não está claro para as docentes.

Aprendizagem significativa é aprendizagem com atribuição de significados, com compreensão, com incorporação, não arbitrária e não literal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva por meio de um processo interativo. As condições para isso são a existência de conhecimentos prévios adequados e predisposição para aprender (MASINI; MOREIRA, 2008, p. 17).

O protagonismo do aluno foi um tema recorrente. Nas falas das professoras, ficou evidente a importância da participação do aluno na aprendizagem por meio de metodologias ativas.

As metodologias ativas são definidas por Moran (2019, p. 49) como aquelas que “[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas”. Esse aspecto também é comentado por Bacich (2018), que considera o processo de aprendizagem como “[...] único e diferente para cada ser humano”, visto que “as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo” (p. 1). Por isso, ela enfatiza a utilização de metodologias ativas na educação, porque elas

[...] englobam uma concepção do processo ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos estudantes na construção de conhecimento, valorizando as diferentes formas que os estudantes podem ser envolvidos nesse processo, para que possam desenvolver a autonomia por meio de ações em que assumam uma postura realmente protagonista (BACICH, 2018, p. 1).

Mascolo (2009) questiona o uso de metodologias ativas quando nos apoiamos na ideia construtivista de que as crianças devem ser ativas, construindo seus próprios entendimentos do mundo. Isso leva a uma mudança no papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, pois ele passa a desempenhar a função de facilitador.

Mascolo (2009) observa que a ideia de os alunos construírem suas habilidades e entendimentos para si mesmos não é igual à de construírem por si mesmos. Esse ponto pode ser ilustrado com referência ao conceito da “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky.

Segundo Rego (1995), Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que é aquele que se refere às conquistas já efetivadas; e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades em vias de

serem construídas. Na teoria vygotskiana, a distância entre o que a criança faz com autonomia (nível de desenvolvimento real) e o que ela realiza com a colaboração de outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) é denominada “zona de desenvolvimento proximal”, responsável por definir funções que estão em processos de amadurecimento.

Para Mascolo (2009), as interações sociais que ocorrem dentro da zona de desenvolvimento proximal elevam o funcionamento do parceiro menos experiente a níveis superiores, isto é, a criança primeiro aprende em conjunto com indivíduos mais desenvolvidos, para posteriormente praticar o que aprendeu sozinha, sem a presença dos adultos. Conforme essa noção, a criança precisa de mediação para aprender. Uma criança normalmente não pode criar a zona de desenvolvimento proximal por si mesma; ela precisa do indivíduo mais experiente para preencher a lacuna entre o seu nível real de desenvolvimento e o seu nível proximal de desenvolvimento. O autor não menospreza o papel ativo do estudante, mas defende que isso só ocorre com a presença do professor:

Nada disso sugere que o objetivo de promover o engajamento ativo de cada aluno não seja importante; pelo contrário, é *essencial*. É dizer, no entanto, que, para a grande maioria dos estudantes de todas as idades, o objetivo de promover o engajamento ativo não pode ocorrer na ausência de professores competentes que desempenham um papel central na organização da estrutura, conteúdo e direção do aprendizado de um aluno (MASCOLO, 2009, p. 5-6, tradução nossa).

Uma possibilidade de aplicação de metodologias ativas para promover o aprendizado com o uso da tecnologia é o ensino híbrido¹.

1 O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e, pelo menos em parte, de forma presencial, em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

Segundo Moran (2015), o ensino híbrido tem como metodologia levar desafios para estimular os alunos, como resolução de problemas ou criação de projetos complexos, tanto em grupo como individualmente. Ele lembra que esse ensino deve ser mediado por professores que cuidarão de cada aluno em atividades que promovam sua aprendizagem. Afirma que, dessa maneira, o professor poderá analisar em que aspectos o aluno tem dificuldade, personalizando o ensino, isto é, planejar o processo ensino-aprendizagem focado na necessidade de cada aluno.

Na teoria de Ausubel, um dos pontos centrais do modelo de ensino é o aluno com sua estrutura cognitiva, profundamente pessoal e individualizada, e por isso a proposta de aprendizagem tem que ter como ponto de partida aquilo que o aluno já sabe, seu repertório prévio (RONCA, 1980).

O uso de plataformas digitais descrito pelas professoras entrevistadas pode ser um recurso importante para levantar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir disso, planejar, por exemplo, um material com organizadores prévios para facilitar a aprendizagem e torná-la significativa.

Apesar de, por meio das respostas dadas pelos alunos, algumas plataformas já gerarem novos exercícios ou repetições, caso o aluno não dê respostas corretas, a mediação do docente se faz necessária para que o uso do computador não seja apenas para aperfeiçoar a instrução. Na realidade, a geração de dados em larga escala sobre os conhecimentos dos estudantes pode ser um material valioso para a análise e interferência do professor.

Uma das questões recorrentes no trabalho dos educadores analisados é o compartilhar, o aprender com o outro. O colega mais experiente atuando na zona de desenvolvimento proximal do colega menos experiente e preenchendo a lacuna entre o nível real e o nível proximal desse mesmo colega.

A aprendizagem colaborativa foi apresentada pelas professoras como um fator que favorece a aprendizagem. Em sua definição

mais ampla, significa uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas (DILLENBOURG, 1999).

Freitas (2010) complementa que o uso da tecnologia amplia o espaço da sala de aula presencial e permite aos alunos um maior acesso às informações, que, trabalhadas em conjunto com colegas e professores, podem se transformar em conhecimento.

É interessante observar que os contatos entre os participantes em fóruns ou listas de discussão ou em atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *moodle*, realizam-se via leitura e escrita. Nessas práticas discursivas é possível uma interação verbal viva, significativa, que desenvolve a argumentação e leva, conseqüentemente, a uma maior apropriação dos temas em estudo. Aí se realiza de forma bem concreta a perspectiva da aprendizagem colaborativa proposta por Vigotski (p. 63).

Ao se referirem à questão da tecnologia, as professoras entrevistadas observam que ela é comumente considerada individualizante e solitária. Contraditoriamente, porém, ela pode auxiliar o aprender com o outro em sala de aula através da aprendizagem compartilhada. Isso corrobora a ideia de Toschi (2010, p. 173): “Ao mesmo tempo em que favorece o individualismo, o computador conectado possibilita ampliar a comunicação coletiva [...]”.

O PROFESSOR E O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Na construção da categoria “O professor e o uso da tecnologia na sala de aula”, ressaltamos os significados dados pelas professoras sobre o papel do professor e sua relação com a tecnologia.

Uma das entrevistadas indica, em sua fala, que não acredita que o professor esteja desempenhando um novo papel. Saliencia que o papel do educador é sempre o de mediador, independentemente do recurso que utiliza.

Sobre o tema mediação, Libâneo (2011) afirma que uma boa didática na sala de aula deve ressaltar um tipo de trabalho em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria, observando que esse processo se refere a uma dupla mediação: a mediação cognitiva, que auxilia a conexão do aluno com o objeto de conhecimento, e a mediação didática, que garante as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento.

Então, nessa perspectiva apresentada pela professora, o educador é considerado o mediador, aquele que conduz a relação cognitiva do aluno com a matéria, as ideias, os conceitos, os modos de resolver problemas, os esquemas mentais e as redes conceituais, entendidas como disposições internas que exercem uma mediação para o sujeito se apropriar do conhecimento (LIBÂNEO, 2011). Em uma linguagem ausubeliana, o professor medeia os conhecimentos prévios dos alunos com o conhecimento novo para que ocorra a aprendizagem significativa.

A citação abaixo resume as ideias apresentadas:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. Aqui se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida

aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica (LIBÂNEO, 2014, p. 13).

Nesse processo, o papel do professor é promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, transformando-a em desenvolvimento (LIBÂNEO, 1994). Novamente traçando um paralelo com a teoria de Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), o papel do professor é promover a aprendizagem significativa partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e provocar uma mudança em sua estrutura cognitiva.

O papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

Sobre a relação do professor com a tecnologia, as professoras entrevistadas relataram haver resistência e medo dos docentes com as novas tecnologias em sala de aula.

Libâneo (2011) indica que essa resistência realmente existe, e elenca vários motivos para isso ocorrer, como razões políticas, culturais e sociais.

Mas há, também, razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia (p. 68).

Diante da tecnologia, os professores muitas vezes se deparam com algo absolutamente novo e que demanda uma nova atitude em sala de aula em relação ao seu papel, seu desempenho e compromisso frente aos estudantes. Desse modo, a formação continuada precisa ter em seu horizonte essas questões.

LIMITAÇÕES DO USO DA TECNOLOGIA

Algumas limitações apresentadas decorrentes do uso frequente e contínuo de certos recursos da tecnologia relacionam-se ao excesso de informação, à leitura superficial e ao risco de dependência.

Outras limitações apresentadas foram problemas técnicos, a questão do acesso à internet nas escolas públicas e a resistência dos professores.

Sobre o excesso de informação, Pozo (2008) diz que o acesso ilimitado ao conhecimento está nos deixando abarrotados, superalimentados de informação, na maioria das vezes em formato *fastfood*. Ainda seguindo essa analogia, ele adiciona que sofremos uma certa obesidade informativa, consequência de uma dieta pouco equilibrada.

Diante desse excesso de informação, um desafio inevitável da Era Digital será auxiliar o aluno a filtrar, a selecionar as informações disponíveis. Os estudantes precisam ser alfabetizados tecnologicamente, ou melhor, precisam ser letrados digitalmente.

[...] o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e

o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à internet, por exemplo, as crianças precisam saber **como localizar e selecionar o material** – como usar os navegadores, hyperlinks, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital **não são só para a recuperação de informação**. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a **informação de forma crítica** se quiserem **transformá-la em conhecimento**. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (BUCKINGHAM, 2010, p. 49, grifos nossos).

Uma habilidade fundamental para a Era Digital é pensar de forma crítica, como apontado por Buckingham (2010). Assim, o professor deve auxiliar o aluno para que ele seja capaz de avaliar a informação de forma crítica e transformá-la em conhecimento. Isso está em linha com o que sustenta Navega (2003) no que diz respeito à formação do pensamento crítico discutido na categoria Tecnologia e Educação.

Outros problemas foram enumerados, tais como preguiça, facilidades derivadas da tecnologia, problemas com a leitura, falta de aprofundamento, imediatismo e superficialidade, citados como consequências nocivas do uso da tecnologia.

Em seu livro *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*, Carr (2011) explicita os mesmos problemas apresentados acima:

Agora surge a questão crucial: o que a ciência nos diz sobre os reais efeitos que o uso da internet está tendo

no modo como nossas mentes funcionam? Sem dúvida, essa questão será objeto de uma grande quantidade de estudos nos próximos anos. No entanto, já sabemos ou podemos supor muitas coisas. As notícias são ainda mais perturbadoras do que eu havia suspeitado. Dúzias de estudos de psicólogos, neurobiólogos, educadores e web designers indicam a mesma conclusão: quando estamos on-line, entramos em um ambiente que promove a leitura descuidada, o pensamento apressado e distraído e o aprendizado superficial. É possível pensar profundamente enquanto se surfa na net, assim como é possível pensar superficialmente enquanto se lê um livro, mas não é o tipo de pensamento que a tecnologia encoraja e recompensa (p. 119).

A facilidade tecnológica pode diminuir a capacidade de leitura, e isso se deve à quantidade de informações que nos bombardeiam diariamente via recursos tecnológicos. Abarrotados de informações, corremos o risco de fazermos uma leitura descuidada e aligeirada, gerando uma superficialidade na aprendizagem. Essa questão também vai ao encontro do entendimento de Carr, que salienta:

A ironia do esforço do Google para trazer maior eficiência à leitura é que ele solapa o tipo de eficiência muito diferente que a tecnologia do livro trouxe à leitura – e às nossas mentes – em primeiro lugar. Ao nos libertar da luta para decodificar o texto, a forma que a escrita assumiu ao ocupar uma página de pergaminho ou papel permitiu que nos tornássemos leitores profundos, que voltássemos nossa atenção e nosso poder mental para a interpretação do significado. Com a escrita na tela ainda conseguimos decodificar o texto rapidamente – lemos, se é que lemos, mais rápido do que nunca –, mas não mais somos levados a uma compreensão profunda, construída pessoalmente, das conotações do texto. Em vez disso, somos apressados para ir adiante até um outro pedaço de

informação relacionada, e outra. O garimpo superficial do “conteúdo relevante” substitui a lenta escavação do significado (2011, p. 227).

Quéau (2001) nos traz uma visão diferente sobre leitura e tecnologia. Para ele, vemos imagens nas telas, sejam elas letras, fotos ou filmes. Ele assinala que estamos vivendo uma revolução escrita que incorpora uma relação entre imagem e linguagem. Ler na tela, então, é ver imagens. A letra digitada que aparece na tela não é mais letra, mas sim imagem de síntese.

As imagens de síntese formam uma nova escrita que modificará profundamente nossos métodos de representação, nossos hábitos visuais, nossos modos de trabalhar e criar. Não se trata de mais um *gadget*, nem de uma moda passageira, e sim de uma revolução escrita profunda. Com elas surge uma nova relação entre imagem e linguagem (QUÉAU, 2001, p. 91).

Toschi (2010) se refere aos elementos que modificam nossa relação com a leitura, a exemplo do hipertexto – um texto aberto, livre, solto, sem fronteiras definidas. Tal modificação da relação com a leitura, segundo ele, também se infere da comparação entre a leitura em papel e a leitura na tela: “Ler um texto em papel é bem diferente de ler um texto na tela, pois embora o suporte dos dois seja o mesmo, a escrita, cada tipo de leitura requer um comportamento diferente do leitor” (p. 18).

Uma outra limitação apontada é que, embora a tecnologia seja uma ferramenta que incentiva a pesquisa e um recurso que está presente para ajudar o usuário, não está afastado o risco de se criar uma dependência dela, sendo preciso discernir quando ela é útil.

Carr (2011) corrobora essa ideia da sedução exercida pela tecnologia:

[...] é difícil resistir às seduções da tecnologia, e na nossa era de informação instantânea, os benefícios da velocidade e da eficiência parecem ser genuínos, e seu desejo, indiscutível (p. 304).

A tecnologia encanta, e são muitos os problemas enfrentados por crianças e jovens que desenvolvem vícios e sofrem grandes prejuízos no seu desenvolvimento social, cognitivo e psicológico. Ao tratar desse assunto, Carr (2011) alerta-nos sobre esse vício, enfatizando que quanto mais pautamos nossas vidas pela tecnologia, mais corremos o risco de perder o caráter humano, de sacrificar as qualidades que nos separam das máquinas, quais sejam, as atividades mentais e ocupações intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistadas trouxeram concepções amplas de aprendizagem e algumas repetições de termos usados no senso comum, sem um aprofundamento ou explicação daquilo em que acreditam. Nesse aspecto, elas não discernem claramente o que é ensino do que é aprendizagem.

Pela visão dessas professoras, por meio de uma organização diferente do espaço da sala de aula e de uma transferência do papel central do professor para o aluno, o protagonismo acontece e o estudante produz, cria e entrega produtos com o uso da tecnologia como ferramenta.

Não há, além do mais, indicação clara no tocante a como a aprendizagem cognitiva acontece, e muito menos em relação a como usar a tecnologia intencionalmente para promover essa aprendizagem.

Quando as entrevistadas relatam que os recursos tecnológicos auxiliam os professores na personalização do ensino, sendo considerado o ritmo e as necessidades de cada aluno para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra de forma eficaz, aproximam-se

dos conceitos de Ausubel e Papert sobre os conhecimentos prévios e os conhecimentos pessoais e intuitivos, respectivamente, que são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Entretanto, outros fatores também devem ser considerados para que se processe a aprendizagem significativa, como o fato de esses conhecimentos precisarem estar relacionados com o conteúdo a ser aprendido, devendo tal relação apresentar duas qualidades: a substantividade e a não arbitrariedade. Além disso, duas condições devem estar presentes: primeiro, o aluno deve manifestar uma predisposição positiva para aprender; e segundo, o material deve ser potencialmente significativo.

Constatamos que a utilização de tecnologias em sala de aula motiva o aluno e desperta o seu interesse, o que pode impactar na aprendizagem. Um determinante elencado para esse entusiasmo advém de as tecnologias fazerem parte do cotidiano dos alunos e das professoras entrevistadas, de estarem todos, em larga medida, em contato diário com os fenômenos tecnológicos. A escola de ensino fundamental tem pela frente o desafio de discernir quando e como usar os recursos tecnológicos que possam efetivamente facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, a formação dos professores será fundamental, tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Por outro lado, encontramos algumas limitações relacionadas ao uso da tecnologia em sala de aula: a dificuldade do aluno em ler profundamente os textos, filtrar as informações encontradas na internet e saber reconhecer uma *fake news*. As professoras entrevistadas indicaram como limitações: resistência dos professores; insuficiência de cursos de formação de professores; problemas técnicos; e incapacidades para lidar com o meio tecnológico, que dificultam a inserção da tecnologia no ambiente escolar.

Por fim, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para um maior entendimento sobre o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao

papel do professor nesse contexto, de forma que futuras pesquisas nessa área possam aplicar os resultados aqui apresentados tendo em vista uma preocupação maior com a aprendizagem dos alunos e a possibilidade do uso da tecnologia em sala de aula como ferramenta para melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nicc. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BACICH, L. Metodologias ativas para uma educação inovadora. **Jornal Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/instituto-singularidades/metodologias-ativas/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.

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

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. (*ebook*). Tradução Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011. 228 p.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Christensen Institute**. 21 maio 2013. Tradução Fundação Lemann e Instituto Península. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acesso em: 11 mar. 2020.

DELLAGNELO, L. Não se trata de formar cidadãos para o futuro. Inovar na educação é tarefa para já! *In: Cultura, educação e tecnologias em debate*. Organização de Fernando Almeida, Gustavo Torrezan, Luciana Lima, Rosana Elisa Catelli. Realização PUC-SP, CETIC.br, NIC.br, CGI.br, Serviço Social do Comércio. São Paulo: Sesc São Paulo, 2019.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? *In: DILLENBOURG, P. Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19.

FRANCO, M. L. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. **Revista Educação – História da Pedagogia** 2. Lev Vigotski, p. 58-67, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/PUC-GO, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

MASCOLO, M. F. Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: teaching and learning as guided participation. **Pedagogy and the Human Sciences**, 2009, 1 (1), p. 3-27. Retrieved from: <http://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol1/iss1/6>. Accessed: 27 junho 2020

MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. *et al.* **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 29 dez. 2018.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**. Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NAVEGA, S. **Pensamento crítico e argumentação sólida: Vença suas batalhas pela força das palavras**. São Paulo: Publicações Intelliwise, 2003.

NAVEGA, S. **Como se constrói o Pensamento Crítico**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.intelliwise.com.br/paper10.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

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

POZO, H. **Aprendizes e mestres** [recurso eletrônico]: a nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUÉAU, P. O tempo do virtual. Tradução Henri Gervaiseau. *In*: PARENTE, A. (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001. p. 304.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESNICK, M. Repensando o aprendizado na era digital. *In: Workshop: Scratch e Cricket: Novos ambientes de aprendizagem e de criatividade*. Campinas, 2006.

RONCA, A. C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. *In: PENTEADO, W. M. A. (org.). Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (org.). Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: UNESA, 2017. p. 85-102. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

TOSCHI, M. S. (org.). **Leitura na tela, da mesmice à inovação**. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2010. 180 p.

AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE
O ENSINO REMOTO EMERGENCIALMENTE
DESENVOLVIDO EM UM *CAMPUS* DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO (IFSP): REFLEXÕES A PARTIR DOS
PRIMEIROS MESES DE AULA

Julia Sotto-Maior Bayer
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

INTRODUÇÃO

A educação possibilita a cada ser humano apropriar-se dos construtos produzidos pela humanidade e, com eles, criar e diversificar sua própria forma de pensar, sentir e agir no mundo. Organizar o processo educativo de forma sistemática, permite que o ato de educar ganhe intencionalidade, ou seja, que se possa “agir em função de objetivos previamente definidos” (SAVIANI, 2013, p. 60).

Historicamente, aos jovens pobres, foi negada a possibilidade de estudar. Com a necessidade de trabalhar para sobreviver, estudavam apenas os requisitos mínimos para ocupar um posto de trabalho, em uma formação profissional. Por outro lado, os jovens mais abastados podiam postergar a inserção no trabalho, usufruindo de uma formação geral em nível médio que possibilitava galgar a educação de nível superior.

Devido às mudanças no mundo do trabalho, iniciadas na década de 1970, mas principalmente a partir da introdução de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na produção, a

própria noção de qualificação para o posto de trabalho passou a não acompanhar a realidade produtiva. Assim, esforços em estabelecer uma educação mínima tornaram-se obsoletos, ainda que continuem frequentes entre os formuladores de política educacional.

A introdução da proposta do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, no cenário educacional brasileiro, apresentou o objetivo político de combater essa dualidade estrutural estabelecida na educação, tanto para garantir o acesso ao conteúdo do Ensino Médio aos jovens que necessitam trabalhar, quanto para melhorar a qualidade da formação ofertada para que possam acessar o Ensino Superior. Buscou-se, assim, unir a formação profissional à formação geral de nível médio.

Baseado em Marx e Gramsci, o Ensino Médio Integrado, como formulado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), objetiva garantir que a formação profissional seja acompanhada de uma leitura profunda da realidade. Essa proposta excede o ensino *mínimo*, do estritamente voltado à formação do trabalhador, e passa a encarar, como propósito, o *máximo*, o potencial de desenvolvimento humano, como um horizonte para a educação de jovens pobres no país.

Ensinar no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico impõe desafios de diversas ordens aos trabalhadores do Ensino Técnico tradicionalmente desenvolvido no país. A docência exercida nesses cursos vem sendo amplamente estudada a partir da implementação dessa modalidade educativa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Neste capítulo, apresentaremos reflexões desenvolvidas a partir de nossa pesquisa de mestrado, orientadas pelo objetivo de analisar, a partir das significações de professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, como a instituição lidou com a transposição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto.

ACONTECIMENTOS NO IFSP, E NO *CAMPUS* PESQUISADO, A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19

Com a irrupção da pandemia de covid-19, a preocupação com a velocidade de contágio e com as mortes nos primeiros locais de contaminação fizeram as autoridades sanitárias implementarem medidas de isolamento social para conter a transmissão do vírus e evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde. Com essas medidas, as escolas foram fechadas no mundo todo.

A educação organizada de forma remota evidenciou a desigualdade entre o desenvolvimento tecnológico e o acesso aos produtos tecnológicos por grande parte da população. No Brasil, a notória ausência ou fragilidade das políticas públicas em vários âmbitos de proteção social foi escancarada pelas diversas dificuldades encontradas para entrar em contato com os estudantes fora da escola.

No IFSP, o calendário acadêmico foi suspenso no dia 16 de março de 2020 com a orientação para que professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico realizassem atividades semanais de “acolhimento discente” e orientação, por meio de plataformas *online*, sem contabilização para a integralização de carga horária dos cursos. Durante esse período, e de forma contínua após a retomada das aulas, foram mobilizados diversos recursos da instituição para assistir aos estudantes. Os recursos do programa de assistência estudantil e dos programas de alimentação escolar foram remanejados para a entrega de “kits de alimentação” aos estudantes mais vulneráveis e, também, para a compra de equipamentos para atividades remotas.

Para além da ausência de dispositivos ou do seu compartilhamento com demais membros da família, o acesso à internet era limitante para a participação nos encontros com os professores. Criou-se, ainda, um edital para captação de doações de equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), em

especial *tablets* e computadores, para direcionar aos estudantes que deles necessitavam.

Nesse período de suspensão do calendário, foi intensa a mobilização dos servidores em reuniões para discutir as novas condições e possibilidades de retomada do ensino. No âmbito da Reitoria, organizou-se um Comitê de Crise, que editou a Portaria nº 2255/2020 (IFSP, 2020a) e estabeleceu-se diretrizes para alterações ou suplementação das atividades docentes durante a suspensão do calendário acadêmico. No documento, entre as orientações para composição da carga horária docente diante do isolamento social, figuravam ações de pesquisa e extensão, com destaque para as atividades de acolhimento discente, com vistas à manutenção do vínculo com a instituição:

Art. 6º Ao docente é permitido suplementar suas atividades, com contabilização de horas no PIT [Plano Individual de Trabalho Docente], para *acolhimento discente* visando manutenção do vínculo escolar, por meio de preparação e execução, individual ou coletiva, de atividades remotas.

§ 1º As atividades previstas no caput não devem ser obrigatórias ao estudante, cuja participação deverá ser voluntária e opcional.

§ 2º As atividades previstas no caput não poderão ser consideradas para fins de avaliação da aprendizagem, nem prever pontuações, para fins de progressão escolar ou de aproveitamento acadêmico aos participantes.

§ 3º As atividades previstas no caput não serão consideradas para fins de contabilização nem reposição de dias letivos, carga horária e conteúdos dos calendários acadêmicos suspensos (IFSP, 2020a, p. 3, grifo nosso).

O referido comitê também conferiu autonomia aos *campi* para definir sua organização de atividades acadêmicas.

No *campus* pesquisado, após quatro meses de calendário suspenso, em julho, ocorreu o planejamento para início das

atividades remotas e planejamento pedagógico, que consta em calendário acadêmico como treinamento de servidores e alunos. As aulas retornaram no dia 3 de agosto de 2020 de forma remota, com a opção pela oferta de atividades assíncronas¹, em virtude da precariedade do acesso dos alunos a equipamentos e internet. As discussões que envolveram essa decisão propunham esse formato de atividades para não excluir os estudantes com dificuldades de acesso, por compartilhamento de equipamentos com familiares e conexões com baixa capacidade de sustentar atividades de *streaming*². Os horários de atendimento dos professores para sanar dúvidas foram realizados de forma síncrona, isto é, por encontro em plataforma virtual ao vivo. Inicialmente foram utilizadas diversas plataformas para os encontros síncronos, mas após o retorno às aulas, padronizou-se a plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e o Microsoft Teams, com os *links* apresentados junto aos materiais no Moodle (ferramenta assíncrona).

Embora o *campus* tenha mobilizado recursos da assistência estudantil para a compra de equipamentos e pagamento do auxílio internet, os alunos com essa necessidade não foram atendidos imediatamente. Após um mês de aula remota, em setembro, também foi lançado o edital do Programa Alunos Conectados da RNP, em parceria com o Ministério da Educação, para a distribuição de *chips* de internet para estudantes de baixa renda (renda familiar bruta mensal de até meio salário mínimo *per capita*). Os *chips* de telefonia celular, com franquia entre 5 e 20GB por mês apenas para dados, foram entregues aos primeiros contemplados após 22 de setembro, mais de um mês e meio após o início das aulas remotas. Esses *chips* foram sendo entregues ao longo dos meses seguintes.

As informações de pesquisa foram produzidas após nove meses da suspensão das aulas presenciais e de decorridos mais de quatro

- 1 Atividades assíncronas, no âmbito da educação à distância, são aquelas realizadas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no caso do IFSP, o Moodle. Nessa plataforma virtual, as atividades são orientadas e entregues em um mesmo ambiente.
- 2 *Streaming* é uma tecnologia de acesso a conteúdo sem a necessidade de descarga, o conhecido *download*. Ela possibilita a realização das *lives*, que são caracterizadas pela transmissão de conteúdo ao vivo por meio da internet.

meses de ensino remoto, nas primeiras semanas de dezembro de 2020, quando o número de mortes diárias pela covid-19, mesmo alto, indicava relativa estabilização. Diante da nova realidade apresentada ao trabalho docente, nos interessou compreendê-la como mediação constitutiva das significações desses docentes.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa, partimos da análise de Ferretti (2016) de que a adoção da perspectiva integrada como fundamento para cursos técnicos exige medidas que excedem alterações curriculares. Nessa perspectiva, estudos que envolvam essa proposta, devem considerar a identidade centenária das escolas técnicas, que constituiu uma cultura, adjetivada pelo autor como “reconhecida e hegemônica”, a partir das necessidades de formação de técnicos, próprias a cada momento histórico.

Outro pressuposto se refere a como as escolas lidam com as políticas educacionais. Como ressalta Ferretti (2011), não são apenas executoras, há escolhas, ainda que limitadas, entre alternativas de formação. Assim, os desdobramentos das políticas dependem de como foram apropriadas pelos coletivos na escola e das objetivações resultantes desse processo. A referida cultura, constituída ao longo da história da educação profissional de nível médio, é parte desse processo, realiza a mediação da movimentação dos sujeitos na escola, constitui as subjetividades e os produtos de sua atuação, as objetivações.

O movimento dos sujeitos é evidenciado por essas apropriações, que, como coletivos na escola, buscam compreender, concordar, negar, rebater as políticas em suas objetivações. Ainda que não se deem conta disso. Tanto essa *subjetividade* quanto essa *objetividade* fazem parte da realidade escolar. Estão implicadas a tal ponto que não se separam. Buscamos, portanto, apreender esse movimento histórico e contraditório do real que é, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo.

Embasados na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético, o meio pelo qual acessamos essa dinâmica são as significações dos sujeitos, constituídas em sua atividade, neste caso, o exercício da docência. A docência, enfocada a partir da Psicologia Sócio-Histórica não é fruto da experiência subjetiva de cada sujeito tomado isoladamente, tampouco é composta apenas pelo acúmulo coletivo constituído na instituição, ela é o movimento dos sujeitos contraditoriamente acumulado no seu exercício ao longo do tempo.

Na realidade, a experiência desses sujeitos é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo: subjetiva, pois não está restrita a subjetividade e, objetiva, não está restrita à objetividade. Uma contém a outra e, assim, subjetividade e objetividade, nessa perspectiva, compõem a realidade de forma indivisível.

A subjetividade enquanto experiência humana pode ser tomada como uma outra conformação, a partir de um método que entende a relação entre objetividade e subjetividade como uma unidade de contrários, em movimento de transformação constante (GONÇALVES, 2015, p. 62).

O conhecimento relativo ao sujeito, nessa perspectiva, busca, portanto, incorporar o movimento de transformação constante entre objetividade e subjetividade de modo não dicotômico. Nessa dinâmica de apropriação dos significados objetivados, a partir da subjetividade constituída pela dialética sentido-significado, a significação constitui a categoria da Psicologia Sócio-Histórica que indica essa relação. A significação “[...] remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59).

As significações representam, na Psicologia Sócio-Histórica, uma unidade de análise, nesse processo que engendra a atividade significada dos sujeitos na realidade.

São as significações do sujeito que permitem ao pesquisador apreender as contradições e analisar e interpretar momentos identificados como de superação, no plano do sujeito, o que poderá impulsionar movimentos de transformação da realidade em âmbitos maiores, como, no caso do professor, na atividade pedagógica (AGUIAR; ARANHA; PENTEADO, 2019, p. 337).

As significações dos sujeitos evidenciam, portanto, a presença dos sujeitos históricos. Por meio da análise dos Núcleos de Significação é possível realçar as mediações da realidade para guiar o trabalho do pesquisador e entrelaçar o subjetivo e o objetivo na totalidade social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realçando as marcas constitutivas dos sujeitos da e na realidade.

MÉTODO

O Materialismo Histórico-Dialético, pela lógica dialética, propõe a superação da lógica formal para desvelar aspectos subjacentes à aparência dos fatos da realidade e, assim, explicar como se produzem os fenômenos. Com base nesse referencial teórico-metodológico, o conhecimento científico é produto e produção humana, sujeito às múltiplas determinações do modo de produção da vida estabelecido histórica e socialmente.

Como produção, o conhecimento parte da relação estabelecida entre pesquisador e o objeto de estudo. Como produto, o conhecimento deve evidenciar a complexidade do fenômeno, revelando as mediações histórico-sociais constitutivas de sua totalidade. Assim, ao analisarmos, a partir das significações de professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, como a instituição lidou com a transposição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto, nossa análise consiste em apreender o movimento constitutivo deste fenômeno na realidade, estabelecendo relações entre parte e todo.

Nessa direção, o pesquisador procura, nas falas dos participantes da pesquisa, ou nas significações, as “determinações”, entendidas como traços constitutivos dos fenômenos. Será por meio do esforço analítico e interpretativo do pesquisador que a localização, explicitação e explicação das determinações serão realizadas (AGUIAR; ARANHA; PENTEADO, 2019, p. 331).

O esforço analítico e interpretativo de que tratam as autoras é característico do momento da análise, mas esteve presente e movimentando a pesquisa em todos os momentos, pois é próprio do trabalho intelectual do pesquisador que, ao se colocar em movimento com a realidade, interpreta e analisa desde a proposição da pesquisa até sua conclusão. Isto implica participação ativa na produção do material de análise, as significações. Com esse pressuposto, inspiradas tanto na entrevista reflexiva de Szymanski (2000), quanto nas conversações de González Rey (2010), conduzimos entrevistas dialogadas, realizadas individualmente.

Os participantes da pesquisa atuavam do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico de um mesmo *campus* do IFSP e foram selecionados por critérios de diversidade nos quesitos indicados em um questionário, disposto em formulário *online*. Priorizamos professores de diferentes formações, com e sem formação específica para a docência, e que lecionavam tanto na formação geral, quanto na profissional.

Por meio de uma plataforma virtual, entrevistamos seis professores: dois que lecionavam na formação específica do Ensino Profissional, e quatro da formação propedêutica do Ensino Médio. Destes, um da área de linguagens, um de ciências da natureza, um de exatas, um de humanidades e, das formações profissionais, um de cada curso ofertado em formato integrado. Quatro mulheres e dois homens. Entre os participantes, três possuíam formação para a docência em cursos de licenciatura e três cursaram, em sua formação inicial, cursos de bacharelado ou tecnologia.

A análise das informações foi realizada por Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e aprofundados por Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar, Aranha e Soares (2021). Nessa perspectiva, revelar as significações envolve apreender as relações que as qualificam e contradizem, isto é, as mediações histórico-culturais e, em nosso caso, institucionais. A análise busca evidenciar os processos subjacentes à constituição das falas, sempre ligados a outros processos, que, pelo movimento analítico, são incluídos pelo pesquisador na investigação, por meio de abstrações realizadas para trazer à discussão processos implicados na totalidade estudada.

ANÁLISE

“[...] a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões. Com a pandemia vai piorar com certeza, sabe?”: as reflexões de professores sobre o trabalho que desenvolvem e suas condições no curso do ensino remoto.

O Núcleo de Significação, apresentado pelo subtítulo acima, envolveu o processo analítico interpretativo desenvolvido a partir do objetivo de analisar, a partir das significações de professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, como a instituição lidou com a transposição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto.

Dada a suspensão do calendário acadêmico no IFSP e a implementação abrupta do trabalho por meios telepresenciais, as condições, tanto institucionais de ofertar o ensino remoto, quanto dos alunos de participar das aulas foram objeto de intensas discussões. No *campus* pesquisado, antes do seu fechamento, as atividades eram cumpridas presencialmente, pois não havia cursos ou estrutura de educação à distância instalada. A transição do trabalho presencial para o remoto foi povoada de incertezas, pois não se sabia por quanto tempo o espaço físico da instituição não poderia ser utilizado.

Os professores apresentaram esse período de suspensão das aulas da seguinte maneira:

Professor 3 – “Então, antes, **nós não perdemos o contato com os alunos** [...] **Orientando, né?** Falando sobre os conhecimentos, mas nada obrigatório. **Foi um contato mesmo, foi para o aluno não desanimar, para ele não evadir.**”

Professor 4 – “Bom, no começo que a gente ficou aquele tempo fazendo atendimento só com os alunos, foi muito cansativo, muito desgastante, porque a gente ia lá e entrava pouco aluno e **tinha que ficar batendo papo só com o aluno. Naqueles atendimentos que ainda não valia conteúdo.**”

Dessas falas levantamos três aspectos importantes do início desse processo de acompanhamento dos estudantes de forma remota, com os quais trabalharemos na análise.

O primeiro aspecto está relacionado ao improviso de atividades que aconteceram após a suspensão do calendário, partindo da orientação da instituição para que não fosse interrompido o contato dos professores com suas turmas. Assim, repentinamente, os docentes passaram a utilizar e a depender da tecnologia para acessar seus alunos por meio de plataformas virtuais.

O segundo refere-se ao direcionamento da orientação institucional, que escolheu a palavra “acolhimento” para denominar as atividades realizadas entre docentes e estudantes, com o objetivo de manter o contato com os alunos e evitar a evasão. Os professores realizaram as mais diversas atividades, pois estava estabelecido que essas reuniões com os alunos não poderiam ser contabilizadas como aulas para integralização da carga horária do curso.

O terceiro aspecto envolve o desgaste e desconforto dos professores em, naquele período, criar atividades que não fossem suas aulas, observando que grande parte dos estudantes do IFSP não dispunha de condições para acessar as aulas remotas de ime-

diato. No discurso, tratava-se, portanto, de uma medida para não excluir os estudantes sem equipamentos e/ou acesso à internet das aulas remotas.

A palavra “acolhimento”, por sua vez, levanta suspeitas que envolvem a manutenção da dualidade educacional, pois o que observamos nas redes privadas foi a corrida para implementar o ensino por aulas *online*. Libâneo (2012) apresentou “a escola do acolhimento social” como aquela destinada à educação de pobres, no dualismo perverso que estabelece a “escola do conhecimento” para os ricos. Qual seria, então, a finalidade educativa observada por essa orientação? Quando a professora diz “não valia *conteúdo*”, pensamos que, talvez, o desconforto venha daí, do entendimento de que “não se podia” atuar conforme a missão educativa da instituição naquele momento.

Se as aulas estavam suspensas, era permitido “falar sobre o conteúdo” ou ofertar uma atividade que “não valia conteúdo”, mas não seria permitido ensinar? Aparentemente, a instituição passou a adentrar em um terreno nebuloso, ocupando-se apenas da superficialidade das informações, quando a missão da escola é, justamente, aprofundá-las.

Ainda no período de calendário suspenso, havia o incentivo aos professores para a realização de cursos sobre as plataformas e recursos de educação à distância. Entretanto, esse “incentivo” foi criticado pelos entrevistados, pois não envolvia um esforço coordenado da instituição para oferecer formação, ou mesmo, direcionar a procura. Naquele momento, cada professor utilizava a plataforma com a qual estava mais familiarizado. O Moodle foi definido como plataforma institucional apenas em junho, mais de três meses após a suspensão das aulas, pela Portaria nº 2337/2020 (IFSP, 2020b). Assim, a iniciativa de busca por formação levava cada docente a caminhos muito distintos.

Professor 6 – “**Cada um procure se formar e, alguns,** por ter mais disponibilidade, ou por ter mais intimidade,

ou já conhecerem o Moodle, **foram se familiarizando, foram fazendo.**”

Segundo os participantes, esse período, que planejava o retorno das aulas de forma remota, evidenciou uma dificuldade importante, a de coordenar os cursos. Alguns professores evocavam a “autonomia docente” para contraporem-se às mais diversas tentativas de estabelecer uma organização e de coordenar ações nos cursos.

Professor 4 – “De novo, a gente ficou sem direção, né? Em muitos momentos, **a minha sensação era: nós estamos num barco sem rumo no meio de uma tempestade.** Já há muito tempo eu tenho essa sensação de que a gente não tinha coordenação [...] E, aí, quando começou a pandemia a coisa ficou muito pior.”

Professor 5 – “[...] cada professor falava: Ah, eu quero meu encontro com a turma segunda-feira sete horas da manhã. Eu quero o meu quarta, às oito horas da noite. Eu quero o meu... e aí ficou tudo espalhado. E aí, **as coordenações têm feito esse esforço, têm encontrado,** acho que, **bastante resistência** nisso para conseguir colocar alguma coisa.”

Professor 6 – “Alguns têm uma resistência muito grande, inclusive a algumas orientações pedagógicas, independente de... [...] eu não vou mexer no conteúdo de ninguém. **Eu já percebi que essas caixinhas são sagradas.**”

Os cursos de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico não têm uma coordenação específica. A coordenação dos cursos integrados é a mesma que coordena os cursos concomitante/subsequentes, aqueles voltados à formação específica, técnica, de nível médio.

A fala de que as “caixinhas são sagradas” aponta para o entendimento de que as disciplinas são intocáveis e estanques em si mesmas, quando, no curso integrado, segundo a proposta de

interdisciplinaridade de Frigotto (1995), deveriam articular-se para servir à leitura da complexidade da realidade. A referida fala indica certo distanciamento dessa proposta, tanto por parte dos professores, quanto das coordenações.

Para candidatar-se ao cargo de coordenador de curso, o cargo de chefia de professores, basta ser professor efetivo do quadro de professores da área, não é necessária a formação pedagógica. Ainda sobre o lugar do pedagógico na instituição, cabe notar que os pedagogos do *campus* estão lotados em setor que apenas *assessora* o processo educativo, a Coordenadoria Sociopedagógica. Sem garantia de partir da chefia, a orientação pedagógica transforma-se em “sugestão” pedagógica, pois depende de aceitação, ou negativa, por parte das coordenações e corpo docente, acostumados com suas “caixinhas sagradas”, conforme o relato. A orientação pedagógica, ocupa o lugar de uma voz entre outras, que se perde facilmente, por não encontrar eco entre os pares, acostumados a trabalhar desta ou daquela forma.

Essa *pulverização* pedagógica não combina com uma instituição que se propõe a desenvolver o ensino *integrado*, principalmente em um contexto em que todos os apoios tradicionais foram removidos. O professor precisou criar uma sala de aula, agora virtual, e os alunos também precisaram providenciar todas as condições antes garantidas pela escola.

Fundamentadas no conceito de crise, desenvolvido por Nogueira (2001), como uma situação-limite em que se encontra prejudicado todo o sistema de vínculos, mas que, por outro lado, favorece a possibilidade de construção do “novo”, ousamos dizer que acontece uma crise no IFSP, aprofundada pela condição do ensino remoto. Aparentemente, ela é pedagógica, mas, em verdade, esconde o embate político colocado acerca da direção, da orientação da educação ofertada aos jovens.

Podemos iniciar deste modo um discurso sobre a política porque nosso mundo anda tão vazio de valores

éticos, referências e utopias que parece ruir o terreno próprio da política. Há tanta técnica, tanta ênfase na produtividade e na decisão rápida, pragmática, racional, que o ritmo lento e a natureza mais sanguínea da política se mostram como ineficácia, desperdício, insensatez (NOGUEIRA, 2001, p. 15).

O lugar do pedagógico no IFSP, aliado ao contexto de crise dos sistemas de referências, em que ganha lugar a técnica e o pragmatismo em nome da produtividade, quando encontra um grande contingente de professores sem formação específica para a docência, ou com formações em cursos aligeirados, compõem um cenário que não favorece a articulação entre teoria e prática nas decisões sobre o processo educativo desenvolvido na instituição. Pelo contrário, tende a simplificar grosseiramente as compreensões pedagógicas.

A partir dessas reflexões, podemos interpretar os distintos posicionamentos dos participantes sobre a formação ofertada pela instituição para o ensino remoto. Muitos professores buscaram cursos de formação em *softwares*, plataformas ou sobre confecção de videoaulas. Mas, entre alguns docentes, havia a expectativa de que a instituição fornecesse essas formações direcionadas ao que a instituição elegeria como seu caminho institucional. Envolveu, também, a expectativa com relação a qual seria a formação necessária para desenvolver o trabalho docente no ensino remoto.

Corroborando com a crítica dos docentes e com o pedido de que a formação fosse ofertada pela instituição, Kuenzer (2011) afirma o impacto reduzido da qualificação individual na qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Ainda que a Reitoria tenha ofertado um curso de formação, poucos professores do *campus* cursaram e a formação ficou a cargo de cada professor.

Algumas dessas formações ainda estavam em curso quando os professores passaram a ofertar o ensino remoto, assim, professores começaram a desenvolver o ensino remoto ainda aprendendo as

funcionalidades das plataformas, acumulando horas de estudo com preparação de aulas e demais atividades.

Professor 6 – “Mas para mim foi muito pior, porque **em termos de trabalho triplicou, porque eu tive que preparar tudo o que eu já tinha. Muita coisa está dentro da minha cabeça, né?**”

Professor 6 – “Porque, **ao mesmo tempo, eu tive que passar a preparar as minhas aulas com outro formato, com outra linguagem, enxugar conteúdo**, que foi outra coisa que nós tivemos muita dificuldade que os professores fizessem. Alguns acham que tem que ter aquele mesmo pacote. Foi algo bem difícil.”

Professor 4 – “Eu, realmente, **cheguei muito perto de um burnout**. Eu tive que voltar para o tratamento psiquiátrico [...]”

Professor 2 – “**Essa abertura que tem o docente na federal, por outro lado também exige...** agora para o professor, eu não tenho nada... **tenho que preparar tudo**, tenho que adequar tudo à realidade de cada aluno, às vezes. Um aluno só tem celular para ver. O outro aluno tem um laptop. O outro aluno divide com o vizinho o computador.”

Por não garantirem as condições de transmissão de aulas ao vivo, optou-se por enviar instruções, materiais e atividades pelo Moodle, pois poderiam ser realizadas em momento oportuno pelo estudante. Adicionalmente, foi mantido o horário de atendimento ao aluno, uma hora semanal por disciplina, para sanar dúvidas e fornecer orientações aos estudantes. Esses horários não contabilizavam presença obrigatória. Nas falas abaixo os professores avaliam as estratégias utilizadas:

Professor 4 – “**Então voltamos, primeiro, já sabíamos que não poderíamos dar aula obrigatória, porque os alunos não tinham equipamento**. Então a gente não podia obrigar o atendimento síncrono. O que é bom para os alunos, mas, ao mesmo tempo, é ruim, porque

a gente perde total o contato com eles, porque a maioria não participa [do atendimento síncrono].”

Professor 6 – “Mas a presença nos momentos síncronos, que o momento síncrono passou a ser um momento de orientação para as atividades, de tirar dúvidas, de aprofundamento de algum assunto. **Esses momentos ficaram muito esvaziados, muito esvaziados mesmo.** A turma do primeiro ano, que era a mais assídua, as disciplinas que tinham mais alunos tinha 20 alunos. Então 50%, só.”

Professor 3 – “Não deu certo. Sobrecarregou os alunos. Aí que eles não participavam mesmo dos síncronos, porque **como eles vão estar nos síncronos se eles tinham um monte de atividades para entregar de 17 disciplinas?** Para o segundo semestre, que a gente começou em outubro, a gente se reorganizou e dividiu isso por módulos. [...] Então, eles têm no mês, para fazer, metade das disciplinas. Que o nosso caso, que **são adolescentes** de 14, 15, 16 e 17 anos, **ajudou muito eles nessa organização.**”

Decidiram, portanto, na avaliação coletiva do processo, reduzir as atividades e atendimentos, reorganizando o contato semanal com os estudantes, mas nem assim a frequência aumentou como desejavam:

Professor 6 – “[...] porque, aí, quando houve essa redução, eles passaram a ter só duas horas de atendimento síncrono por dia, só no período da tarde, porque muitos alegaram que no período da manhã tinham atividades domésticas, passaram a ter atividades domésticas, né? Então passou a ser o período da tarde com a sexta-feira livre. **Então, era bem razoável que eles comparecessem** [...]”.

Torna-se evidente, uma questão de fundo, que permeia muitas falas dos professores: por que os alunos não comparecem às atividades? Não pretendemos responder essa questão, pois sozi-

nha, constituiria uma proposta de pesquisa bastante complexa. Entretanto podemos contribuir com esse debate, evidenciando os movimentos de significações dos professores do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico frente a essa realidade.

A princípio, destacamos duas considerações sobre as condições disponíveis para a participação dos estudantes: as condições de acesso ao ensino remoto, ofertadas pela instituição, e as condições de cursar o Integrado fora do espaço escolar. Salientamos que, desde a suspensão das atividades, a instituição passou a mobilizar recursos para ofertar equipamentos e acesso à internet aos estudantes a partir de suas casas. Essas condições são reconhecidas pelos professores:

Professor 1 – **“A gente tem uma situação, né, privilegiada, no sentido da formação dos professores, da estrutura da nossa escola pública, que por mais que precise de muita coisa, comparada às escolas estaduais não tem nem o que se falar.** E eu acho que a gente precisa aproveitar melhor isso [...]”

Professor 4 – **“O que ele gerou, que eu acho que a gente está à frente das instituições públicas, municipais e estaduais, são os auxílios.** Então, os nossos alunos tiveram auxílio de acessibilidade à internet e de compra de equipamentos. Isso ajudou muito. Isso fez com que nós conseguíssemos manter aí, com muita dificuldade ainda, né? Os nossos alunos estudando.”

Entretanto, não havia garantia de que todos os estudantes dispusessem dos equipamentos e acesso à internet, necessários ao início das aulas. Nos perguntamos se esse processo estava claro entre os professores naquele momento.

Professor 5 – **“[...] acho que não tem sido acesso não.** Porque tem aluno do integrado, que, por exemplo: Ah, professor, mas eu estava sem computador. E, aí, a gente vai e descobre que a pessoa não pediu o auxílio

conectividade para ajudar a comprar computador, celular e essas coisas. Ah, posso entregar depois? Eu estava sem computador. Aí você olha assim, mas você não pediu no edital? O edital vai abrir de novo. Aí a pessoa não pede, de novo. Chega no terceiro bimestre e a pessoa fala assim... [balança a cabeça em negativo]. **Na prática, eu tenho ali 10/11 alunos dos 40 ali, que estão acompanhando minha disciplina**, nas duas, do primeiro e do terceiro ano, 25/30%."

P1 – "Acho que [o *campus* pesquisado] **deu sim a estrutura necessária**. Fez, né, aqueles **editais para computador, celular, chip**, essas coisas para os alunos, **mas não é só isso**, né? São outros fatores que envolve... A gente tem que entender que os nossos alunos estão dentro de casas, muitas vezes, apertadas. As vezes com pais desempregados, tendo que cuidar de irmão mais novo porque não tem creche... **entender que a realidade deles não é fácil, né?**"

Ainda que consideradas as condições ofertadas pela instituição, os professores identificam a complexidade das "novas" condições para cursar o Integrado fora do espaço escolar. A ausência do espaço escolar exige que as condições de ensino-aprendizagem sejam organizadas, também, individualmente em cada uma das residências.

Como destacado por alguns docentes, as condições da escola destoam de outras escolas públicas da rede estadual e municipal. Nos questionamos se esse arranjo escolar promoveria uma ilusão de uniformidade, de igualdade de condições para estudar no período presencial. Nos perguntamos se isso não aconteceria no ensino remoto também. Até que ponto essas questões seriam consideradas?

Conforme discutíamos, estudar fora da escola é muito mais complexo do que ofertar equipamento e fornecer conexão de internet, como observam os professores. Mesmo observando todas essas questões que envolvem a participação dos estudantes, os

professores ressentem-se em trabalhar exaustivamente e ouvirem dos estudantes que não estão aprendendo:

Professor 4 – “Mas, ainda, é muito difícil, porque os alunos ficam ‘eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela’, e eu não estou só cumprindo tabela. Eu sei que muitos professores estão. A gente não está...”

Ainda que com ressalvas, os professores afirmam a aprendizagem, ou a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes. Mas aprendizagem de que estamos falando? A aprendizagem de que falam os professores é a mesma de que falam os alunos?

Para refletirmos sobre as aprendizagens, apresentamos a situação de ensino remoto em uma analogia ao estudo de Libâneo (2001), com programas educativos em televisão. O autor mostra sua fragmentação apresentando o que chama de uma “cultura em mosaico”. Ao contrário do que se estabelece com esses programas, o autor defende a escola como espaço de síntese e atribui a ela o papel de promoção de condições afetivo-cognitivas para reordenar e reestruturar essa cultura, de forma que tornem possível incluir os significados da ciência e da cultura pela mediação docente.

Assim, apresentar a cultura em pedacinhos não cumpre o principal papel da escola, isto já está posto na realidade no senso comum. O papel da escola é, justamente, mediar, pelos significados da ciência e da cultura, estabelecendo relações entre todos esses “pedaços”, que não são separados na realidade. Nessas atividades ditas educativas, as partes são arbitrariamente separadas do todo, das relações que as constituem. Cabe à escola retomar e trabalhar com essas relações, estabelecendo relações entre parte e todo.

Com a ajuda de Libâneo questionamos: não estaríamos em vez de construindo saberes, transmitindo informações?

Convém destacar também que a escola é ainda a *chance de acesso ao mundo do conhecimento, para fazer frente ao mundo da informação*. Informação e conhecimento são termos que andam juntos, mas não se equivalem. O avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar. Entretanto, *a informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas, por si só, não propicia o saber. Ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada, e isso é tarefa do trabalho com o conhecimento*. É a apropriação do conhecimento, dos conceitos, das categorias que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política (LIBÂNEO, 2001, p. 20-21).

Não estaríamos, no ensino remoto, abandonando, precisamente, esse trabalho com a informação, que ajuda a alcançar o maior potencial explicativo e maior aprofundamento da leitura do mundo? Justamente o processo pelo qual os estudantes acessam os conteúdos da cultura, pelos quais defendemos o ensino integrado e a educação escolar?

Se consideramos, como Paro, que o objeto da ação educativa:

[...] não se restringe ao conhecimento. Se ela tem por fim a formação de personalidades humano-históricas, seu objetivo é a *cultura* em sua integralidade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente (2015, p. 70, grifo do autor).

Temos, portanto, um objetivo para a ação educativa muito mais amplo e complexo, pois envolve os produtos e os rumos históricos da humanidade em sua totalidade. Ampliamos, assim, nossa visão acerca dos conteúdos e estes superam a condição de conhecimentos específicos para constituírem-se em mediações

que engendram e explicam a totalidade social, em conformidade com o conceito de interdisciplinaridade discutido. Ampliamos, assim, nossa visão acerca da ação educativa e encontramos pistas acerca da queixa dos estudantes com relação à própria aprendizagem.

Não estamos dizendo que a concepção de educação dos professores entrevistados seja embasada no senso comum e na transmissão de informações. Alguns desses professores apresentaram concepções mais profundas do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o excerto acima nos auxilia a compreender a reclamação de não aprendizagem dos estudantes. Expandindo a fala de “não aprendo nada”, a partir desses fundamentos, poderíamos sugerir a seguinte reflexão, desdobrando a queixa dos estudantes: “faço as tarefas no Moodle, mas elas não produzem mudança em mim, não me colocam em condição distinta daquela em que me encontrava, por isso digo que não aprendo nada”.

Não estaria representada nessa queixa uma interpretação equivocada de que garantindo os meios para educar garantiríamos os fins da educação? Libâneo (2001) nos auxilia nessa questão esclarecendo que a tecnologia não resolve problemas da educação e que a educação continua exercendo funções que não se encontram em nenhuma outra “instância”. Para cumprir seu papel, a escola necessita produzir sínteses, que apenas são possíveis pela promoção da formação para o trabalho com os saberes orientados pelo movimento da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de apresentar uma possível síntese de nossas reflexões, retomamos a discussão acerca da qualidade do ensino ofertado, apresentada no título do núcleo analisado, que compara a qualidade do ensino antes e depois da pandemia. A este respeito, restam indagações acerca da possibilidade de seguir na direção da integração entre formação geral e formação profissional na

perspectiva de promoção de uma leitura complexa da realidade, no formato de ensino remoto, com as condições institucionais apresentadas, pelos professores, no *campus* estudado. Deixar de efetivar a integração e, pior, reorientar o ensino para uma maior fragmentação de saberes representa danos importantes à luta política de combate à dualidade estrutural na educação.

Por fim, mas sem encerrar, questionamos se essa qualidade não seria advinda, justamente, da possibilidade de constituir a escola como espaço de sínteses, que impulsionam o movimento de constituição de personalidades humano-históricas críticas e combatentes das desigualdades sociais?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; PENTEADO, M. E. L. As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a compreensão da escola e dos processos de formação de educadores. *In*: RONCA, A. C. C.; ALMEIDA, L. R. (org.). **50 anos de produção em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 327-350. AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: a análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FERRETTI, C. J. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. *Educere et Educare*, v. 2, n. 21, 2016.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 139-156.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria nº 2255, de 17 de junho de 2020. **Estabelece diretrizes para alteração ou suplementação das atividades docentes durante a suspensão do calendário acadêmico e dá outras providências**. 2020a. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/Comite/JUN_PORT_2255_Estabelece_diretrizes_alterao_ou_suplementao_atividades_docentes_durante_suspenso_calendrio_acadmico.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria nº 2337, de 26 de junho de 2020. **Estabelece diretrizes para que o campus do IFSP, em sua autonomia, e de acordo com os protocolos estabelecidos pelo Estado e por seus respectivos municípios [...]**. 2020b. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/acoes-e-programas/9-reitoria/1334-comite-de-crise-covid-19>. Acesso em: 3 mar. 2021.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 03-26, 2001.

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

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: Senac, 2001.

PARO, V. H. **Diretor de escola: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva; um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, s. v., n. 10/11, p. 193-215, 2000.



MOVIMENTO IDENTITÁRIO E GESTÃO DA TRADUÇÃO EM ESCOLAS INOVADORAS: PESQUISA PARTICIPATIVA EM SÃO PAULO-SP

Alcielle dos Santos
Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

O uso do termo inovação perpassa as discussões da escola da atualidade, somando-se a outros mais conhecidos e significados no meio acadêmico como formação ou condições de trabalho. A tese de doutorado *O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação* (SANTOS, 2021), da qual resulta este artigo, ao discutir o termo inovação, culmina em sua contextualização no campo da Educação, de forma a resultar não de práticas difusionistas ou reformas educacionais, mas de processos endógenos às redes que os portam: escolas ou redes de educação. A partir disso, busca-se abordar, neste artigo, o movimento identitário dos gestores de escolas reconhecidas como inovadoras, analisando como a ação gestora, nesse contexto, se afirma como de tradução de diferentes lógicas em favor do alcance de um enunciado comum, que se deve compreender como um propósito ao qual todos os atores de uma rede se ligam.

Na primeira parte deste artigo, problematiza-se o cenário de inovações educativas necessárias às escolas da atualidade, seguindo

os critérios da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, do ano de 2015¹, que adotou cinco critérios, ou áreas de investimento e mudança, para considerar uma escola inovadora e criativa: gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersectorialidade. Para tanto, parte-se do pressuposto de que as escolas do século XXI precisam ser inovadoras e criativas frente aos desafios da incerteza, ampliados de forma significativa após a pandemia da covid-19. Defende-se que esse é um processo que precisa envolver toda a comunidade escolar, sob a liderança dos gestores escolares.

Na segunda parte, analisa-se a escola como rede sociotécnica, ou seja, uma rede que inclui entidades nomeadas como atores humanos e não humanos, em que a tradução das diferentes lógicas de ação é feita por um gestor tradutor que, em sua ação, lidera o processo de inovação educativa.

Na terceira e última parte, os resultados obtidos na tese de doutorado que deu origem a este artigo serão trazidos e discutidos, no contexto deste artigo, para apontar caminhos possíveis para que redes sociotécnicas sejam estabelecidas de forma consciente, possibilitando que se reúnam escolas e suas comunidades com a potência de melhorar a vida de seus atores e, conseqüentemente, do território onde se localizam.

Como outra fonte rica para análise de dados e problematização, este artigo também se fundamenta nos achados da pesquisa *Desafios da escola da atualidade: qual a escola para o século XXI?* do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId), da PUC-SP.

1 A Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015, instituiu um Grupo de Trabalho responsável pela orientação e pelo acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. A instituição do Grupo de Trabalho regional foi feita pela Portaria nº 002 de 13 de agosto de 2015, sucedida por uma Chamada Pública para Inovação e Criatividade que propôs um regulamento, apresentando, como objetivo da iniciativa, conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira. Portaria nº 002 de 13 de agosto de 2015. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Portaria-constitui-GTs.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020. Chamada Pública para Inovação e Criatividade Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

A ESCOLA DA ATUALIDADE E AS INOVAÇÕES EDUCATIVAS

O CEPId da PUC-SP, integrado por estas autoras, desenvolveu, nos últimos anos, a pesquisa *Desafios da escola da atualidade: qual a escola para o século XXI?*, que se encontra em fase de conclusão por meio de um trabalho coletivo e colaborativo de alunos de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, mestres, doutores e pós-doutorandos do grupo de pesquisa. Nessa pesquisa, foram eleitos como eixos de trabalho finalidades educativas escolares, formação inicial e continuada, condições de trabalho docente, vulnerabilidades e tecnologia, e assumiu-se políticas públicas como eixo transversal a todos os outros. O entendimento do grupo é que esses eixos compõem, simultaneamente, desafios da escola e dimensões de pesquisa e de discussão necessárias ao entendimento de qual é essa escola da atualidade, frente aos desafios enfrentados pela sociedade. Ao aprofundar as pesquisas neste campo, o que inclui dissertações e teses de membros do grupo de pesquisa, como a que deu origem a este artigo, as inovações educativas emergem como tema de diferentes formas, usando ou não essa denominação. As disputas políticas e ideológicas no campo da Educação, ao discutir qual é essa escola da atualidade, desembocam nas Finalidades Educativas Escolares (FEES) e, nesse sentido, a discussão sobre *o que se deve manter/mudar*, na concepção do que entendemos como escola, também se faz presente.

Gestão é o primeiro dos critérios de inovação adotados pelo Ministério da Educação (MEC) para caracterizar escolas como inovadoras e criativas, e valida-se, neste artigo, a escolha feita pelo então ministro, Renato Janine Ribeiro e sua equipe, que reuniu pesquisadores de todo o Brasil, pois não há transformação em uma escola, ou mesmo em uma rede, que não passe, necessariamente, pelo âmbito da gestão. Porém, a opção que se faz é pelo modelo de gestão democrática, que discute com os atores da escola ou da rede educacional as finalidades educativas escolares, ou, simplesmente, que escola aqueles atores querem construir juntos.

Dessa forma, os atores que compõem as escolas e suas comunidades são princípio e fim da escola da atualidade; são eles a pensá-la, planejá-la e executá-la, em colaboração, pois esta construção é algo complexo, como definem Lacroix e Potvin (2009), em documento canadense sobre o tema da inovação:

À primeira vista, inovação parece uma noção simples que significa novidade e mudança. No entanto, quando alguém examina as pesquisas ou escritos profissionais sobre inovação social – e em particular inovação na educação – somos rapidamente confrontados com sua complexidade (LACROIX; POTVIN, 2009, p. 1, tradução nossa).

Atuar na direção de uma escola inovadora e criativa – o que se dá em cinco frentes aqui recuperadas: gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersectorialidade – requer um processo complexo de aprendizagens de diferentes âmbitos. Diante dessa complexidade, Lacroix e Potvin (2009) defendem que a inovação seja sustentável, confirmando que não cabe personalizar um processo de inovação como de um ator e, sim, que a inovação seja sustentada por um processo.

A inovação também deve ser sustentável, não deve se tratar de uma ação única ou isolada e temporária. Deve implicar uma apropriação e um uso para além do indivíduo que o criou ou implantou. Em suma, a inovação não deve permanecer uma ação localizada. É necessário que ela se afirme como um processo ou sustentável (LACROIX; POTVIN, 2009, p. 3, tradução nossa).

Ghanem Júnior (2013), ao estudar a gênese da inovação, propõe uma tipologia em que distingue inovação, mudança e reforma, colocando-os em escala, após pesquisa bibliográfica do uso destes termos e contextualização no cenário nacional. Para o autor, as inovações são endógenas, acontecem nas escolas e coletivos;

as reformas são o oposto, não incluem os agentes diretos de sua execução e são impulsionadas, em geral, por entes governamentais. Por último, as mudanças são radicais e de grande escala; são sistêmicas, ao colocarem em convergência inovação e reforma educacional. Assim, o autor define inovação educacional como:

São práticas que se originam tipicamente na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. Essencialmente, as práticas de inovação não se caracterizam pelo ineditismo, mas por serem atividades diferentes daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e grupo social. São inovadoras em relação a este costume (GHANEM JÚNIOR, 2013, p. 427).

Esse entendimento corrobora a afirmação de que a escola é uma rede sociotécnica, com atores que se inter-relacionam. Adicione-se aqui que esses atores são humanos (gestores, professores, funcionários de diferentes funções na escola, estudantes e seus familiares) e não-humanos (a sala de aula, laboratórios, recursos tecnológicos como computadores e projetores, ou até mesmo celulares, lousa, livros, cadernos e todos os outros artefatos necessários à atividade de ensino e aprendizagem). Todos esses atores firmam relações mais, ou menos, criativas, que produzem, ou não, inovações educativas. Logo, a inovação discutida não é sinônimo de invenções, ao se localizar no campo das relações; trata-se de inovação em métodos que mudaram a prática dos atores das escolas, o que foi ainda mais potencializado com a pandemia da covid-19. A necessidade do afastamento social ensejou, em primeiro momento, a ativação de recursos digitais para comunicação e produção de conhecimento entre os atores humanos da escola. Assim, computadores, internet, ambientes virtuais de aprendizagem e uma infinidade de aplicativos se tornaram atores não-humanos centrais no processo de aprendizagem. Para que isso

fosse possível, gestores se deslocaram de suas posições de controle para o lugar das incertezas, trazidas por uma conjuntura de saúde pública que fechou os prédios das escolas por tempo indefinido, requerendo que, de alguma forma, o processo educativo não cessasse. Secretarias de Educação foram desafiadas a criar meios, fluxos e recursos em tempo inimaginável, diante da necessidade extrema em que viveram, assim como as famílias assumiram o papel de grandes colaboradores para que crianças e jovens não ficassem sem aprender.

Resgatando-se, neste ponto, os eixos de trabalho do grupo de pesquisas CEPId, finalidades educativas escolares, formação inicial e continuada, condições de trabalho docente, vulnerabilidades e tecnologia, passaram a constituírem-se como controvérsias, que envolviam questões como: *é justo que professores, em meio a uma pandemia que também os coloca em risco, sejam responsabilizados por ensino remoto para o qual não foram formados?* Em meio a esse cenário conturbado, os muros das escolas, que tremulavam, foram de vez derrubados, pois essas discussões não ficaram circunscritas a uma escola, ou a uma rede; ganharam espaço central nas mídias e redes sociais e, o principal, provocaram mudanças nos estatutos instituídos das escolas de como ensinar, uma vez que, no cenário de pandemia, isso era inevitável. Note-se, neste ponto, que não se está a qualificar se as mudanças foram positivas ou negativas em sua maioria e sim, a constatar que, para além das controvérsias, o cenário impulsionou mudanças.

Em um segundo momento, com o abrandamento relativo do número de mortes e casos de covid-19 e ainda não superados os desafios da necessidade de letramento digital² e políticas públicas de acesso, deu-se o desafio de reabrir as escolas de forma parcial, com alguns alunos e professores presencialmente e outros aces-

2 Letramento digital: dá-se de forma processual e evolutiva, quanto a desenvolvimento de competências de diferentes âmbitos, a partir de alfabetização mínima para o uso de recursos digitais que incluem plataformas, aplicativos e portadores como celulares e computadores. Esta é uma discussão no campo da Educação que data do final do século XX e que segue carente de políticas públicas de acesso para a população e de formação de professores, para que possa, de fato, integrar o currículo de aprendizagem dos estudantes.

sando às aulas de forma remota. Longe de corresponder ao termo consagrado e veiculado – hibridismo – gestores e professores tiveram que gerir processos de ensino e aprendizagem sobrepostos, com atividades e ambientes presenciais e virtuais.

Esse histórico recente escancarou ainda mais os cenários de desigualdade, adiados em soluções pelo Estado brasileiro no campo da Educação. Escolas se viram na necessidade de inovar, pensando em soluções, ou caminhos para tal e nesta construção, se aproximaram do estabelecimento de relações mais qualificadas e colaborativas entre seus atores.

Porém, como destacam Cavallo *et al.* (2016, p. 158), é necessário que se conceba um modelo ecossistêmico que habilite, apoie e promova o que nomeiam como “ideias poderosas e efetivas”. Essa proposta se daria em decorrência do estímulo às habilidades criativas, ativas e com uso de tecnologia. Como concretização, situam o marco histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, do Plano Nacional de Educação (PNE) e, por fim, da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica, proposta pelo MEC em 2015, todas consideradas no histórico de inovação educativa da tese que deu origem a este texto. Os autores fizeram uma retomada histórica da iniciativa do MEC e propuseram elementos essenciais para que essa trajetória de abertura à inovação e à criatividade se concretizasse no ecossistema proposto. Os elementos propostos foram:

- Financiamento contínuo, sendo a semente que habilitará a inovação e criatividade de forma sustentável e incremental (ao longo do tempo);
- Mecanismos de fomento a ambientes favoráveis a novas ideias, promovendo interação, troca e engajamento com o tempo necessário para a aprendizagem coletiva;
- Aprendizagem transversal, através do esforço criativo de pessoas fora do modelo tradicional da escola (habilidade para trabalhar com artistas, designers, matemáticos, cientistas, desenvolvedores de software, entre

outros). Assim, estudantes e professores terão acesso a uma expertise real, evitando assim a monocultura;

- Tempo, continuidade e sustentabilidade, criando assim uma cultura de crescimento, onde projetos terão o tempo suficiente para ações não triviais, com continuidade e sustentabilidade. Desta forma, os projetos irão durar o tempo necessário para criar suas próprias raízes;
- Profundidade, permitindo que novas ideias e práticas criem raízes, assim a experiência é não trivial e possível de ser proliferada.
- Suporte tecnológico diagonal, que inclua sistemas computacionais de suporte ao ecossistema e que sejam suficientemente flexíveis de modo a suportar iniciativas inovadoras e criativas no contexto escolar (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 158).

Para que se viabilize a proposta de inovação educativa de Cavallo *et al.* (2016), entende-se ser necessária a adoção de políticas públicas que se encarreguem do incentivo e da difusão desta rede de inovações, expressão trazida por Singer (2019) e tão necessária na conjuntura em que vivemos. O modelo proposto pelos autores necessariamente passa pela gestão, por ser amplo o suficiente para, a partir das estratégias metodológicas que aporta, permitir personalizações diversas, de acordo com a identidade de cada escola e com as necessidades de suas comunidades, o que requer liderança e planejamento estratégico.

Assim, os desafios enfrentados pela Educação no contexto da covid-19 convocam a gestão pública a rever a prática de postergação do enfrentamento dos desafios trazidos pela desigualdade, algo imprescindível para que se concretize a grande maioria das metas do Plano Nacional de Educação.

Singer (2019) situa a inovação educativa como inovação social e aponta três desafios por ela enfrentados: a degradação socioambiental, a desigualdade econômica e a fragilidade da democracia. Para o enfrentamento desses desafios, devem emergir as criações ou invenções das comunidades, segundo a

autora. Este posicionamento tem alinhamento com a estratégia de se trabalhar nas escolas as questões do território em que os estudantes vivem, como propõem Cavallo *et al.* (2016) e o que consagra a defesa deste artigo: a escola da atualidade requer o estabelecimento de redes sociotécnicas que incluam os atores da comunidade escolar, de forma ampliada, alcançando todo o território onde ela se localiza.

A REDE SOCIOTÉCNICA AMPLIADA

O sociólogo do trabalho, Claude Dubar (2005, 2009), cunhou o ensinamento de que “É exatamente a crise que revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, como os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255, destaque do autor). A Sociologia da Tradução, ou Sociologia da Inovação, ou ainda, Teoria Ator-Rede, que tem origem nos anos 80 no Centro de Sociologia da Inovação da Escola de Minas de Paris e que tem como principais referências Callon (1980) e Latour (2000), é trazida como referencial teórico em diálogo com o Movimento Identitário, pois a ação dos gestores, que se justifica em seus processos identitários, é afetada e faz-se afetar por suas interações com os atores que compõem sua rede de atuação.

Como achado de pesquisa da tese que antecedeu este artigo e que investigou o movimento identitário de quatro gestores de escolas, reconhecidas pelo MEC como criativas e inovadoras, observou-se que a atuação em rede do gestor escolar verificava-se na escolha por ocupar cargos e funções que tinham diálogo de pertencimento com seus movimentos identitários. Portanto, o estudo das trajetórias dos gestores pedagógicos selecionados se deu a partir dos ensinamentos de Dubar (2005, 2009), em diálogo com o referencial teórico da Sociologia da Tradução que, segundo seus fundadores, é um estudo da ciência “enquanto está sendo feita” ou “tal qual ela se faz” (MACHADO; TEIXEIRA, 2005, p. 2).

A Sociologia da Tradução assim se denomina, pois propõe o entendimento dos processos de tradução ocorridos em uma rede sociotécnica, ou seja, uma rede que inclui entidades nomeadas como atores humanos e não humanos. De origem francesa, também é conhecida como Sociologia da Inovação; pode ter surgido no Centro de Sociologia da Inovação da Escola de Minas de Paris, com estudos de pesquisadores como Michel Callon e Bruno Latour (SILVA, 2008), que se dedicam a estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). No Brasil, outra denominação é mais utilizada, inclusive em Educação: Teoria do Ator-Rede. Neste artigo, assim como na tese que o antecedeu, a escolha pelo uso da denominação Sociologia da Tradução (ST) justifica-se pela centralidade no movimento identitário dos gestores, ou seja, em suas atuações como tradutores, entendendo-se que o movimento identitário se dá de forma subjetiva, para si, e relacional, com o outro.

O termo tradução, muito utilizado popularmente no sentido de transpor de um idioma para outro, é mais amplo, ou seja, ganha outro significado na (ST). A tradução a ser feita pelos atores que assumem esse papel está em tornar a lógica de um sujeito inteligível para outro, ou seja, em operar para que lógicas distintas possam ser equacionadas, para efetivar a tradução. Segundo Callon (1980, p. 212, destaque do autor, tradução nossa), “a palavra ‘tradução’ corresponde precisamente a esses dois significados. [...] A tradução envolve a criação de convergências e homologias, relacionando coisas que antes eram diferentes”.

Além disso, a Sociologia da Tradução alia, como entidades equivalentes, humanos e não-humanos, indivíduos e coletivos (SILVA, 2008, p. 39). Oliveira e Porto (2016) fundamentam exatamente neste entendimento a questão central de sua pesquisa: “de que forma se caracteriza a relação entre humanos e não humanos nos processos de ensino-aprendizagem da educação formal?”. Ao responderem a essa pergunta, destacam o quanto objetos do cotidiano das escolas compõem o entendimento maior que temos do que é escola.

No livro *Actor-Network Theory in Education* (Teoria Ator-Rede em Educação), a mesma abordagem estabelecida sobre as relações entre humanos e não-humanos no ambiente escolar é trazida por:

Giz e livros didáticos, testes e bancos de dados, carteiras de estudante, equipamentos de playground, mesas, boletins...: a educação poderia ser descrita como um conjunto de coisas materiais ou artefatos que estão continuamente distribuídos, geridos e empregados. Os centros pedagógicos são constantemente mediados por coisas materiais. Encontros pedagógicos mudam radicalmente quando as coisas mudam, por exemplo, quando uma apresentação é feita em PowerPoint e não por livro didático, ou em uma viagem de campo, ou quando mesas e cadeiras são retiradas para atividades de aprendizagem para explorar a democracia ou os relacionamentos (FENWICK; EDWARDS, 2010, p. 5).

Assim, as relações entre os atores da rede sociotécnica escola, sejam eles entidades humanas ou não-humanas, e as traduções realizadas por gestores escolares, se colocam como fundamentais a novas composições que não apenas atendam às demandas sociais do século XXI, mas também possam manter a escola como agência civilizatória que forma gerações.

Silva reafirma:

A rede sociotécnica é definida como uma metaorganização, integrada pelas entidades humanas e não humanas, individuais ou coletivas, definidas por seus papéis, suas identidades e programas, colocadas em intermediação uns com os outros (SILVA, 2008, p. 38).

A ideia de enxergar e fortalecer as escolas como redes sociotécnicas ampliadas, que compreendam o seu território, foi

defendida na tese que fundamenta este artigo nas ações e realizações de três dos quatro gestores investigados, que atuavam em escolas públicas da cidade de São Paulo-SP.

Em uma das escolas pesquisadas, a atuação da gestora tradutora se deu desde a fundação e estipulação de *qual escola* a comunidade queria, em que optou por um modelo de escuta participativa da comunidade, inspirada em Paulo Freire, referência em seu processo de formação. Em outra, o gestor tradutor foi estabelecendo avanços cuidadosos, articulados com um núcleo de atores da rede e embasadas em processos vivenciados com atores colaboradores, de outras redes, até uma ação mais contundente, em que decidiram quebrar paredes e unir três salas de aula, para atuação de três educadores em salões de aprendizagem em grupo.

Ambas as inovações educativas descritas foram cercadas de outras que se davam nos cinco âmbitos apontados pelo MEC como característicos de escolas inovadoras e criativas (gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersetorialidade). Ou seja, mais difícil do que ser inovador é manter-se como tal, entendendo-se o dinamismo da sociedade e das necessidades humanas em interação entre si e com atores não-humanos. Como descrito na primeira parte deste artigo, o cenário de incertezas da atualidade demanda esse tipo de gestor: democrático, articulador, que estabelece parcerias dentro e fora da escola, acionando saberes heterogêneos em que os seus estão inclusos, mas aos quais se somam os de muitos outros atores.

Collin *et al.* (2016) esclarecem que há um grande número de decisões que são tomadas no percurso do tradutor, sem que saiba se serão cruciais ou não para que a inovação seja implementada. Assim, ocorrem interações e negociações de todos os tipos, a partir dos interesses das entidades envolvidas.

Dessa forma, os porta-vozes assumem um papel muito importante nas redes sociotécnicas, constituindo um núcleo representativo de atores humanos e não humanos em relação. Uma vez que todos esses atores não podem falar simultaneamente, a

constituição de porta-vozes que os representem se faz necessária (COLLIN *et al.*, 2016).

Nos contextos investigados, havia uma rede complexa de porta-vozes que incluíam humanos que representam humanos – como os alunos integrantes da República de estudantes – instância de autonomia e gestão de uma das escolas pesquisadas – e, também, humanos que representam não humanos – como duas educadoras que, ao lado dos coordenadores da outra escola investigada, foram porta-vozes da linha do tempo registrada na parede da escola, um ator não humano fundamental àquela rede.

Neste ponto, faz-se importante esclarecer que as inovações educativas, mesmo quando endógenas, precisam identificar qual a questão, o problema, ou ponto crucial a ser trabalhado por aquela rede. Esta questão, ou problema, constituirá o Ponto de Passagem Obrigatório (PPO), pelo qual todos os atores deverão passar. O PPO é o enunciado que indicará os desvios e deslocamentos a serem feitos para que se avance (CALLON, 1980, p. 212). Assim são entendidos, pois a ação dos tradutores promove esses deslocamentos e desvios necessários a cada um dos atores da rede. Segundo Callon (1980, p. 215, tradução nossa), “[...] forma-se uma cadeia de relações, uma série de deslocamentos e uma sequência de traduções que induzem o consenso ou provocam resistência nos vários grupos”.

Após a problematização, com a definição do PPO, há outras três etapas no ciclo da tradução: a atração de interesse, o recrutamento – distribuição de papéis –, e a mobilização – etapa final, que requer o envolvimento de aliados humanos e não humanos, representados por seus porta-vozes. Collin *et al.* (2016) destacam que a rede emergente precisa ser estabilizada e, para tanto, precisa ser difundida, fazer eco, ganhando legitimidade entre os porta-vozes nos espaços de negociação em que se elabora a rede.

Em resumo, segundo Callon (1980), a tradução permite a construção de um sistema de sociointerações. De fato, para que

esse sistema se constitua, muitos foram os momentos institucionalizados para negociação, conforme descrito nos relatos das observações realizadas e da pesquisa-ação que ocorreram no bojo da tese que fundamenta este artigo.

De controvérsias em controvérsias, os gestores tradutores provocavam atores humanos e não humanos a realizarem deslocamentos até a estabilização dos enunciados como PPO, reconhecidos como identitários pela rede que os aporta. Enunciados como “Tudo passa pela Educação”, adotado por uma das escolas, até se tornarem estabilizados, ou seja, entendidos em sua essência e assumidos por todos, foram submetidos a diversas controvérsias. Latour explica esse processo:

Quando nos dirigimos da vida “cotidiana” para a atividade científica, do homem comum para o da ciência, dos políticos para os especialistas, não nos dirigimos do barulho para o silêncio, da paixão para a razão, do calor para o frio. Vamos de controvérsias para mais controvérsias (LATOURE, 2000, p. 53).

Em relação ao papel do tradutor e seu coletivo de pertencimento, ou rede sociotécnica, como exposto, Machado e Teixeira (2005, p. 6) afirmam que, se um tradutor se torna centro, “[...] é porque lhe foi atribuída a responsabilidade pela circulação dos intermediários que produziu”. Ou seja, para os autores, há um trabalho coletivo, mas a própria rede atribui responsabilidades a um de seus atores. A legitimidade para tanto pode vir de uma atribuição institucional, como o cargo funcional ocupado pelos gestores das escolas, havendo, concomitantemente a isso, um reconhecimento das ligações concretas que esses gestores estabelecem e fortalecem, na rede sociotécnica.

Por outro lado, a investigação do movimento identitário dos gestores e de suas ações como tradutores nas escolas em que atuavam anunciou que, além da tradução principal, em favor

de um enunciado assumido pela rede sociotécnica, aconteciam traduções simultâneas, a princípio fora do ciclo da tradução principal, mas que as movimentavam, impulsionavam. Como exemplos principais desse fato, observou-se que ações promovidas com intersetorialidade com outros parceiros ou coletivos e não lideradas pelos gestores tradutores, mesmo quando em favor de outros objetivos e não diretamente ao PPO, produziam efeitos sobre ele.

Dentre as escolas pesquisadas, destaca-se, como exemplo de efeitos múltiplos do processo de inovação educativa, implementada pelo gestor tradutor, o processo de reconhecimento de Heliópolis, como bairro educador de seu território, que se deu na ampliação das ações do diretor de uma das escolas da localidade. A ação do gestor tradutor da escola municipal investigada promoveu vários deslocamentos dos atores da rede sociotécnica, que favoreceram a conversão de um bairro violento e ameaçador para uma referência em colaboração e inovação social. A intersetorialidade estabelecida com a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), assim como as aprendizagens do gestor com o projeto Cidade Escola Aprendiz, foram imprescindíveis para que isso acontecesse. Portanto, o que se propõe é que essas escolhas possam promover ensinamentos e encaminhamentos em favor de inovações educativas, por parte de outras escolas ou até mesmo, redes educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

O estado de São Paulo tem a maior concentração no Brasil de escolas inovadoras e criativas, 34 instituições, número 4,25 vezes maior do que o segundo e o terceiro estados (Bahia e Ceará). Essa concentração, certamente, é facilitada pelas condições socioeconômicas que impactam os investimentos público e privado em Educação. O estado possui seis metrópoles, sendo duas nacionais (São Paulo Capital e Campinas) e outras quatro regionais; é o es-

tado com melhores indicadores educacionais e culturais e maior número de domicílios com acesso à internet (40%). Isso, porém, não significa condições ideais e muito menos equitativas em educação, o que pode ser confirmado pelo índice Gini³ do estado, que indica um cenário de grande desigualdade.

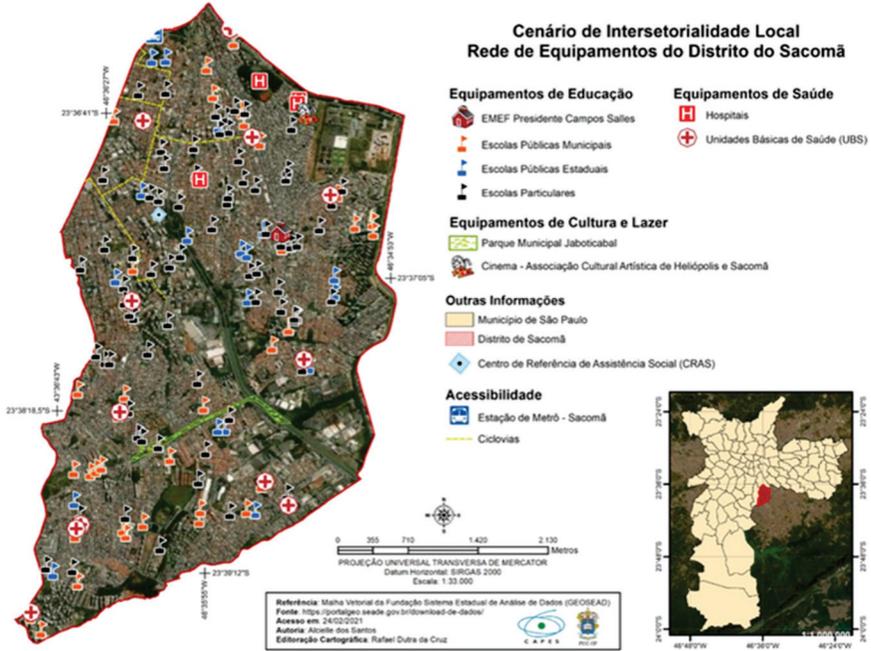
Ao isolarmos as escolas criativas e inovadoras do estado de São Paulo, nota-se o equilíbrio entre escolas particulares ou comunitárias (17) e públicas (16), algo que desmente o senso comum de superioridade do setor privado em condições favoráveis à inovação. Outra questão interessante é a presença do segmento da Educação Infantil na maioria destas escolas e, em número bem menor, o segmento do Ensino Médio, muito mais desafiador.

Os princípios: Tudo passa pela Educação e a escola como centro de liderança, autonomia, responsabilidade e solidariedade são o PPO não apenas da escola, mas de uma rede sociotécnica ampliada, que compreende todo o bairro educador de Heliópolis.

O Mapa 1 localiza a rede de equipamentos do bairro educador, situado no distrito do Sacomã, na capital paulista.

3 O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

Mapa 1 – Rede de Equipamentos do Distrito do Sacomã



Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em: 9 mar. 2022.

O mapeamento das possibilidades de intersectorialidade das escolas inovadoras investigadas como cenário da tese teve como objetivo localizar, em seus territórios, outras escolas e equipamentos de educação formal e não-formal, assim como de saúde e assistência social, para propor a expansão da rede. Considerou-se essa proposta, em alinhamento aos marcos legais que implementam a Educação Integral no Brasil, dando grande importância às questões do território como identidade e currículo das escolas. Além disso, considerou-se a possibilidade de as redes educacionais, ao identificarem a existência de escolas inovadoras, segundo a Iniciativa do MEC, em seus territórios de atuação, estabelecerem com elas núcleos de redes sociotécnicas que promovam o desenvolvimento local.

O entendimento de que as escolas inovadoras, apoiadas pelo poder público, podem ser mobilizadas como núcleos de suas redes sociotécnicas territoriais é reforçado ao se considerar os gestores tradutores dessas redes como tradutores potentes para todo o território. Nos processos de inovação investigados, o bairro educador de Heliópolis se forma, tendo a escola investigada como esse núcleo de expansão da rede, e notou-se que a atuação do gestor tradutor, diretor dessa escola, foi crucial para que esse processo se concretizasse e se mantivesse ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados atingidos com a pesquisa que deu origem a este artigo levaram à ratificação da tese: a atuação de gestores educacionais como tradutores, em suas escolas, tem relação intrínseca com seus processos de formação e profissionalidade. Assim, acredita-se que seus potenciais como gestores formadores e líderes podem ser mobilizados para a tradução e expansão de redes sociotécnicas de inovação educativa.

Para além do estudo do cenário de inovação e do movimento identitário dos gestores, essa confirmação da tese permitiu e permite que se defenda a mobilização do potencial dos gestores formadores e líderes das escolas, para tradução e expansão de redes sociotécnicas de inovação educativa, não apenas em suas escolas. Por esse motivo, foi feito, no bojo da tese, estudo das interações possíveis entre a escola e outros equipamentos de seus territórios, inspirando-se na experiência do bairro educador de Heliópolis e na atuação do gestor tradutor de sua escola referência.

E isso nos permitiu reafirmar a importância e possibilidades dessas interações: o movimento identitário dos gestores de escolas reconhecidas como inovadoras, revelados pela análise de sua ação gestora, nesse contexto, se afirma como de tradução de diferentes lógicas em favor do alcance de um enunciado comum. Este enun-

ciado deve ser compreendido como um propósito da comunidade em que as escolas e ou redes de Educação se encontram.

É evidente que a melhoria desse cenário carece de políticas públicas que atuem em relação a condições de trabalho e vulnerabilidades, principalmente, mas as intermediações promovidas pelos gestores, em sua atuação, devem envolver todos os atores de uma rede. Estes percursos gestores devem gerar ensinamentos para além de suas escolas, pois possibilitam e ampliam a criação de redes sociotécnicas que envolvem a comunidade em que se situam, incluindo atores individuais, coletivos, equipamentos públicos e outras instituições.

Por fim, constatando-se o potencial de gestores tradutores na criação de redes sociotécnicas, dessas formas ampliadas e potencializadas, observa-se a necessidade de formação e compromisso nosso, como educadores, no desenvolvimento profissional desses gestores.

REFERÊNCIAS

CALLON, M. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not. *In*: KNORR, K. D.; KROHN, R.; WHITLEY, R. (ed.). **The social process of scientific investigation: a yearbook**. Dordrecht, Holanda: Springer, 1980. p. 197-219. (Sociology of the Sciences).

CAVALLO, D. *et al.* Inovação e criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 24, n. 02, p. 143, ago. 2016. ISSN 2317-6121. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/6504>. Acesso em: 24 maio 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2016.24.02.143>.

COLLIN, P.; LIVIAN, Y.; THIVANT, E. Michel Callon et Bruno Latour: a théorie de l'acteur-réseau. *In*: BURGER-HELMCHEN, T.; HUSSLER, C.; COHENDET, P. (org.). **Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité**. França: Éditions Ems, 2016. p. 26. (Collection Grands Auteurs).

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. Silva. São Paulo: Martins Fontes – WMF, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in Education**. London: Routledge, 2010.

GHANEM JÚNIOR, E. G. G. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da maré. (Rio de Janeiro, RJ). **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 34, n. 123, p. 425-440, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302013000200006>. Acesso em: 24 maio 2022.

LACROIX, M. È.; POTVIN, P. **Les pratiques innovantes en éducation**. 2009. Disponível em: <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Unesp, 2000.

MACHADO, C. J. S.; TEIXEIRA, M. O. A inovação para a sociologia da tradução. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, Ed. Electrónica, n. especial, nov./dic. 2005. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/468>. Acesso em: 5 mar. 2021.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus: Editus, 2016.

SANTOS, A. **O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação**. 2021. 230p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, N. J. R. **Dinâmicas do desenvolvimento da piscicultura e políticas públicas: análise dos casos do Vale do Ribeira (SP) e do Alto Vale do Itajaí (SC)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SINGER, H. Inovação na educação. *In: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISIONAL*, 2., 2019, Uruguaiana-RS. **Anais [...]**. Uruguaiana-RS: UNIPAMPA, 2019. p. 7-13. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ANAIS-II-SEMIN%C3%81RIO-INOVA%C3%87%>. Acesso em: 4 fev. 2020.

WOLFFENBÜTTEL, A. O que é? – Índice de Gini. **IPEA, Desafios do Desenvolvimento**, 2004, ano 1, ed. 4, 1 nov. 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de%20Gini&text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Gini%2C%20criado,apresentam%20de%20zero%20a%20cem). Acesso em: 5 mar. 2021.

OLHANDO PARA OS ADOLESCENTES DE UM CENTRO INTEGRADO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA): REFLEXÕES DE UMA PESQUISA INTERVENTIVA

Alexandre Fausto Ferreira
Luciana Szymanski

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta as reflexões de uma pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2018, portanto antes da pandemia, no âmbito do grupo de pesquisa Prática Educativa e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade (ECOFAM). Trata-se de uma pesquisa interventiva de base fenomenológica que teve como pergunta norteadora qual a compreensão dos docentes sobre a presença dos adolescentes no cotidiano de um CIEJA.

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos é um equipamento que pertence ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, política educativa que possui suas raízes nos movimentos de alfabetização disseminados por Paulo Freire (1921-1997) e que, posteriormente, passou por uma tentativa de descaracterização, no período do golpe militar de 1964. Atualmente o CIEJA, regulamentado na cidade de São Paulo (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2012), é distribuído em 16 equipamentos dentre as 11 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) existentes no município. Mais adiante explicitaremos sobre outros pontos da educação que fundamenta a EJA, bem como os decretos que regulamentam sua política em São Paulo.

Como aqui relataremos uma pesquisa de caráter interventivo, falaremos sobre a imersão no campo, começando pelo processo que desencadeou a presente pergunta e as possíveis respostas.

A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA: CONSTRUINDO A PERGUNTA NORTEADORA

Toda pergunta que edifica uma pesquisa, além de ser uma etapa fundamental do estudo, invariavelmente tem uma história que, no caso das pesquisas interventivas, relaciona-se com a inserção do pesquisador em campo, suas experiências e relações com os participantes e sua compreensão prévia de mundo. Essas relações se desdobram em demandas que, por sua vez, nos dão material para a formulação coletiva e conjunta de perguntas. Assim foi neste trabalho: a convivência no CIEJA, com seus trabalhadores, educadores e estudantes permitiu a construção de demandas/perguntas, como a que sustenta o presente trabalho. Acreditamos, assim, que

Pesquisar é uma das infinitas maneiras de exercitar essa possibilidade criativa. Toda pesquisa se origina a partir de uma questão (...). Nessa perspectiva, as inquietações experimentadas pelo pesquisador referem-se a alguma dimensão de sua existência, refletindo um não saber(-se) por inteiro: a pessoa se mobiliza por questões que a colocam diante da impossibilidade (ainda que momentânea) de compreender algo que lhe diz respeito ou implica de alguma forma (CABRAL; MORATO, 2013, p. 160).

Além do que foi colocado sobre o processo de construção da pergunta, é importante demarcar que o autor deste artigo já foi trabalhador de um equipamento de medida socioeducativa em meio aberto na cidade de São Paulo entre os anos de 2014 e 2016, equipamento esse que atende adolescentes com algum envolvimento

com o meio infracional e que hoje respondem em liberdade por algum ato infracional cometido¹.

À época, durante a entrada na instituição parceira para o início da pesquisa, o desejo inicial em investigar o processo de escolarização dos adolescentes que executam alguma medida socioeducativa foi o que norteou a procura do CIEJA, equipamento inserido no contexto da Educação de Jovens e Adultos cujo desafio, dentre muitos, é o recebimento crescente do público adolescente.

Ao longo das observações participantes, que consistiram em conversas com trabalhadores (docentes, coordenação e demais funcionários da instituição), discentes, inserção nos espaços de aulas, reunião de professores e atendimentos prestados pela coordenação aos alunos, outro desdobramento foi dado ao problema de pesquisa embrionário, entendendo que, a partir das falas e da demanda que se desvelou na instituição, o aumento do público adolescente, era uma pauta importante, sobretudo nos aspectos concernentes ao relacionamento com os docentes. A queixa dos docentes se referia principalmente ao respeito e entendimento das regras cotidianas, o que impactava diretamente em problemas na relação com essa população.

Outra questão observada no cotidiano da instituição em relação ao tema da chegada do público adolescente no CIEJA foi uma dificuldade em entender as questões do cotidiano desses jovens sem ser a partir de uma perspectiva adultocêntrica.

Um movimento importante observado no início de nossa experiência na instituição foi a de que não havia espaços dirigidos para a uma discussão reflexiva sobre a presença dos adolescentes no CIEJA e, portando, para o enfrentamento das demandas que se apresentavam a partir dessa relação. Sendo assim, espaços destinados a essa pauta estavam entrelaçados aos poucos momentos que a instituição possuía para tratar as demandas gerais do equipa-

1 Ato infracional é a terminologia que representa a contravenção de um adolescente à lei. Segundo a inimputabilidade dessa população perante a lei, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

mento, desde questões pedagógicas, até demandas que envolviam as demais populações atendidas pelo CIEJA (população de adultos jovens, adultos, idosos e alunos com deficiência).

Portando, a questão levantada outrora acerca de uma investigação que compreendesse o processo de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei na instituição se diluiu em outra questão que, embora abarcasse a presença dos adolescentes, se inclinou para a presença indiscriminada e não rotulada desse jovem na instituição. Desta forma, a pergunta que norteou esse estudo foi elaborada da seguinte forma: como os docentes compreendem a presença dos adolescentes no CIEJA?

A seguir, abordaremos brevemente esse problema que atravessa a Educação de Jovens e Adultos, conhecido como o fenômeno da juvenilização dessa modalidade de educação.

A JUVENILIZAÇÃO DA EJA E A PRESENÇA DOS ADOLESCENTES NO CIEJA

O problema iluminado a partir de nossa inserção na instituição foi claramente a questão da juvenilização da EJA. Desde seu início, a EJA representa uma proposta de educação que sempre precisou afirmar suas razões de ser, travando um movimento de resistência permanente, principalmente em períodos de maior turbulência na história brasileira, como no período em que vigorou o golpe militar entre os anos de 1964 e 1985 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Silva (2009) refere o trajeto histórico da EJA como:

[...] marcado por enfrentamentos, lutas e embates políticos e pedagógicos que, a partir da década de 60, por meio de ações populares, teve a Educação Popular a principal expressão da reivindicação por uma educação de qualidade para todos, sobretudo para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino (p. 30).

Sendo assim, romper com processos de exclusão no âmbito, sobretudo, educativo sempre foi uma premissa da EJA, sendo a inclusão e a diversidade metas que andam em confluência com as ideias que estruturam essa política. O CIEJA, como um desdobramento histórico da EJA, é um equipamento implementado no ano de 2003, de maneira experimental, regulamentado na cidade de São Paulo em 2012 pelo Decreto Municipal nº 53.676 de 28 de dezembro (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2012).

A partir da proposta de ensino preconizada por esse equipamento, a chegada da população jovem é um fator marcante no cotidiano da instituição, dado à dificuldade de acompanhamento e de permanência na escola regular, atravessados pelos mais diversos motivos (CARRANO, 2007). Entretanto, o fenômeno da juvenilização da EJA, a partir da faixa etária estudada nessa investigação, se torna mais alarmante quando nos deparamos com a presença dos adolescentes², que apresentam idade compatível com o ensino regular.

Esse fenômeno perpassa a instituição parceira desta investigação e encontra suas raízes nos processos de escolarização oferecidos para a população, sobretudo periférica, dentro do cenário nacional, e no recorte relatado nessa pesquisa, no cenário paulistano.

A problematização da presença desta população no CIEJA ilustra um dilema complexo que atinge nossa população como um todo. Em estudo quantitativo para se estabelecer indicadores acerca da evasão escolar na adolescência, Simões (2016) apresenta alguns dados que nos auxiliam na compreensão deste panorama. Segundo o autor, para 6% do contingente de alunos que evadem até o nono ano dentro do quinto quintil de renda (mais ricos, segundo a pesquisa) temos 32% da outra ponta, ou seja, os mais pobres (primeiro quintil), conferindo com essa informação uma

2 Embora a população adolescente seja referida como população jovem dentro dessa modalidade de educação, realizamos a demarcação de ambas as populações em acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que atribui a condição de adolescente àquele que possui entre doze e dezessete anos, onze meses e vinte e nove dias. Para assim problematizar a evasão massiva desse público do ensino regular e sua chegada ao CIEJA.

desproporcionalidade marcante no que tange à evasão escolar, que invariavelmente está associada a questões não só econômicas como também territoriais. Portanto, além do fator renda, que é um dos indicadores aferidos para se evidenciar esse fenômeno, existem outros parâmetros que endossam a compreensão da evasão escolar, que aqui entendemos como outras desigualdades e atravessamentos, tais como questões raciais e de gênero, por exemplo (DI PIERRO, 2008).

Assim se apresenta a multifacetada condição do adolescente na Educação de Jovens e Adultos, no decorrer da pesquisa-intervenção procuramos desconstruir algumas questões relativas ao entendimento da adolescência, afastando-o de uma perspectiva mais estreita ou conservadora que considera aspectos do desenvolvimento humano, que interpretam esta faixa etária como uma etapa correlacionada fatores hormonais e biológicos, de modo despolitizado e descontextualizado.

Investimos, assim, numa oferta e construção de compreensões de maior alcance sobre o problema, questionando principalmente essa visão etapista homogeneizante da juventude, endossada pela própria psicologia (SZYMANSKI, 2017).

Alguns estudos trazem aspectos do processo de juvenilização da EJA para as populações entendidas como minorias diante do excludente cenário político brasileiro, como a incursão realizada por Silva (2009) em Belo Horizonte-MG, que pesquisou a percepção de adolescentes negros sobre a EJA e o Ensino Médio. Sousa *et al.* (2018), por sua vez, pensam questões relacionadas a gênero nas escolas e apontam para o processo de evasão escolar de adolescentes grávidas na cidade do Rio de Janeiro. Ambos os estudos estabelecem um recorte para compreender os problemas da multifacetada condição da adolescência dentro do cenário da educação pública e sua presença na Educação de Jovens e Adultos, oferecendo, portanto, uma discussão sobre o problema a partir de uma visão plural dessa população. É com

essas pesquisas que nos afinamos e é a partir dessa interpretação problematizadora que fomos construindo com os docentes do CIEJA possibilidades de ampliação da visão sobre essa população que facilmente é colocada como “problemática”, “difícil” de lidar e “descompromissada”.

O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NA PESQUISA INTERVENTIVA

*Digo! O real não está na saída nem na chegada!
Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*
(ROSA, 1994, p. 86)

Entender o método fenomenológico em um processo de investigação diz respeito à ampliação da discussão metodológica para além das procedimentais e nos leva ao caminho propriamente dito, bem como à fundamentação filosófica que sustenta, em última análise, até os próprios instrumentos. Sendo assim, compreender esse método em uma pesquisa interventiva é, sobretudo, entendê-lo como uma atitude que ilumina todo o percurso de uma investigação, desde a inserção no campo de pesquisa, na qual a interrogação se formulou, ao desfecho, passando pela elaboração da pergunta norteadora que foi utilizada no momento dos grupos e pela definição dos procedimentos propriamente ditos.

Essas afirmações se fundamentam na compreensão fenomenológica acerca do real. Critelli (2006) nos explica sobre como o método e, conseqüentemente, a atitude fenomenológica pode iluminar nosso entendimento sobre os limites de uma pesquisa frente aos fenômenos que se manifestam no campo ao explicar sobre os percalços de uma investigação:

Genericamente podemos dizer que investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação. É perguntar. Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida

sobre ele mesmo. Investigar não é, assim, uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo (p. 27).

Nessa pesquisa, além da pergunta “como os docentes compreendem a presença dos adolescentes no CIEJA?”, que foi construída conjuntamente com a instituição, toda definição do método se deu de modo afinado com a atitude fenomenológica de investigação. Assim, o período de observação participante (VALLADARES, 2007), desde a nossa entrada até a elaboração da pergunta, garantiu o rigor e lapidação de toda a proposta de intervenção realizada na instituição. Vale ressaltar que em todas as visitas realizadas à instituição foram feitos os registros em diários de bordo (AUN, 2005), como forma de organização de dados que mais adiante foram analisados. A modalidade de encontro que adotamos como ferramenta de intervenção foi a do “encontro reflexivo” (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014), sobre o qual falaremos adiante.

O ENCONTRO REFLEXIVO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO

Antes de explicar a proposta do encontro reflexivo como uma ferramenta psicoeducativa e que possibilitou uma prática reflexiva em nossa pesquisa, cabe ressaltar que a pertinência e escolha dessa estratégia se desvelou a partir do problema apresentado no campo de investigação/intervenção que apontava, por sua vez, para uma aparente distância, e também preocupação do corpo docente da instituição em relação à presença dos adolescentes no CIEJA. Sendo assim, inicialmente entendemos que a construção de um espaço dirigido, no qual pudéssemos dialogar e refletir acerca da presença dos adolescentes no CIEJA e todos os dilemas oriundos desse fenômeno seria um caminho para se pensar uma intervenção. Uma das principais questões abordava a chegada desses adolescentes à instituição, seus anseios, projetos, etc. A outra dizia respeito a

como promover aproximações e tornar o espaço da escola interessante para essa faixa etária.

O encontro reflexivo que então adotamos para conversar com os educadores sobre a presença dos adolescentes no CIEJA, é uma proposta de encontro em grupo, que tem suas raízes na década de 1990, quando o grupo de pesquisa do qual fazemos parte realizava pesquisas interventivas junto a instituições e comunidades e foi com isso desenvolvendo uma forma específica de manejo de grupo (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014). A base teórica para tal procedimento é alicerçada no método fenomenológico, assim como inicialmente nas teorias de Kurt Lewin em seu trabalho com grupos, o psicodrama e as práticas dialógicas de Paulo Freire.

As autoras orientam uma estrutura para o encontro reflexivo, que segue algumas etapas, dentre elas a de: “planejamento, atividade preparatória, narrativas e reflexões sobre a atividade anterior, reflexões focadas na demanda e síntese final” (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014, p. 13). Essa ferramenta permitiu uma possibilidade de trabalho em grupo que pôde ser coconstruída pelos próprios participantes em prol de um assunto comum, a fim de estabelecer trocas e reflexões a partir de um ambiente horizontal e, portanto, de diálogo. É certamente uma estratégia interessante para o trabalho com grupos que necessitam não só de um espaço compartilhado de escuta como também de tomadas de decisão. Há, assim, um investimento nas possibilidades de transformação e um acompanhamento do processo mesmo após o término da pesquisa.

Assim, a partir da pergunta norteadora desta investigação e do foco desse estudo, que é entender a relação dos docentes com os adolescentes que chegam ao CIEJA, o encontro reflexivo foi a estratégia pensada para a realização dessa intervenção que, como já explicado acima, promoveu um movimento reflexivo e de implicação dos docentes com o problema elencado.

Foram realizados dois encontros reflexivos, em que dividimos o grupo de professores da instituição em dois para que os grupos

fossem menores e permitissem maior participação. Em ambos os encontros a pergunta que disparou a reflexão realizada pelo grupo foi: Como é sua relação com os adolescentes no cotidiano da instituição? A pergunta se ancora em dois aspectos: sua construção que se deu durante nossa presença na fase de planejamento da intervenção; e sua estrutura aberta, que permitiu que participantes pudessem manifestar as vivências acerca do problema de nossa intervenção/investigação de maneira mais livre. Ambos os encontros foram precedidos de um aquecimento, que fomentou não só a retomada de vivências dos docentes sobre suas experiências de quando eram eles mesmos adolescentes, mas também promoveu uma reflexão preliminar sobre os percalços oferecidos por uma relação que precisava necessariamente ser tratada a partir do diálogo. Ao longo dos encontros, que é um fenômeno dinâmico e imprevisível em seus desdobramentos, muitas questões se manifestaram através das narrativas dos docentes, o que será abordado a seguir.

O QUE APARECEU: OS DADOS E SUA ANÁLISE

Nesses dois encontros apareceram diversas temáticas nas narrativas dos docentes: a questão das vulnerabilidades, das demandas específicas desta faixa etária, do significado social de um aumento no número dessa população e, por fim, a responsabilidade e os limites dos próprios docentes e da instituição.

Tais temáticas foram organizadas a partir da noção de “constelação”, que explicitaremos abaixo e que foram organizadas para análise e em seguida transformadas em uma devolutiva para a instituição.

Entendemos o ato de constelar (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011), como um movimento plástico de análise, que considera possibilidades diversas de organização de temas em formas mais amplas que deem um sentido a eles. Assim, diversos temas aparecem nas narrativas coletivas no decorrer dos encontros grupais. Esses temas são organizados conforme sua proximidade ou suas

contradições e dão, assim, origem a uma figura maior que são as constelações. Como constelações são diferentes em cada contexto e dependem de uma perspectiva, aqui falamos de uma construção possível a partir desses encontros específicos, que seriam outros se estivéssemos em outro momento histórico (como o da pandemia, por exemplo) ou se outras pessoas participassem. Com isso, há uma valorização daquilo que é possível aparecer na pesquisa, o que inviabiliza qualquer possibilidade de objetividade ou verdade.

Szymanski, Almeida e Prandini (2011) ao definirem sobre o processo de categorização das narrativas apresentadas em uma investigação mencionam que:

Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores (p. 78).

Construímos neste percurso três constelações, ratificando que esse processo em nenhum momento é neutro e o olhar dos pesquisadores sempre está entrelaçado e implicado com o dos participantes da pesquisa. São elas:

- a) adolescência e vulnerabilidade: o olhar dos docentes;
- b) CIEJA como lugar de cuidado e diálogo;
- c) conversando sobre os dilemas dos docentes no cotidiano junto aos adolescentes.

ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE: O OLHAR DOS DOCENTES

Ao longo dessa constelação, o tema que ganhou centralidade e se construiu em todo o processo de investigação foi a questão da vulnerabilidade dos adolescentes, sobretudo no território de realização da pesquisa. Assim, foram assinaladas as especificidades das adolescências periféricas, como a falta de oportunidades

dentro dos mais diversos âmbitos, a saída precoce desse discente do ensino regular e dilemas atrelados ao uso problemáticos de álcool e outras drogas.

As falas que se preocupam com os adolescentes revelam um certo zelo dos docentes frente a questões que perpassam a vida escolar desses adolescentes que habitam o território em que está situado o CIEJA. Essa discussão se atrelou a uma preocupação com as famílias e de como poderiam aproximar essas famílias da escola, o que entendemos ser uma questão bastante comum no cotidiano escolar. Diante das reflexões fomentadas nos encontros a escola começou a pensar em estratégias de aproximação do público adolescente que até hoje são discutidas.

Os professores tinham (e têm) opiniões diversas e muitas vezes contrárias, a depender da geração, do atravessamento religioso, que aparece com bastante intensidade, e do atravessamento ideológico. O manejo de grupo para que vivências e interpretações diferentes de vida, família, saúde, etc. apareçam é bastante importante, pois é fundamental que todos possam falar e escutar e isso, por vezes, é bastante complexo quando em um grupo há pessoas com ideias mais conservadoras em relação a visões mais progressistas concernentes a multifacetada condição da adolescência periférica do território.

A discussão sobre uso e abuso de álcool e outras drogas, bastante recorrente no cotidiano escolar, sempre foi calorosa e delicada, pois nos deparamos com posições proibicionistas e punitivas e também com posições de redução de danos, mais progressistas e afinadas com políticas atuais de combate ao abuso. Fazer o alinhamento dessa discussão foi também papel do pesquisador, para que algo coletivo pudesse ser construído. O importante, assim, foi a possibilidade de escuta de opiniões diferentes e a construção de um espaço em que, mesmo com as diferenças individuais, pessoas se encontrassem para discutir algo que preocupava a todos. Mesmo diante de depoimentos que se dirigiam a uma lógica quase que bi-

nária entre fracasso escolar/desestruturação familiar, por exemplo, foi possível ampliar o debate da condição plural da adolescência preta e periférica no contexto da EJA, levando em consideração os aspectos que atravessam a história de vida desse público.

CIEJA COMO LUGAR DE CUIDADO E DIÁLOGO

Nessa constelação, o ponto que assumiu centralidade nas narrativas foi a qualificação do espaço do CIEJA como um lugar de cuidado e atenção a essa população.

Discutimos que a juvenilização da EJA (CARRANO, 2007) é uma questão que interfere na dinâmica da instituição. Percebemos que, mesmo em meio aos enfrentamentos diversos, o CIEJA responde e se implica nesse cuidado. Em muitas ocasiões pudemos perceber ações de acolhimento a esses adolescentes tanto em sala de aula como na sala da coordenação/direção. Assim, os espaços administrativos também se configuram como espaços dialógicos e de acolhimento e de escuta das questões cotidianas. A proximidade entre direção e alunos foi algo não apenas comentado como valorizado e, nesse espaço, muitos tinham a possibilidade e liberdade de se colocar e narrar suas dificuldades. Essa observação fez (e faz) a escola se comprometer com serviços psicoeducacionais via estágios e pesquisas de inserção já realizadas pelo grupo ECOFAM.

CONVERSANDO SOBRE OS DILEMAS DOS DOCENTES NO COTIDIANO JUNTO AOS ADOLESCENTES

As reflexões que surgiram a partir dessa constelação marcam os desafios dos professores no cotidiano do CIEJA. Esse tema, embora tivesse um foco endereçado à presença dos adolescentes na instituição, se diluiu em narrativas que denunciavam seu cotidiano, sobretudo enquanto trabalhadores. Como pesquisadores, entendemos com mais nitidez como no ambiente escolar todos se sobrecarregam e os espaços dialógicos se expandem para além

de uma temática. Pesquisar e atuar em escola requer escuta para a situação do trabalhador necessariamente. Assim, abriu-se um espaço para que os professores também pudessem se colocar sobre sua situação, e pudessem falar mais livremente sobre o que entendiam desses adolescentes. Muitas narrativas apresentam um engessamento sobre essa faixa etária, conforme dissemos antes, entendendo que famílias “desestruturadas” promovem adolescentes “delinquentes”, mas foi importante que esses professores pudessem explicitar suas percepções, seus medos e pudessem compartilhar possibilidades de investimento. Desta forma, a pesquisa também foi permitindo a abertura de um espaço de formação continuada, que entendemos ser importante para a desconstrução de concepções enrijecidas sobre adolescência, pobreza, abuso de álcool e outras drogas, tráfico, etc. e a construção de outros pontos de vistas mais amplos e que considerem aspectos da história do Brasil e do território da Brasilândia, mais especificamente. Assim, pudemos também realizar uma aproximação da escola a outras instituições de cuidado como o Centro de Atenção Psicossocial para Álcool e Outras Drogas (CAPS AD³), que apresenta uma aproximação diferente do proibicionista e punitivo a que estão acostumados. É importante ressaltar que nessa mesma constelação se inserem as dificuldades de o corpo docente ter que lidar não somente com o público adolescente, mas com as outras faixas etárias convivendo no mesmo espaço. A escola é, afinal, constituída por jovens, adultos e idosos, dentro dos mais diversos momentos de sua vida escolar, seja por um atraso significativo em idade e série ou pelo início de seu processo de alfabetização, sem mencionar a significativa porcentagem de pessoas com deficiência.

3 Os Centros de Atenção Psicossocial dentro da modalidade AD (atenção aos usuários de álcool e outras drogas) são equipamentos inseridos no Sistema Único de Saúde e possuem como cartilha do tratamento a abordagem do uso problemático, seja de álcool ou outras drogas, dentro uma perspectiva de redução de danos, em que a lógica de abstinência é rechaçada em prol de um cuidado que descriminaliza usuário e, invariavelmente, a pobreza pensando, nesse sentido, na contramão da lógica de extermínio da população preta e periférica através da guerra às drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexa relação dos adolescentes e sua chegada à Educação de Jovens e Adultos tem suas raízes em condições multifatoriais que perpassa aspectos da problemática desigualdade educacional brasileira como um todo. Nessa pesquisa interventiva que pretendeu investigar o olhar dos docentes para o público adolescente de um CIEJA foi possível compreender vários aspectos da relação dos docentes com os adolescentes bem como promover um espaço de construção coletiva *in loco*, formativo e, fundamentalmente, reflexivo. Nesse sentido, os professores do CIEJA revelaram como é a implicação de todo o corpo docente com esse público na instituição e puderam refletir sobre a condição adolescente no território da investigação a partir das suas vivências, enquanto adolescentes que já foram um dia e, sobretudo, das vivências dessa população que é marcada por uma importante vulnerabilidade no território em que vivem.

Aspectos relacionados ao enfrentamento dessas questões dentro de um melhor âmbito formativo e de melhores condições de trabalho se manifestaram nas narrativas dos docentes. Portanto, diante desse cenário, algumas questões se abrem para a continuidade do enfrentamento da questão central dessa investigação, tais como a necessidade de consolidação de espaços de discussão cotidiana nas escolas, que se revelem em espaços formativos nos quais os profissionais possam aprimorar não só sua prática docente, mas sua compreensão, manejo e diálogo com a heterogênea população da EJA.

Entendemos, também, que essa modalidade de pesquisa permitiu uma abertura para uma reflexão não apenas sobre a população adolescente especificamente, mas sobre as relações de trabalho, o que nos remete a uma consideração sobre a condição dos profissionais que pertencem à política da EJA, sobre o cotidiano escolar e todos os protagonistas nele envolvidos.

Para além deste tema, também apareceram com frequência a necessidade de se organizar espaços de fala, formação e compartilhamento, razão pela qual a presente pesquisa se desdobrou em outras tantas investigações e intervenções por parte do grupo, construindo espaços dialógicos neste e em outros equipamentos escolares, que é nosso objetivo mais amplo.

REFERÊNCIAS

AUN, H. A. **Trágico avesso do mundo**: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP. São Paulo, 2005.

CABRAL, B. E.; MORATO, H. T. P. A questão de pesquisa como bússola: notas sobre o processo de produção de conhecimento em uma perspectiva fenomenológica existencial. *In*: BARRETO, C. L. B. T.; MORATO, H. T. P.; CALDAS, M. T. **Prática psicológica da perspectiva fenomenológica**. São Paulo: Juruá, 2013.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, 1, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em: 2 maio 2018.

CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-139, out. 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 108-130, maio/ago 2000.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Decreto nº 53.676**, de 28 de dezembro de 2012. Regulamenta a Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, São Paulo, dez. 2012.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 1. ed. v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SILVA, N. N. **Juventude, EJA e relações raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG. Belo Horizonte, 2009.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília: Inep; MEC, 2016.

SOUSA, C. R. D. O. *et al.* Fatores preditores de evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. **Caderno Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26, n. 2, abr./jun. 2018.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, p. 9-22, jan./jul. 2014.

SZYMANSKI, L. Panoramas da infância e da adolescência: um estudo fenomenológico sobre ações psicoeducativas em instituições. *In*: CABRAL, B. E. B. *et al.* **Prática psicológica em instituições**: clínica, saúde e educação. Curitiba: CRV, 2017. p. 79-93.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012. Acesso em: 9 nov. 2017.



DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL E SUA EXPRESSÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

Adriana Pereira do Nascimento
Ana Mercês Bahia Bock

INTRODUÇÃO

Este capítulo está baseado em pesquisa de doutorado que investigou a *Dimensão subjetiva da desigualdade social e a sua expressão no processo de escolarização e no trabalho de professores – estudantes de doutorado da Universidade de São Paulo (USP), oriundos da camada pobre¹ da população* (NASCIMENTO, 2021), desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, que teve como objetivo analisar a dimensão subjetiva da desigualdade, sua expressão e sua materialidade na vida concreta de sujeitos – professores – colaboradores desta pesquisa. Nosso estudo ambientou-se na educação e nas experiências escolares de dois docentes. Utilizamos duas estratégias como fonte de informação: a aplicação de um questionário e a realização de entrevista. As entrevistas foram realizadas com dois profissionais da área de educação, um deles docente na rede privada de ensino e o outro na rede pública; foram direcionadas pelo processo de conversação (GONZÁLEZ REY, 2017) e realizadas por meio de plataformas virtuais de reuniões², abordando a história de vida, experiências e

1 De acordo com Yazbek (2003, p. 51), “são pobres aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos sendo, portanto, excluídos em graus diferenciados da riqueza social”.

2 As entrevistas foram realizadas no período de isolamento social – outubro a novembro de 2020.

vivências escolares e vida profissional desses sujeitos. Foram três encontros virtuais com aproximadamente 1 hora e 30 minutos de conversação, onde os principais temas debatidos foram: Bloco A: família e escola, processo de escolarização, lembrança de professores, momentos que marcaram suas vidas; Bloco B: vivências na universidade, a experiência de tornar-se professor da rede pública e ser professor na rede privada; Bloco C: da expectativa à realidade escolar, o trabalho docente, ensino e aprendizagem, indisciplina, dificuldade de aprendizagem, desigualdades entre outros subtemas que complementaram toda a conversa. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético que “analisa a relação entre subjetividade, desigualdade e transformação social procurando romper a dualidade social/singular” (SAWAIA, 2009, p. 365). Identificamos as significações por meio da construção dos Núcleos de Significação, procedimento proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), no âmbito da Psicologia Sócio-histórica, que nos permitiu analisar as experiências dos sujeitos na compreensão da totalidade social, analisada pela fala dos professores, buscando os elementos de significação (sentidos e significados) sobre as experiências de vida, da trajetória escolar e vivência³ profissional, reconhecendo os atravessamentos da desigualdade social. Pela análise das significações dos professores foi possível compreender que a educação, em uma sociedade estruturalmente desigual, reproduz, no cotidiano, diversas formas de controle ideológico que se relacionam com aspectos estruturais (desigualdade de classe, de cor, de gênero, educacional, regional, étnica entre outras) e com as demandas do capital⁴, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra barata para o mercado, a exploração do “homem pelo homem”, a geração do lucro e a mais valia. Estes aspectos estruturantes

3 Segundo Vigotski (1996, p. 383), “toda vivência é vivência de algo”. A vivência expressa a relação interior do sujeito, o acúmulo de todo o desenvolvimento psíquico (cognitivo, afetivo, emocional) desenvolvido até aquele momento enquanto ser social e cultural – bem como expressa o que significa determinado contexto e momento para o sujeito (VIGOTSKI, 1996; TOASSA; SOUZA, 2010).

4 SAWAIA, B. (1999), a Dialética da exclusão/inclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado.

aparecem nas falas dos sujeitos, ora como elementos críticos, ora como aspectos incorporados, estruturantes das significações. Desse modo, identificamos que, por detrás da estrutura desigual da sociedade capitalista, estão presentes a ideologia e a doutrinação baseadas nos “valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80). E na lógica “*da ordem natural*” das coisas, a desigualdade vai se consolidando no campo social, ou seja, nas relações sociais que se estabelecem, marcadas por elementos de comparação, de valoração, de julgamentos entre superior-inferior, positivo-negativo que, conseqüentemente, geram formas que separam, rotulam, diferenciam os favorecidos – os que “nasceram para mandar”, e os desfavorecidos – “os que nasceram para obedecer”. A sociedade exclui para incluir e “esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 1999, p. 08).

Este artigo, que ora se apresenta, tem como objetivo destacar considerações e elementos analíticos, sobre a desigualdade social e suas expressões na educação, que compuseram a análise e as conclusões do trabalho de pesquisa desenvolvido e aqui referido.

Recuperando, inicialmente, uma visão mais ampla da educação, na sua totalidade, é importante diferenciar a educação e a escola, pois a escola é a instituição responsável pela instrução e formação dos estudantes constituindo parte de um processo mais amplo: a educação. A educação é um processo social que se desenvolve entre expectativas e necessidades de uma coletividade e anseios, interesses, necessidades e expectativas dos sujeitos no contexto objetivo de sua atuação histórico-social (CURY, 2000). Sendo assim, a educação é uma atividade humana que se constitui na totalidade social e no tempo histórico em que se vive. Portanto, há nesse processo disputas e lutas que estão relacionadas à tentativa de se construir um novo projeto de sociedade. A escola é um dos ambientes onde os ensaios e formulações podem ser realizados.

A ação coletiva consciente de professores e gestores, na escola, poderia ser o movimento de ação-reflexão-ação capaz de produzir a “práxis” e possibilitar uma mudança de consciência e de conduta que se configurasse como combate aos discursos ideológicos existentes em nossa sociedade que sustentam valores como a meritocracia, os estereótipos, os preconceitos e a desvalorização de sujeitos, bem como práticas segregacionistas que culminam com a marginalização e a violência contra diferentes modos de pensar, estar, viver e conviver.

A educação tem uma significação política de classe e pensá-la numa totalidade histórica e social é procurar compreender qual é o lugar da educação e da escola numa estrutura social que é contraditória e marcada pela desigualdade. A educação deve vincular-se às lutas sociais por humanização, desalienação e democratização do conhecimento, da cultura e da participação política. No entanto, é notório como em uma sociedade de classes a desigualdade é reproduzida, de algum modo, no processo da educação, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo outros sujeitos pertencentes à classe pobre, ao objetivar as desigualdades culturais entre sujeitos das diferentes classes sociais. Em vista disso, a educação e a escolarização não são processos iguais para todos e os indivíduos não partem dos mesmos lugares, não possuem as mesmas trajetórias e não há resultados iguais.

Considerando a estrutura social e os mecanismos objetivos que determinam e sustentam as relações de classe, consolidadas por ideologias dominantes que reverberam no campo da educação diretamente na vida dos sujeitos, buscamos dar visibilidade a aspectos de natureza subjetiva, como as significações e, com isto, contribuir para desmistificar a ideologia do mérito, do sucesso, do êxito entre outros termos utilizados para categorizar os sujeitos com base no *habitus*⁵ de classe e que se constituem na função de

5 Utilizamos o conceito de *habitus*, que, segundo Bourdieu (1983, p. 65) é, [...] “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”.

ocultar a (re)produção social da desigualdade. Assim, nosso estudo buscou realizar esta tarefa a partir das experiências, como docentes, de dois professores que, oriundos da camada pobre, se inseriram em escolas (pública ou privada) e fizeram um percurso de formação que incluiu o doutorado em uma Universidade pública reconhecida em seu ensino de excelência.

Desde as experiências vividas no cotidiano e na escola, passando pela luta pelo reconhecimento pessoal e profissional (ao se perceberem sujeitos da história), pela organização e motivação que levaram os sujeitos a continuar os estudos mesmo diante das adversidades da vida, a vencer os desafios da educação numa sociedade desigual e poder cursar ensino superior chegando a pós-graduação (nível doutorado), todo o processo foi relatado em uma conversa com a pesquisadora, na busca das significações que possibilitaram dar visibilidade à desigualdade que se instala na educação e na escola, para estudantes e para professores.

Ao analisar a dimensão subjetiva da desigualdade social e seu impacto na vida dos sujeitos, compreendemos como este fenômeno afetou suas vidas, suas subjetividades, cerceando seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral. Mas, a partir da compreensão da totalidade do processo social no qual as vivências e significações se inserem, pudemos encontrar docentes que escolheram subverter a ordem social “natural” e buscaram outros caminhos de formação política e social. Assim, eles nos contam do entendimento de que o acesso ao conhecimento, historicamente elaborado, não se faz alheio às lutas e aos conflitos. Há um antagonismo de forças que se estabelece no acesso a esse conhecimento intelectual mais elaborado. Eles (sujeitos) expressaram uma compreensão, no processo pessoal de escolarização e formação profissional, de que não há neutralidade no acesso ao conhecimento científico e que isso faz parte da luta de classes, pois apenas uma pequena parcela da população tem direito e acesso a este tipo de conhecimento, sistematizado e elaborado; como exemplo, podemos citar a baixa probabilidade de uma estudante da escola pública, filha de traba-

lhador, cursar medicina em uma universidade pública⁶. E podemos, também, levantar uma hipótese de que nossos sujeitos acessaram espaços reservados à elite porque escolheram um campo, o da educação e da docência, que não se apresenta, nestes mesmos dados, como de grande disputa.

Neste contexto, o estudo da dimensão subjetiva da desigualdade social permitiu analisar o fenômeno reconhecendo, em suas “múltiplas determinações”, a presença de sujeitos concretos, identificada pelas/nas vivências e experiências onde foram afetados pelos atravessamentos das desigualdades e no movimento dialético que se constituiu e se expressou na luta pela superação das relações sociais capitalistas. Nesta perspectiva entendemos também que, por “trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta” (SAWAIA, 2009, p. 365). Assim, torna-se necessário apreender a realidade caótica na sua dinâmica dialética com a totalidade, ou seja, nas suas contradições. Visto que diante da realidade há a presença de sujeitos concretos, “de corpo e mente, emoção e razão, determinado e determinante da sociedade, de forma que o que acontece com um afeta o outro” (SAWAIA, 2009, p. 365). Posto isto, há de se pensar que existe a reprodução da desigualdade social e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, existe a busca pela superação. Neste sentido, acreditamos na potencialidade dos sujeitos de lutar contra esta condição social em busca da sua superação. A desigualdade social é um fenômeno histórico, criado pelos humanos, numa relação constante de força, dominação, opressão e exploração. É uma questão social que evoluiu historicamente e se solidificou no bojo da nossa sociedade, dividida em classes, mas que, contudo, é possível de ser revertida. A luta contra esse fenômeno é necessária e ininterrupta, pois como

6 Segundo a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) responsável pela seleção dos estudantes para o ingresso na Universidade de São Paulo, o curso de medicina é o mais elitizado e o mais concorrido. E as licenciaturas são os cursos com as menores exigências para ingresso (nota de corte tem sido a mínima). Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2022/FUVEST_2022_relacao_candidato_vagas.html. Acesso em: 10 mar. 2022

afirma Therborn (2010, p. 02) “[...] a desigualdade é uma violação aos direitos humanos”; é moralmente injustificável.

A análise que realizamos nesta pesquisa parte da premissa de que a educação é política (SNYDERS, 1977; CHARLOT, 1983; APPLE, 1989; FREIRE, 1987), porque ela (educação) transmite modelos sociais, forma personalidades, define e defende ideais políticos e o espaço escolar é um campo onde se traduzem as tensões e conflitos que permanecem e atravessam a sociedade. Em uma sociedade de classes com enorme índice de desigualdade, não se pode deixar de afirmar que o contexto da escola reproduz e produz cotidianamente estas tensões. Referindo-se especificamente à escola pública, as relações de classe e sua ideologia são presentes na educação escolar oferecida aos filhos e filhas da classe trabalhadora. De acordo com Saviani (2012), a contradição de classes existe e é brutalmente vivenciada nas relações sociais, dentro e fora da escola. Contudo, a sociedade constitui um conjunto de significações sobre a educação e a escola que encobre estas tensões e destaca, de forma ideológica, seu poder redentor (SAVIANI, 2012). Outros autores e pesquisadores da área vêm teorizando criticamente os desafios da educação pública na sociedade de classes. Para Yannoulas *et al.* a educação escolar é visualizada como parte de uma complexa trama que, na tessitura da relação Estado-sociedade, reúne:

- a) Elementos econômicos (como distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais);
- b) Elementos culturais (como reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados);
- c) Elementos políticos (como estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças) (2012, p. 343).

Portanto, é importante desenvolver uma discussão sobre as condições objetivas nas quais a educação brasileira é articulada pela sociedade de classes e dar-se visibilidade à desigualdade que destina uma educação aos filhos da elite e outra aos filhos da classe trabalhadora. Problematizando esta questão, Libâneo (2012) afirma que existe um perverso agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, “[...] caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (p. 13). E de acordo com a pesquisa de Algebaile (2009), a ideia de acolhimento, proposta pela política educacional no Brasil, foi caracterizada pela autora como um projeto embasado na educação como um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Segundo a autora, o projeto do Estado era utilizar o mínimo de recursos e investimentos na educação, portanto, era necessário reduzir os impactos da luta de classes, reduzir gastos, pois para o público atendido não seria necessário implementar um sistema de ensino sofisticado, mas utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza. Deste modo, ocorre uma inversão das funções da educação e da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para o mercado de trabalho; o processo de escolarização passa a ser um instrumento de favorecimento das elites, por privilegiar uma educação pautada no conhecimento para os ricos, em detrimento de outra desfavorecida para os pobres. Ou seja, para estes estudantes foi ofertado o acesso ao conhecimento em formas menos elaboradas, a transmissão de modelos de comportamento obediente, limitaram e regularam as formas culturais de expressão, da participação na vida em grupos sociais, já visando futuramente a figura do indivíduo como um trabalhador passivo atuando em profissões menos valorizadas. Snyders (1977) e Charlot (1983) já indicavam, em suas análises sobre a educação na sociedade de classes, consequências nesta direção. Apontavam a força ideológica na educação que se repro-

duz dentro do espaço escolar representando a violência estrutural produzida pelos sistemas econômico, político, social e cultural. A ideologia dominante utiliza-se da cultura veiculada pela escola para servir aos interesses da classe social que detém o poder. A principal característica da educação escolar na sociedade desigual, se dá pelo acesso ao conhecimento realizado de maneira profundamente desigual, seletiva, meritocrática, e excludente, caracterizado por uma vocação inata, aptidão, dotes, competência e habilidade. Isto é, são desigualdades socialmente inculcadas pela cultura⁷, pelo conhecimento, que se submetem aos processos de taxação, de seleção e de exclusão concomitantemente expressadas concretamente nos êxitos e fracassos escolares, tanto na educação básica quanto no ensino superior (SNYDERS, 1977).

Cabe ressaltar que, para Snyders (1977), é crucial desvendar a desigualdade cultural, socialmente condicionada sob a capa das desigualdades naturais e aparentes. Mas, para esse autor, a escola não é apenas um aparelho de reprodução ideológica, mas um universo complexo, marcado por conflitos e contradições, cujas brechas abrem espaço para a formação intelectual das massas e para a constituição de uma ordem social pautada pelo acesso à cultura elaborada. Snyders (1977) dá excelente contribuição para a leitura das contradições da escola, apontando questões centrais que caracterizam a educação em uma sociedade de classes. Outros autores mais atuais percorrem caminhos semelhantes ao de Snyders, indicando como a educação foi sendo subjugada a uma significação política de classe na sua regulação ao modo de produção capitalista permitindo que se perpetuem as condições desiguais da sociedade e ela se torne o meio reprodutor dos in-

7 No Brasil, por exemplo, durante séculos, o processo de “descobrimto” e de “civilização” foi narrado a partir da história dos vencedores, isto é, dos europeus colonizadores. Tal fato (ou processo de exploração) gerou as diferenças e desigualdades conhecidas nos dias atuais. Apenas em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que versa sobre a oferta de outras narrativas sobre as/os africanas/os que foram forçosamente escravizadas/os. Em 2008, a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) incluiu as/os indígenas na discussão. Apenas nesses momentos o Estado Brasileiro reconheceu, e iniciou um processo de reparação para com esses povos e seus descendentes, possibilitando outras compreensões acerca da formação nacional. É importante ressaltar que as formulações das leis não implicam em suas aplicações em todas as escolas da Educação Básica.

teresses das classes dominantes (TONET, 2005; MÉSZÁROS, 2005; SAVIANI, 1997).

Aqui inserimos um trecho da fala do professor José□, um de nossos entrevistados, ao recordar o seu processo de escolarização na rede pública, por considerar que dá visibilidade a estas considerações teóricas apresentadas acima:

[...] A desigualdade social sempre estará presente para os mais pobres. Mas quando criança, negra, sem pai na periferia Sul de São Paulo, digo que eu não tinha consciência dessa desigualdade, mas aí a gente vai crescendo e vendo a sua mãe desdobrar manhã, tarde e noite para trazer o pão e o dinheiro para comprar as coisas mínimas. Daí, você percebe que não pode viajar, não pode ter uma enciclopédia (eu sou velhinho mesmo) para ajudar nos estudos, não pode comprar o livro que os professores pediam na escola. Enfim, ela nos afeta em muitas áreas, nos limitam a aquisição das propriedades construídas por homens e mulheres ao longo da história humana (NASCIMENTO, 2021, p. 253).

Tomamos, em nosso estudo, a pobreza como a manifestação mais explícita da diferenciação entre as classes sociais produzida historicamente na sociedade. Neste contexto, compreendemos que o próprio funcionamento da sociedade – que é estruturalmente desigual – lança na pobreza e na exclusão vastos segmentos da população. Ou seja, “a pobreza é a expressão direta das relações sociais – e que não se reduz às privações materiais, mas está solidificada em nossa sociedade por um padrão de desenvolvimento capitalista” (YAZBEK, 2012, p. 289), extremamente desigual, em que convivem, contraditoriamente, acumulação e miséria. E nesta trama social, é necessário compreender que a desigualdade se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes pobres e de seus interlocutores na vida social (YAZBEK, 2012), assim como tem presença nas significações constituídas pelos membros “desiguais” de nossa sociedade.

As desigualdades traduzidas em pobreza como falta de acesso, como dificuldades excludentes, sufocam sonhos, geram sofrimentos, retiram do sujeito expectativas e motivações, assim, não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva de exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si (DUBET, 2003).

Neste contexto, na sociedade os “pobres” são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade. Isto é, um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social (YAZBEK, 2012, p. 289). Esta experiência social da pobreza e da desigualdade tem seu correspondente subjetivo, expressando-se em significações que acabam por compor o que chamamos de dimensão subjetiva do fenômeno da desigualdade social. Há aspectos de natureza subjetiva que caracterizam o fenômeno e eles podem ser reconhecidos na fala dos sujeitos, pois estão presentes nestes dois âmbitos – do sujeito singular e nas relações sociais. Portanto, a proposta de pesquisar sobre a trajetória de vida, o processo de escolarização e profissional dos estudantes da classe pobre, suas leituras sobre o percurso vivido, as dificuldades e as facilidades, analisando significações constituídas pelos sujeitos, pressupõe que estas expressões nos dizem dos aspectos de subjetividade que constituem o fenômeno da desigualdade social e sua expressão na educação. Ao darmos visibilidade a eles, em uma (re)construção da totalidade do fenômeno, objetivamos contribuir para uma leitura mais completa e complexa da desigualdade social.

SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Na pesquisa realizada, como já informado, conversamos com dois professores, ambos de origem nas classes pobres e ambos es-

tudantes de doutorado em uma universidade pública de excelente avaliação em São Paulo. Um deles professor na rede pública de ensino e o outro professor na rede privada, em escola que recebe filhos de camada mais rica da população. Além destes critérios ainda indicamos: ter estudado em escola pública na educação básica; residir em São Paulo em regiões consideradas zonas periféricas; ter graduação em alguma área de conhecimento ligada à licenciatura; ter a docência como profissão; e ter experiência em sala de aula com alunos da rede privada e/ou pública.

A escolha dos participantes, considerou a hipótese de que os professores que apresentassem uma trajetória escolar a partir de uma condição social de pobreza teriam uma leitura sobre o processo educacional em uma sociedade desigual que destacaria esse aspecto, permitindo-nos uma reflexão sobre elementos de natureza subjetiva (significações) que compõem o fenômeno da desigualdade social na sociedade brasileira. Além disso, estar cursando um doutorado em universidade de reconhecimento permitiria que tivéssemos acesso a trajetórias analisadas e referenciadas em teorias sobre a educação e a desigualdade social no Brasil. Não comparamos a trajetória de vida e/ou profissional dos entrevistados; utilizamos os relatos para identificar significações semelhantes ou não que compusessem a dimensão subjetiva da desigualdade social, em sua expressão nos percursos escolares da população pobre.

Em síntese, participaram da pesquisa dois professores – homens⁸, docentes oriundos da camada pobre da população.

Para a análise utilizamos o procedimento de construção dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), no âmbito da Psicologia Sócio-histórica, para análise da fala dos

8 A escolha pelos participantes foi de acordo com a disponibilidade de cada um, pois estávamos no momento de isolamento social, os professores contatados estavam trabalhando com aulas remota e sobrecarregados de trabalho. Por conta destas questões e outras, as pessoas escolhidas foram dois professores homens. Ambos muito comprometidos com a temática da pesquisa, com embasamento teórico e prático de muito comprometimento com a questão política e social da educação, estavam empenhados e animados em colaborar com o estudo.

sujeitos, buscando os elementos de significação dos professores sobre sua trajetória escolar e profissional, reconhecendo o cruzamento das desigualdades sociais. Analisamos também alguns indicadores nacionais, com o propósito de contextualizar as condições históricas e sociais da população de estudantes oriundos da camada popular à entrada e permanência da educação básica ao ensino superior, permitindo a inserção das falas em uma totalidade.

A pesquisa ainda apresentou uma inspiração no aporte teórico de Fernando González Rey em Teoria da Subjetividade (2003) e Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação (2017). Segundo o próprio autor, a teoria da subjetividade “se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo o momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual”, a ideia do sujeito comprometido permanentemente “no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240). E na obra denominada *Epistemologia Qualitativa* o autor define como: a) o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento; b) a pesquisa como processo de comunicação e diálogo; c) legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. O caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento coloca o conhecimento como uma produção do pesquisador a partir do conjunto das informações produzidas na pesquisa. Essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o na condição de permanente construção, isso inclui uma dimensão grandiosa, que é a de perceber o sujeito na sua própria história que é também sujeito da sua própria transformação para se construir enquanto tal.

Estes aspectos teórico-metodológicos aqui apontados, nos parecem essenciais na produção de um estudo que objetivou compreender a desigualdade social na sua expressão na educação, a partir da fala de dois sujeitos. As falas foram tomadas na totalidade do fenômeno, que envolve uma sociedade capitalista e de classes, marcada por profunda desigualdade que estrutura as relações e

as subjetividades. O eixo da reflexão foi posto no processo de escolarização dos sujeitos.

Neste sentido, nosso intuito foi de fortalecer leituras críticas que possam articular falas e histórias pessoais com a vida coletiva. Analisar a vida social por meio de falas singulares dando visibilidade aos aspectos de natureza subjetiva que compõem o fenômeno social estudado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Retratando a condição de vida dos professores, sujeitos protagonistas desta pesquisa, foi possível dar concretude à relação educação e desigualdade social – um termo, que, de início, nos parecia tão abstrato e, ao mesmo tempo, tão genérico que exigiu ser recolocado em sua concretude. Por meio da análise da fala dos professores, foi possível evidenciar experiências marcantes de desigualdade social, seja pela distinção social, pelo racismo, pelo preconceito, pelas privações entre outras. As desigualdades estão para além dos diagnósticos que apresentam diferenças intraescolares, mas formam um contexto de múltiplas formas que expressam as desigualdades (e não somente a econômica) impondo barreiras que dificultam a ascensão, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida de grande parte da população da classe trabalhadora. Arroyo (2010), nos alerta sobre as políticas educacionais pautadas em valores conservadores de uma sociedade desigual (relações educação-sociedade) que foca os problemas na escola, nos professores e nos alunos, ignorando os determinantes sociais, econômicos e as desigualdades abissais que se constituem nesses campos e se tornam determinantes das desigualdades educacionais. Deste modo, a luta pela sobrevivência, a superação das dificuldades e a ideia de uma vida melhor fez com que os professores, que carregam em suas individualidades a história de muitos outros, idealizassem a educação como um investimento certo que

pudesse tirá-los da condição de privação e pobreza. As vivências de superação aparecem como se fossem exclusivamente decorrentes de um esforço individual, uma ação que depende unicamente de suas capacidades, como expressada “*na força de vontade*”. Não conseguem romper com as forças ideológicas impostas a eles, porém, inevitavelmente, expressam contradições que permitiram que nos aproximássemos da complexidade do fenômeno. Pela análise dos resultados, comparados com pesquisas de abrangência nacional, entendemos que o sistema educacional brasileiro não tem conseguido atender, nem qualitativamente e nem quantitativamente, às necessidades educacionais da sua população. Os aspectos práticos deste dilema resultaram em uma possibilidade, nesta tese, de reafirmarmos que vivemos em uma sociedade desigual e que a educação tem uma significação social e política de classe: uma educação voltada para o pobre e uma educação voltada para as elites. Um projeto de futuro que é pensado para o filho do pobre ou do trabalhador, e um projeto de futuro pensado para a elite.

Nossos sujeitos nos apresentaram estas realidades distintas e o agravamento da dualidade escolar caracterizada como a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para o pobre (LIBÂNEO, 2012). No entanto, localizando-as na escola pública do pobre e na escola particular da elite pudemos, pela análise dos núcleos de significação, fazer emergir um conjunto de aspectos que caracterizam a educação de uma sociedade marcada pela desigualdade social. São práticas, são projetos, são dificuldades e facilidades, são experiências bastante diversas, são alunos e famílias, colegas e gestores muito diferentes, sendo, às vezes, os mesmos. Uma realidade de desigualdades que se expressa na escola, com natureza e linguagem pedagógicas, mas que são aquelas desigualdades vividas no cotidiano da sociedade de classes que, aqui, se travestem de escolarização.

A sociedade desigual não é fruto da desigualdade de escolarização. Ela tem ponto de partida desigual para os sujeitos, o que produz uma desigualdade na escolarização. As escolas tornam-se

desiguais, desde o espaço físico aos conteúdos debatidos e às atividades realizadas.

No entanto, contraditoriamente, os discursos sociais, a ideologia, as falas dos sujeitos e as significações singulares carregam a forte crença no papel da escola como promotora da igualdade ou do sucesso de cada um. Não cumprir esta trajetória é fracassar e assumir a responsabilidade por não ter conseguido o que se queria ou se precisava querer. A escola, marcada também pela desigualdade, é tomada como instrumento para a promoção da igualdade e, ao mesmo tempo, como arma da exclusão.

A desigualdade se aprofunda. Os destinos se cumprem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 02, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=isso. Acesso em: 20 abr. 2019.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2019.

ALGEBAIL, E. B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2009.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 09 de janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília-DF.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro

de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília-DF.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHARLOT, B. **Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUBET, F. A Escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, A. P. Dimensão subjetiva da desigualdade social e sua expressão no processo de escolarização e no trabalho docente. 2021. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. B. (org.). **Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 97-118.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>. Acesso em: 26 jun. 2022. *Epub*, 7 maio 2010. ISSN 1807-0310.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Moraes Editora, 1977.

THERBORN, G. **Os campos de extermínio da desigualdade**. São Paulo: Novos Estudos, 2010.

THERBORN, G. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias* [online], n. 6, p. 122-169, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200007>. Acesso em: 3 set. 2021. *Epub*, 27 nov. 2003. ISSN 1807-0337.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, [online], v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Acesso em: 10 fev. 2022. *Epub* 09 fev. 2011. ISSN 1678-5177.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Editorial Aprendizaje; Visor, 1996.

YANNOULAS, S. C. *et al.* Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 17, n. 50, 2012, p. 329-351. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200005>. Acesso em: 6 set. 2021. *Epub* 10 set. 2012. ISSN 1809-449X.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, [online], n. 110, p. 288-322, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200005>. Acesso em: 26 jun. 2022. *Epub*, 15 jun. 2012. ISSN 2317-6318.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PESQUISAS, REPRESENTAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Rosana Oliveira Rocha
Clarilza Prado de Sousa

INTRODUÇÃO

A existência de uma sociedade livre, justa, igualitária e solidária, com dignidade, perpassa pela garantia de direitos, ou seja, pela defesa, promoção e efetivação dos direitos humanos. São esses direitos que protegem a dignidade, valor intrínseco a todos os seres, abrangendo os direitos individuais (de primeira dimensão), coletivos/sociais (de segunda dimensão) e os da espécie humana como um todo (terceira dimensão). Tais direitos são essenciais para que a cidadania seja exercida plenamente, ou seja, para que todos tenham direitos a ter direitos: direito a vida, liberdade, moral, educação, segurança, trabalho, alimentação, moradia, saúde, vestuário, cultura, lazer, meio ambiente hígido etc.

A educação é um dos direitos humanos que possibilita a garantia de outros direitos, isso porque, a partir dos processos educativos, o sujeito conhece e se apropria do que são os direitos humanos, o que é essencial para sua defesa e promoção. Nesse sentido, as legislações vigentes voltadas à área educacional – tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Planos Nacionais de Educação; e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – expressam a importância da educação em direitos humanos para que esses direitos possam ser promovidos

e defendidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais livre, igualitária e fraterna. No entanto, embora as normativas vigentes sobre educação expressem a importância do ensino desses direitos na Educação Básica, ainda são poucas as iniciativas que efetivam essa educação nas unidades escolares.

Duas revisões integrativas em bancos de dados, realizadas nos anos de 2019 e 2021, (ROCHA, 2019, 2021), com o levantamento de dissertações e teses produzidas sobre educação em direitos humanos, apontam algumas situações a serem consideradas: as pesquisas apresentam um número pequeno de participantes; os trabalhos não estão distribuídos em todo o território nacional; as produções centram-se em uma determinada etapa (em sua maioria, no Ensino Fundamental, deixando de abordar a Educação Infantil); e as pesquisas focam em estudos bibliográficos e documentais, sendo poucas as que tratam de práticas.

Outro aspecto observado é que os professores que devem desenvolver a educação em direitos humanos carecem de estudos e pesquisas voltados à educação em direitos humanos que possam apoiá-los em suas ações e práticas educativas. Dessa forma, pesquisas que tratem a questão prática são essenciais para auxiliarem a implementação de uma educação efetiva em direitos humanos. Outra necessidade sobre a questão de educação e direitos, é compreender o que os estudantes e docentes conhecem sobre temática, para que, a partir desses conhecimentos, seja possível desenvolver uma formação adequada e significativa que supra as necessidades de ensino-aprendizagem sobre direitos humanos. Mais ainda, é importante, o levantamento das possíveis representações que docentes e estudantes possuem sobre direitos humanos, visto que são as representações sociais presentes nos processos de comunicação que dirigem suas ações.

Neste texto, são apresentados dois tipos de pesquisas que foram realizadas pelas autoras na área de direitos humanos: o primeiro resume e analisa os resultados de revisões integrativas

realizadas e a segunda analisa os resultados de pesquisa desenvolvida com alunos de Ensino Médio após terem participado de um programa de formação de direitos humanos chamado “A corrente do Amor®”.

REVISÃO INTEGRATIVA

Para compreender como pesquisas voltadas à educação em direitos humanos vêm sendo realizadas no país, as autoras realizaram duas revisões integrativas sobre a temática de educação em direitos humanos: a primeira no ano de 2019, no Banco de Dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e uma segunda em 2021, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

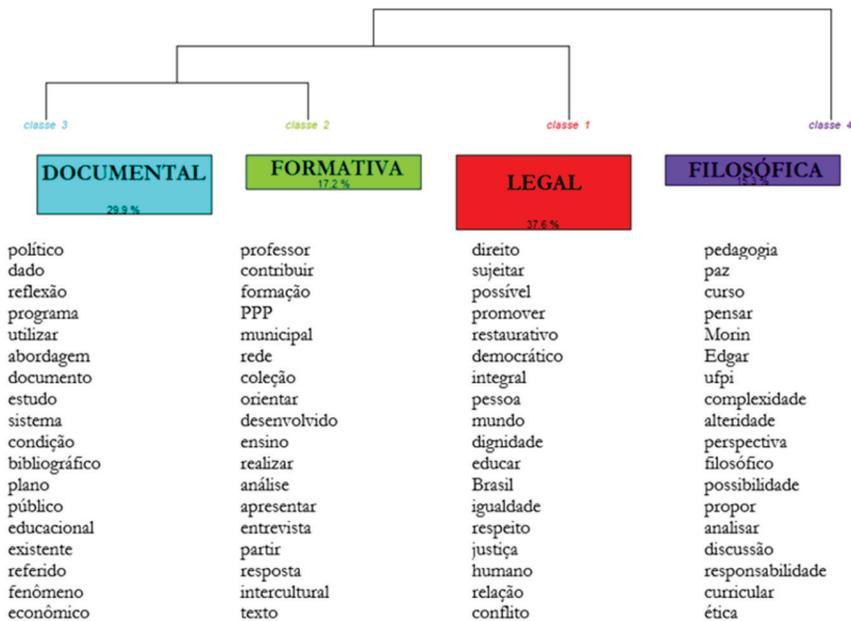
A revisão integrativa realizada em 2019, buscou trabalhos com a temática voltada à educação em direitos humanos, no banco de dados da Capes, entre os anos de 2013 e 2018. A partir das buscas pelas palavras “*educação em direitos humanos*”, “*educação e cidadania*” e “*educação para a paz*”, foram encontradas 22 (vinte e duas) pesquisas. Os resumos das pesquisas foram transformados em segmentos de textos, os quais foram processados no *software* IRaMuTeQ¹. A partir do processamento dos resumos, foram realizadas diversas análises, destacando-se a de Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A análise de CHD apontou os seguintes aspectos sobre as pesquisas em educação em direitos humanos no país: que ela é tratada de maneira legal, ou seja, normativa e prescritiva; que o enfoque dessa educação está na figura do professor, no tocante à questão teórica e à formativa; que as bases das pesquisas realizadas são de análise documental, ou seja, voltadas à teoria dessa educação; e que, ainda no aspecto teórico, as pesquisas tratam da questão filosófica.

1 <http://www.iramuteq.org/>.

Analisando os resultados apresentados pela CHD, obtidos a partir do processamento dos 22 resumos das pesquisas identificadas como de educação em direitos humanos, foi possível observar que a classificação obtida com o processamento do IRaMuTeQ organizou-se em quatro classes ou categorias: LEGAL, FORMATIVA, DOCUMENTAL, FILOSÓFICA, como ilustra o *dendrograma* representado na Figura 1.

Figura 1 – *Dendrograma* com categorias obtidas a partir do *corpus* textual dos segmentos de textos extraídos dos resumos de 22 pesquisas resultantes da revisão integrativa realizada em 2019, no Banco de Dados da Capes.



Fonte: Adaptada de IRaMuTeQ.

A categoria LEGAL – a que reuniu o maior número de ocorrências – traz concepções referentes às normativas em direitos humanos (*direito, democrático, pessoa, dignidade, igualdade, justiça, relação e respeito*), no panorama nacional (*Brasil*) e internacional

(*mundo*). Assim, elenca o *educar* em direitos humanos como uma possibilidade de contornar as *diferenças*, por outro caminho que não o do *conflito* e da *luta*, ou seja, efetivar a *transformação* da sociedade, por meio da *solidariedade*, da *mediação* e do *diálogo*. Os resumos ainda trazem a importância dos estudos de educação em direitos humanos, os quais podem contribuir com a defesa e a promoção desses direitos.

A categoria *FORMATIVA* – uma das menores em termos de ocorrências selecionadas – aponta o enfoque da educação em direitos humanos na figura dos docentes (*professor, ensino e docente*), que devem estar preparados para as demandas que esse ensino exige; demandas que são atendidas por uma formação adequada (*formação, orientar, realizar, apresentar, discussão, qualitativo e fundamental*). Nesse sentido, o professor é visto como figura central para que seja efetivada a educação em direitos humanos, devendo ser formado para essa atuação. Vale ressaltar que apenas cinco trabalhos pesquisaram práticas docentes com vistas à educação em direitos humanos, sendo que a maioria das pesquisas estudadas apresentam enfoque teórico da educação em direitos humanos. Por fim, os segmentos de textos extraídos dos resumos sinalizam como um dos entraves para a educação em direitos humanos a falta de formação adequada.

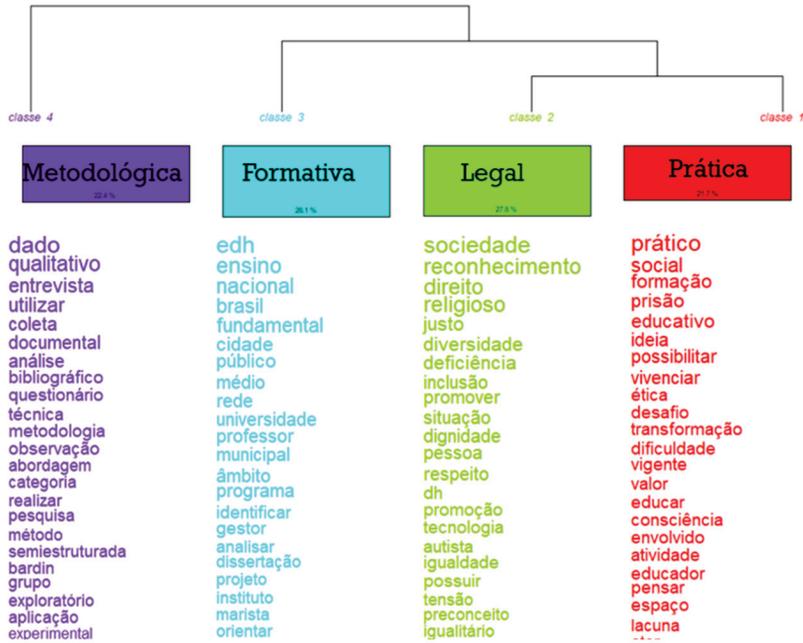
Na categoria *DOCUMENTAL* – a segunda de maior representatividade da análise – é ratificado o quanto as pesquisas de educação em direitos humanos voltam-se à questão teórica, utilizando, em sua maioria, o instrumento de pesquisa de análise documental, em que são analisadas às normativas referentes a essa educação. Nesse sentido, enfatizam-se os documentos legais e norteadores da educação em direitos humanos (*documento, programa, bibliográfico, documental, teórico, fundamentos, conhecimentos, histórico, profissional, educacional*). Os documentos relacionados indicam que há instrumentos para se realizar a efetivação dessas garantias legais, não obstante existam violações presentes.

E por fim, a categoria FILOSÓFICA – a que reuniu o menor número de textos sob análise – trata da questão teórico-filosófica das pesquisas sobre direitos humanos e indica que os estudos realizados por essas pesquisas se baseiam sobretudo nos seguintes autores: Emmanuel Levinas, Edgar Morin e Wittgenstein. Nessa categoria, a educação em direitos humanos parece estar baseada em uma *pedagogia* voltada ao *pensar*, à *alteridade*, à *ética* e à *paz*, centrada na *complexidade*, na *discussão* e na *responsabilidade*. Vale ressaltar, nestes estudos, o destaque dado a Universidade Federal do Piauí, a qual aborda a educação em direitos humanos no currículo de pedagogia.

Os resultados dessa primeira revisão integrativa, do ano de 2019, foram complementados por uma segunda revisão, realizada em 2021. Essas revisões apresentaram convergências e divergências que serão exploradas adiante.

Na revisão integrativa de 2021, as pesquisas foram levantadas na BDTD, entre os anos de 2007 e 2020, ou seja, com uma abrangência temporal maior que a primeira revisão integrativa, o que resultou também em um maior número de trabalhos encontrados. Foram 59 trabalhos, sendo 52 dissertações e 7 teses. As palavras utilizadas nas buscas foram *educação em direitos humanos* apenas. A análise da CHD realizada, como na revisão anterior, partiu dos segmentos de textos advindos dos resumos das pesquisas, os quais foram processados no *software* IRaMuTeQ. A análise das classes geradas e do conteúdo dos segmentos de textos resultaram nas classes ou categorias: METODOLÓGICA, FORMATIVA, LEGAL e PRÁTICA, conforme ilustra o dendrograma representado na Figura 2.

Figura 2 – *Dendrograma* com categorias obtidas a partir do *corpus* textual dos segmentos de textos extraídos dos resumos de 59 pesquisas resultantes de revisão integrativa realizada em 2021, na BDTD, com a busca das palavras *educação em direitos humanos*.



Fonte: Adaptada de IraMuTeQ.

Na categoria METODOLÓGICA (com 22,4% dos segmentos de textos classificados), percebe-se que as pesquisas sobre educação em direitos humanos utilizam a abordagem qualitativa, com entrevistas, análise documental, levantamento bibliográfico e observação.

A categoria FORMATIVA (com 26,1% dos segmentos de textos classificados) aponta que as pesquisas de educação em direitos humanos centram-se nas legislações vigentes que fazem tal exigência, principalmente em nível nacional, concentrando-se no ensino público, no nível fundamental, médio e superior. Ainda na categoria formativa, percebe-se que essa educação em direitos humanos foca

nos professores e gestores. Dentro dessa categoria, surgem duas outras categorias que tratam da educação de direitos humanos sob duas características, sendo intituladas de LEGAL e de PRÁTICA.

Na categoria LEGAL (com 27,8% dos segmentos de textos classificados), a maior da análise, são tratados os aspectos teóricos e normativos sobre os direitos, focando na questão social da diversidade, da inclusão, da dignidade das pessoas, do respeito e da igualdade. Tal categoria aponta como a questão dos direitos ainda fica na esfera legal, teórica e normativa.

Já a categoria PRÁTICA (com 21,7% dos segmentos de textos classificados) aborda os direitos humanos em ação dentro da sociedade, enfatizando seu aspecto educativo, para a formação de sujeito éticos e conscientes. Nessa categoria, a educação em direitos humanos é apresentada como um instrumento para a transformação social, que configura um grande desafio, devido a todas as dificuldades que enfrenta para sua efetivação.

As pesquisas acadêmicas encontradas a partir das revisões integrativas realizadas em 2019 e 2021, apresentam semelhanças e diferenças. Como semelhanças, ambas revisões apresentam as categorias formativa e legal, demonstrando o quanto a educação em direitos humanos ainda se centra na figura do educador/professor e em aspectos legais, teóricos e normativos que tratam desses direitos. Nesse sentido, ainda falta para a educação em direitos humanos voltar-se para os educandos e suas aprendizagens, bem como para práticas que ocorram nesse sentido.

Sobre práticas, a despeito da ausência de uma categoria nesse sentido na revisão de 2019, a revisão integrativa de 2021 apresenta as práticas como relevantes para educação em direitos humanos, embora seja a menor categoria e ratifique que as práticas nesse tipo de educação ainda carecem de mais abordagem. Ainda sobre as práticas de educação em direitos humanos, é importante ressaltar que a categoria prática não foca em ações nesse sentido, mas em intenções, ou seja, em um “por vir”, uma situação que pode se

concretizar para transformar. Essa prática ainda é apresentada como um desafio, como uma dificuldade, dado que não é fácil a efetivação da educação em direitos humanos, a despeito das legislações vigentes que preconizam e expressem sua importância. Segundo Rocha (2022b, p. 9), “A despeito das pesquisas acadêmicas e das publicações existentes sobre esse tema, ainda são insuficientes, inacessíveis e deficitários os materiais didáticos a serem implementados nas unidades escolares”.

As revisões integrativas sobre educação em direitos humanos evidenciaram lacunas quanto a essa educação, principalmente no tocante ao tratamento dos discentes. Os trabalhos voltados à educação em direitos humanos concentram-se, em sua maioria, na figura do educador, tratando do caráter educativo e formativo. Mas para que a educação seja significativa, ela também precisa estar atenta às necessidades dos educandos. É importante saber as significações e os sentidos que os estudantes atribuem aos direitos humanos. Identificar as significações e sentidos que os alunos atribuem a um determinado tema contribui para que o processo formativo seja bem-sucedido, haja vista que conhecendo as lacunas e necessidades de aprendizagens de determinado grupo, pode-se agir no sentido de uma educação que possibilite uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, além das revisões integrativas, as autoras também realizaram pesquisas voltadas a elucidar os saberes e sentidos que os estudantes atribuíam aos direitos humanos, utilizando o aporte teórico-metodológico da teoria das representações sociais.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE DIREITOS HUMANOS

As representações sociais são “[...] fenômenos específicos que estão relacionados de um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.” (MOSCOVICI, 2003, p. 49). Portanto, conhecer as Representações Sociais de um grupo implica também conhecer suas

interações; conhecê-las é fundamental, porque “[...] é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 100). Nesse sentido, a análise de Representações Sociais permite compreender a heterogeneidade social, bem como antecipar e compreender as transformações e a contínua reconstituição do senso comum de diversos grupos sociais, seja na área política, científica, religiosa, ideológica, educativa, etc. Para Moscovici (1978, p. 26-27), a Representação Social é de grande importância, haja vista que:

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

Os sujeitos podem compreender e explicar determinados fenômenos da realidade, de acordo com seu sistema cognitivo, seus valores e suas crenças. Os objetos que são produzidos ou consumidos e as comunicações que se efetivam socialmente estão impregnadas de Representações Sociais. Desta feita, as RS também são uma proteção às especificidades, situando os indivíduos ou grupos sociais, ao passo que criam uma realidade comum a um conjunto social. Segundo Moscovici (1978), as Representações Sociais produzem e determinam comportamentos, pois definem, ao mesmo tempo, os estímulos ao nosso redor que nos provocam e o significado das respostas que lhes damos.

Analisar as RS de estudantes sobre direitos humanos à luz da TRS apresenta-se, assim, como uma forma de conhecer como esses educandos elaboram suas comunicações e como orientam seus comportamentos pela constituição de sua realidade. É uma maneira de compreender os estímulos que os cercam e os provocam, além dos significados e sentidos que dão a esses direitos. Portanto, conhecer as RS de estudantes é uma ferramenta para o desenvolvimento de práticas formativas voltadas à educação em direitos humanos que sejam, efetivamente, relevantes e significativas para reconstituição das aprendizagens sobre esses direitos, a fim de desenvolver uma compreensão mais esclarecida, consciente e cidadã.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga, justamente, como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60-78).

Uma das pesquisas realizadas pelas autoras buscou compreender as Representações Sociais (RS) que jovens estudantes de Ensino Médio, participantes de um projeto de Educação em Direitos Humanos, possuíam sobre esses direitos. Essa pesquisa, realizada em 2019, resultou na dissertação de mestrado de uma das autoras, intitulada *Educação em Direitos Humanos em Consonância com a Base Nacional Comum Curricular* (ROCHA, 2019). A pesquisa, realizada com 210 (duzentos e dez) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, buscou identificar os conhecimentos e significações que esses jovens atribuíam a direitos humanos, identificando as possí-

veis RS desses discentes. Os participantes foram selecionados, para além do fato de estarem no ano final da Educação Básica, devido ao fato de terem participado, na educação formal, de um projeto de educação em direitos humanos intitulado A Corrente do Amor®².

O projeto A Corrente do Amor®, basicamente, é uma formação em direitos humanos proposta dentro do espaço escolar, mas que ultrapassa seus limites físicos, indo, inclusive ao mundo digital. [...] O objetivo do projeto era incentivar os alunos a refletirem, lutarem e transformarem as desigualdades e problemáticas sociais que tanto os incomodavam, isto é, que promovessem e/ou defendessem os direitos humanos, por meio de ações de “amor” em prol de uma pessoa, grupo, instituição e/ou causa (ROCHA, 2022, p. 243-244).

Essa educação em direitos humanos foi iniciada em 2014 e continua até os dias atuais, contabilizando mais de mil participantes e setecentas ações realizadas para defender e promover os direitos humanos. A Corrente do Amor® atua em dois eixos, tanto no eixo na Educação Básica, por ser implantada no ensino formal, quanto no eixo Mídia, por utilizar as redes sociais para divulgar as ações realizadas. Assim, o projeto também se enquadra na proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), dado que atende à grande maioria de seus objetivos: afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

2 <https://www.facebook.com/ACorrentedoAmor/>.

Para participarem do projeto A Corrente do Amor®, os estudantes têm de cumprir algumas etapas: planejamento, ação, registro e apresentação. Primeiramente, os participantes planejam uma ação que “demonstre amor” destinada a promoção ou defesa de um direito de uma pessoa, grupo, instituição e/ou causa. Essa ação planejada pode ocorrer no contexto pessoal, familiar, escolar, comunitário e/ou social. Depois de planejar, os alunos realizam a ação, registram (em uma fotografia) e postam o registro fotográfico e um texto explicativo em redes sociais, a fim de divulgarem o que realizaram e convidarem amigos para continuarem essa corrente. A publicação em redes sociais utiliza a *hashtag* #ACorrentedoAmor.

Bell hooks (2021) traz a conceituação do psiquiatra M. Scoot Pech para elucidar que o Amor não é só o sentir, mas principalmente o agir em prol do próprio crescimento pessoal ou do crescimento pessoal de outro. E A Corrente do Amor® é, resumidamente, isto: uma ação para que os estudantes possam crescer e possibilitar o crescimento do outro (pessoa, causa ou instituição), a partir do respeito e da promoção dos direitos humanos. Segundo a autora (HOOKS, 2021, p. 47), “o amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade – isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar”.

Todos os estudantes que participaram do projeto A Corrente do Amor® (210) em 2018, responderam a um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) que levantou a compreensão das possíveis representações sociais que eles possuíam sobre direitos humanos. Para essa pesquisa, foi utilizado o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS).

O objetivo foi analisar as representações que os estudantes possuíam após terem participado de um projeto de educação em direitos humanos, a fim de compreender e hipotetizar possíveis resultados dessa educação. Para isso, após a aplicação do TALP, com coleta de palavras evocadas, os discentes justificaram as palavras

escolhidas. Assim, as evocações e as justificativas foram transformadas em segmentos de textos que foram processados no *software* IRaMuTeQ, gerando análises de matrizes e de *corpus* textual.

A análise lexicográfica das evocações livres dos discentes permitiu organizar os resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quadrante de distribuição das evocações livres dos 210 estudantes participantes do Projeto A Corrente do Amor®, obtido por meio de um Teste de Associação Livre de Palavras com o estímulo-indutor “direitos humanos”.

GRÁFICO DE QUATRO QUADRANTES DAS POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS					
NÚCLEO CENTRAL Frequência Média de Evocação (FME) $\geq 13,67$ Ordem Média de Evocação (OME) $\leq 2,82$			PRIMEIRA PERIFERIA Frequência Média de Evocação (FME) $\geq 13,67$ Ordem Média de Evocação (OME) $> 2,82$		
	FME	OME		FME	OME
igualdade	95	2,4	leis	50	3,1
respeito	63	2,5	justiça	23	2,9
liberdade	60	2,5	sociedade	21	3
direitos	36	2,7	segurança	15	3,3
vida	28	1,6	proteção	14	2,9
humanidade	26	2,4	criminoso	14	4
educação	20	2,8	saúde	14	3,4
pessoas	17	2,8			
ZONA DE CONTRASTE Frequência Média de Evocação (FME) $< 13,67$ Ordem Média de Evocação (OME) $\leq 2,82$			SEGUNDA PERIFERIA Frequência Média de Evocação (FME) $< 13,67$ Ordem Média de Evocação (OME) $> 2,82$		
	FME	OME		FME	OME
universal	13	2,3	moradia	10	3,9
desigualdade	12	2,7	política	10	3
raça	11	2,8	ONU	10	3,9
alteridade	8	2,6	dignidade	9	3
necessário	7	2,6	consciência	8	3,6
empatia	5	2,6	pobreza	8	3,5
bolsonaro	5	2,6	importante	7	3,1
bem-estar	5	2	amor	7	3,4
paz	5	2,8	essencial	6	3,5
cidadania	4	2,2	alimentação	6	3
sobrevivência	4	2	deveres	6	3,5
regras	4	2	expressão	5	4,2
			conhecimento	5	3

Fonte: adaptado de IRaMuTeQ.

De acordo com o gráfico, no núcleo central, encontram-se as palavras “igualdade”, “respeito”, “liberdade”, “direitos”, “vida”,

“humanidade”, “educação” e “pessoas”. Pelo fato de tais palavras, provavelmente, configurarem o núcleo central, pode-se afirmar que definem, segundo Abric (1998), a memória coletiva e refletem as significações do grupo de alunos que participou da pesquisa. Constituem a base comum, consensual, que define a homogeneidade desse grupo, sendo, portanto, estáveis, resistentes à mudança e pouco sensíveis às influências do contexto social imediato.

A análise do provável núcleo central demonstra que os alunos que participaram de A Corrente do Amor® parecem evidenciar representações sociais sobre os direitos humanos que estariam presentes na memória coletiva desse grupo, em conformidade com as legislações vigentes. Assim, os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seus artigos 1º e 2º, de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais” e de que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie” (ONU, 1948) parecem se aproximarem das representações que os estudantes apresentam.

Ainda sobre o possível núcleo central da representação social, é relevante observar o fato de os alunos assinalarem como o acesso aos direitos passa pela educação, ratificando o que preceitua a Constituição Federal quando indica, no art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As justificativas que os discentes deram às primeiras palavras evocadas compuseram um *corpus* textual que permitiu uma outra análise, de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Na análise CHD, os segmentos de textos foram classificados em classes, as quais foram ilustradas no *Dendrograma* representado na Figura 4 e nomeadas em três categorias: LIBERDADE, IGUALDADE E NORMATIVIDADE.

Figura 4 – *Dendrograma* elaborado a partir das justificativas dadas por 210 estudantes às primeiras palavras evocadas em um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com o tema indutor “direitos humanos”.

LIBERDADE	IGUALDADE	NORMATIVIDADE
vida	dever	humanidade
liberdade	independente	defender
direito	cor	palavra
viver	respeitado	respeito
querer	religião	educação
livre	direito	dar
humano	principal	base
escolher	raça	tornar
escolha	classe	ONU
lugar	social	bom
expressar	igual	sociedade
pensar	igualdade	existir
partir	sexo	mundo
importante	gênero	definir
	diferença	bem-estar
	situação	criminoso
	aceitar	lei
	questão	necessidade
	humano	essencial
	diferente	

Fonte: Adaptado de IRaMuTeQ.

A análise de CHD resultou em três classes/categorias nomeadas NORMATIVIDADE (42,9%), LIBERDADE (30,1%) e IGUALDADE (27%).

A categoria NORMATIVIDADE contém as justificativas de estudantes que apontaram os direitos humanos baseando-se em aspectos normativos, seja em relação à regulamentação (legislações vigentes) ou em relação ao comportamento humano, isto é, ao norteamento de condutas humanas que deveriam estar de acordo com as leis.

No contraponto à categoria NORMATIVIDADE, encontram-se as categorias LIBERDADE e IGUALDADE. Na categoria LIBERDADE, estão presentes as justificativas do segundo maior grupo de alunos

(30,1%), daí o fato de essa palavra compor o possível núcleo central das representações sociais dos discentes sobre direitos humanos.

As justificativas de alunos agrupadas na categoria LIBERDADE apontaram os preceitos presentes no artigo 19º da ONU, de que “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão” (ONU, 1948). Nesse sentido, os discentes demonstraram compreender que a liberdade do indivíduo, no tocante às suas escolhas e expressão, é um dos preceitos necessários para a efetivação dos direitos humanos.

Não obstante o entendimento do conceito de LIBERDADE como o respeito à sua individualidade, ainda há discentes que, de acordo com o exposto em suas justificativas, acreditam que esse direito individual se sobressai aos direitos coletivos. Esse entendimento aponta o quanto alguns alunos ainda se concentram nos direitos humanos de primeira dimensão, ligados à liberdade, desconsiderando as outras dimensões, relacionadas à igualdade e à fraternidade.

Contraopondo-se à LIBERDADE, há a categoria intitulada IGUALDADE, menor das categorias, agrupando a justificativa de 27% dos participantes. Na categoria IGUALDADE, as justificativas dos alunos apontam a importância de serem aceitas as diferenças, as condições e as escolhas de cada um, para que os direitos humanos sejam efetivados. Apesar de os alunos terem apontando o conceito de igualdade, que se enquadra melhor no tocante aos direitos humanos de segunda dimensão (coletivos), eles tratam a igualdade no sentido do respeito à individualidade e às características de cada um, remetendo-se ainda aos direitos humanos de primeira dimensão.

As evocações dos alunos e as justificativas às palavras evocadas apontam que a maioria dos discentes apresentam conhecimentos

sobre os direitos humanos que estão alinhados ao que esses direitos representam. Apenas quatro estudantes (1,9%), de 210 que participaram da pesquisa, apresentaram possíveis Representações Sociais que não condizem com o que esses direitos expressam, sendo concepções distorcidas e equivocadas sobre esses direitos, difundidas erroneamente nas grandes mídias, tais como:

*Piada, é uma comédia. Ninguém leva a sério, tipo rir para não chorar, porque todo mundo age em prol de si mesmo, sem permitir o mesmo para o outro (Sujeito 32).
Direito dos manos. Na teoria, tudo é muito bom e perfeito, mas sabemos como funciona na realidade.
Direitos humanos, no Brasil, são para defender bandido (Sujeito 197).*

Não existe igualdade nos direitos humanos: um bandido que mata por vícios, às vezes, tem uma punição menor do que quem mata por proteção (Sujeito 203).

Fraco, pois dão muita abertura para pessoas que praticam crimes inafiançáveis (Sujeito 202).

As análises prototípicas e de CHD apontam que os discentes, em sua maioria, a despeito de compreenderem o que são os direitos humanos, enfatizam os direitos de primeira dimensão, focando na questão da individualidade. Nesse sentido, mesmo tendo relevância o projeto A Corrente do Amor® como uma iniciativa de educação em direitos humanos dentro da educação formal, é necessário que seja desenvolvida uma educação em direitos humanos que consiga desenvolver também aprendizagens ligadas à segunda e à terceira dimensão de direitos humanos, a fim de que além da liberdade, focada na individualidade, também sejam trabalhadas as concepções de igualdade e fraternidade, tão necessárias não apenas dentro do contexto escolar, como no social em geral. Nesse sentido, a educação em direitos humanos, em consonância com o que preconizam as legislações vigentes, deve também extrapolar a educação formal e estar presente em diversos espaços sociais. Para isso, são necessárias tanto pesquisas acadêmicas que estudem iniciativas

nesse sentido, quanto publicações que possam auxiliar docentes, gestores, discentes e comunidade em geral nessa implementação.

Permitir aos alunos acesso ao conhecimento e a vivência dos seus direitos fundamentais não deve ser compreendido como meta própria de partidos políticos, mas como o acesso ao patrimônio social de sua época. Negar ao aluno esse conhecimento e essa vivência é um crime que a escola não pode cometer. Dessa forma, compete à escola encontrar meios e condições para que o futuro cidadão descubra como manter os direitos humanos de toda população [...] (CAMPOS; ROCHA; SOUSA, 2019, p. 139-140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos direitos humanos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, livre, igualitária e fraterna, isso porque conhecê-los é o primeiro passo para que os sujeitos possam exercer efetivamente sua cidadania, defendendo e promovendo esses direitos em todos os espaços sociais. As legislações vigentes, especialmente as voltadas à área educacional, apontam a necessidade de a educação em direitos humanos ser efetivada em todos os níveis da Educação Básica.

Não obstante a importância da educação em direitos humanos e as normativas que a assegurem, ainda existem poucas iniciativas nesse sentido. Uma forma de ilustrar as lacunas da educação em direitos humanos no país foram as revisões integrativas realizadas pelas autoras, nos anos de 2019 e 2021, que ratificam que há poucas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) que tratem da temática de educação em direitos humanos. Essas pesquisas ainda são concentradas na região Sudeste, não se estendendo a todo o país, e ainda têm um número reduzido de participantes, se considerada a população nacional.

Faltam estudos que pesquisem práticas a fim de desvelar projetos e estratégias de educação em direitos humanos como A Corrente do Amor® que, levantando as possíveis representações sociais de estudantes sobre direitos humanos, demonstrou que a educação em direitos humanos surte resultados se implementada dentro da educação formal. Mas essa educação não pode ser algo pontual: precisa ser uma prática permanente que, inclusive, extrapole os espaços escolares e repercute em todos os espaços sociais em práticas cotidianas de defesa e promoção aos direitos humanos. Também faltam estudos voltados aos conhecimentos e aprendizagens dos discentes, haja vista que a grande maioria foca na figura do professor e educador.

Por fim, os estudos concentram-se em níveis específicos da Educação Básica, não abrangendo, por exemplo, a Educação Infantil. As revisões integrativas apontaram que as pesquisas são voltadas a aspectos normativos, legais, bibliográficos e teóricos, não enfatizando as práticas e as necessidades dos educandos, tão necessárias para o desenvolvimento de processos educativos.

É imprescindível uma educação em direitos humanos que ultrapasse a teoria e resulte em práticas nos espaços sociais formais e não formais, na sociedade como um todo, conforme preconizam as legislações. Assim como os direitos humanos, a educação em direitos humanos necessita urgentemente de efetivação, a qual pode ser realizada se forem preenchidas as lacunas de pesquisas e se forem desenvolvidas práticas educativas nos diversos espaços sociais.

Muitas unidades escolares não efetuam a educação em direitos humanos e, quando o fazem, é de maneira teórica, fragmentada ou descontextualizada, o que faz com que os alunos não adquiriram conhecimentos adequados sobre esses direitos. No entanto, o fato de essa temática não ser abordada ou ser tratada de modo inadequado na maioria das escolas não podem ser desculpas para que não seja desenvolvida uma educação em direitos humanos.

A realidade de desigualdades, violações e desrespeitos aos direitos humanos deve servir como motivadora para que essa educação seja efetivada nas escolas e em demais espaços educativos, contribuindo com a transformação social tão necessária para construção de uma sociedade mais livre, justa, inclusiva, tolerante e solidária.

O pensamento do formar para quê e por quê recoloca os formadores de professores e aos próprios professores em formação no caminho da prática social da busca de sentido, da luta por uma qualidade de educação. A qualidade da educação assim definida que prevê, além da universalização da aquisição de saberes, a busca da construção de uma sociedade justa e humanizada em que haja promoção da solidariedade (SOUSA, 2017, p. 745).

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro Humberto Faria Campos. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. *In*: **Tecendo Saberes**. Rio de Janeiro: Diadorim-UFRJ/CFCH, 1994.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC.** Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, P. P. de S.; ROCHA, R. O.; SOUSA, C. P. de; CASTRO, E. M. B. C. Que são Direitos Humanos? Por que estudar Direitos Humanos na Escola? Como jovens estudantes de ensino médio e de curso de direito representam direitos humanos? *In*: CASTRO, E. M. B. C.; PASSARELLI, L. G. (org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa.** Campinas: Pontes Editora, 2019. v. 1, p. 131-156.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. *In*: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-63.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012 [1961].

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Trabalho original publicado em 1961).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: jan. 2022.

ROCHA, R. O. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROCHA, R. O. **Descubra seus direitos.** Embu das Artes: Editora A Corrente, 2022a.

ROCHA, R. O. **Educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais (antirracista): teoria e práticas**. 1. ed. Embu das Artes: Editora A Corrente, 2022b.

ROCHA, R. O. **Revisão integrativa a partir de teses e dissertações 2019**. Capítulo de dissertação da Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROCHA, R. O. **Revisão integrativa ampliada a partir de teses e dissertações**. Realizada em 2021, estudo que constará na tese de doutorado, ainda não publicado.

SOUSA, C. P. de. Desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8435>. Acesso em: jan. 2022.



AS REPERCUSSÕES DO PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Luciana Cicutto Mortarello
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

A pesquisa que será apresentada a seguir teve como objeto de estudo o projeto de reforma da educação francesa, elaborado entre os anos 1945 e 1947, por uma comissão de educadores franceses. Esse projeto foi nomeado de Plano Langevin-Wallon.

A definição do objetivo da pesquisa decorreu da constatação de que as propostas do Plano Langevin-Wallon almejavam muito mais do que uma reforma educacional, elas buscavam, também, uma reforma social. Essa constatação ensejou descobrir as repercussões do Plano Langevin-Wallon em diferentes momentos da história da França e do Brasil, a partir de 1945.

Especificamente no Brasil, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tornou-se uma fonte importante de pesquisa, pois, entre 1947 e 1958, foram localizadas, em seus artigos, menções ao Plano Langevin-Wallon. O mapeamento de informações permitiu, ainda, constatar que educadores brasileiros estiveram na França, conhecendo as *Classes Nouvelles* e participando de debates no *Centre International d'études Pédagogiques* (CIEP)¹, o que promoveu no Brasil a implantação de algumas experiências educacionais, com destaque

1 “Classes Nouvelles” e o “Centre international d'études pédagogiques” – CIEP foram criados como parte da reforma de ensino proposta pelo Plano Langevin-Wallon.

para os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Na pesquisa realizada (MORTARELLO, 2021) e no recorte que será apresentado neste capítulo, apenas as experiências educacionais realizadas no estado de São Paulo serão apresentadas.

O objetivo da pesquisa foi conhecer as repercussões das propostas do Plano Langevin-Wallon no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, e para atingir tal objetivo foi delineado o que segue.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O levantamento de dados para a realização da pesquisa partiu de análise documental por meio de materiais diversos sobre o Plano Langevin-Wallon, sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon e as repercussões do Plano Langevin-Wallon na França e no Brasil.

Depoimentos de professores brasileiros que estiveram em Sèvres² e atuaram em escolas experimentais no estado de São Paulo complementaram o levantamento de dados.

O quadro 1 apresenta, na primeira coluna, os temas pesquisados e utilizados para levantamento de informações; a segunda coluna apresenta as principais fontes bibliográficas; e a terceira coluna trata da classificação dessas fontes, que podem ser fontes primárias ou secundárias. Na última linha do quadro aparecem depoimentos, embora não se trate de fontes bibliográficas.

2 Na cidade de Sèvres estava localizado o *Centre International d'Études Pédagogiques*.

Quadro 1 – Temas e fontes bibliográficas utilizadas

Temas	Principais fontes bibliográficas	Característica
Plano Langevin-Wallon	Original do Plano ³ Tese de doutorado (WEREBE, 1952) Livros	Fonte primária Fonte primária Fonte Secundária
Pensamento Pedagógico de Henri Wallon	Livros	Fontes secundárias
As contribuições da Psicologia da Educação	Artigos e Livros	Fontes primárias e secundárias
Repercussões do Plano Langevin-Wallon na França e no Brasil	Artigos científicos	Fontes primárias e secundárias
Panorama histórico de educação na França	Tese de doutorado e livros	Fontes secundárias
Panorama histórico da educação no Brasil	Livros	Fontes secundárias
O movimento da Escola Nova na França	Artigos	Fontes primárias e secundárias
O movimento da Escola Nova no Brasil	Artigos e Livros	Fontes primárias e secundárias
Experiências educacionais brasileiras relacionadas às <i>Classes Nouvelles</i> e CIEP	Dissertações, teses, artigos e livros	Fontes secundárias
Estágio em Sèvres	Depoimentos	Fontes primárias

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na segunda etapa da trajetória metodológica, foram coletados depoimentos com a intenção de colaborar para a compreensão e complementação dos dados levantados nos documentos pesquisados e dar vida aos fatos a partir da narrativa das experiências vividas.

³ O original do Plano Langevin-Wallon (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1968 [1947]) foi adquirido durante a realização da pesquisa de uma livraria localizada em Paris, na França.

A localização de dois entrevistados deu-se por intermédio da professora orientadora, professora Laurinda Ramalho de Almeida, foram eles: a professora Aida Ferreira da Silva Munhoz e Almenor Tacla, ambos do Colégio de Aplicação da USP, que estiveram em Sèvres em 1965.

As outras duas depoentes, ambas professoras do Ginásio Vocacional de Americana, indicadas por membros da banca examinadora, Irene Pinto Ferraz e Therezinha Coltro, realizaram o estágio em 1967.

Os depoimentos foram realizados por telefone devido ao momento de pandemia e as ligações foram gravadas a partir de aplicativo instalado no celular, Idea Gravador de Chamadas, que, além de realizar a gravação da chamada, permite baixar e compartilhar o arquivo salvo, o que possibilitou a transcrição dos depoimentos.

Observou-se, ao colher o 4º depoimento, que para esse trabalho, em específico, considerando seu objetivo, apenas quatro entrevistas seriam suficientes, visto as similaridades encontradas entre eles e ao que se buscava conhecer.

Com a transcrição dos depoimentos, iniciou-se o tratamento dos dados. Foi possível separar as falas em dois grandes grupos: o primeiro grupo de falas refere-se aos fatos ocorridos desde os bastidores da viagem, passando pelo dia a dia em Sèvres, o retorno à São Paulo e a divulgação das experiências; e as falas do segundo grupo foram utilizadas para evidenciar as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil.

O PLANO LANGEVIN-WALLON

[...] se chegarmos verdadeiramente a essa reforma do ensino [...] se conseguirmos com ela estabelecer a solidariedade íntima que deve existir entre todas as formas de trabalho, creio que ela poderia fazer muito pela reedificação do nosso país, mas igualmente para a clarificação das nossas ideias (WALLON, 1975, p. 437)

O Plano Langevin-Wallon foi um plano de reforma do ensino francês elaborado por uma comissão de 20 pessoas, entre os anos de 1944 e 1947, momento em que a França vivia as consequências da Segunda Guerra Mundial, praticamente finalizada, e a necessidade urgente de reconstrução, não só da nação, mas também do homem. Essa comissão teve como presidentes Paul Langevin, físico de renome que, além de possuir uma visão democrática, conhecia de maneira profunda os problemas educacionais, e Henri Wallon, psicólogo, educador e pesquisador, que o substituiu após a sua morte em 1946.

O Plano, entregue em 1947, foi o culminar de um longo processo de reflexão sobre o que deveria ser a reforma da educação francesa (GRATIOT-ALPHANDÉRY, 2000), processo que ocorreu não só na França, mas no mundo de uma maneira geral. Em diversos países, inclusive no Brasil, educadores se organizaram para discutir e apresentar sugestões para a promoção de uma renovação educacional. De acordo com Lourenço Filho (1961), no final do século XVIII, educadores, impulsionados pelas novas descobertas no campo do desenvolvimento infantil e pela nova compreensão acerca das necessidades da infância, passaram a repensar a educação.

Portanto, o Plano Langevin-Wallon foi concebido em um momento de reflexão sobre o papel da educação que envolvia vários países, um momento conhecido historicamente, na França como *Education Nouvelle*, e aqui no Brasil como Movimento da Escola Nova.

Diante desse cenário, “[...] a diretriz norteadora do Projeto foi construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa” (ALMEIDA, 2005, p. 75), sustentada por quatro princípios: justiça, dignidade igual de todas as ocupações, orientação e cultura geral.

Portanto, com os pés fincados nesses quatro princípios, a comissão conduziu a produção do projeto de reforma do ensino, partindo de uma análise rigorosa do sistema de ensino vigente. Um dos pontos críticos identificados nesse processo de análise foi

a falta de unidade, logo o plano deveria apresentar uma proposta para unificação do sistema de ensino.

Propor uma unificação significaria transformar as estruturas de ensino que apresentavam, segundo Merani (1977), alguns inconvenientes como, por exemplo, os exames de admissão e de seleção para cada ciclo e o não favorecimento de formação adequada às características individuais.

No Plano, os diversos ciclos existentes, até aquele momento, foram substituídos por dois níveis de ensino: ensino do 1º grau e ensino do 2º grau, composto pelo Ensino Propedêutico (ou pré-universitário) e o Ensino Superior.

O ensino do 1º grau englobava três ciclos gratuitos, obrigatórios e sucessivos: 1º ciclo escolar – dos 7 aos 11 anos; 2º ciclo escolar – dos 11 aos 15 anos e 3º ciclo escolar – dos 15 aos 18 anos.

Em todos os níveis e ciclos, em todas as circunstâncias possíveis de ensino, permeia, no Plano, a preocupação pela educação moral e cívica, a formação do homem e do cidadão, pois não se pode, como está no Plano, “dissociar a educação da inteligência da do caráter.” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1968 [1947], p. 22, tradução nossa). Assim, toda educação intelectual deveria servir para a formação moral e cívica. Os programas deveriam contribuir para realização de análises críticas e evitar juízos precipitados, promover o respeito pela pessoa e por seus direitos, a partir da prática social, exercida com a possibilidade de realizar serviços escolares, organizar cooperativas, praticar serviço social voluntário e participar de atividades escolares e sociais, como jogos e recreação.

Dessa forma, a educação intelectual e a prática social, das quais a criança participa como futuro cidadão, contribuiriam para a formação do homem e do cidadão. O Plano Langevin-Wallon, proposto como reforma para o ensino francês, simultaneamente se preocupou em servir aos interesses superiores da comunidade, como também se preocupou em servir a cada um de seus membros (MERANI, 1977).

AS REPERCUSSÕES DO PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL, ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Muitas são as escolas que, sob diferentes nomes, revelam a mesma filosofia educacional: as “classes nouvelles” francesas que deram origem, na década de 1960, no Brasil, aos “ginásios vocacionais”, às escolas ativas, às escolas experimentais, aos colégios de aplicação das Universidades, às escolas pilotos, às escolas livres, às escolas comunitárias, aos lares escolares, às escolas individualistas, às escolas do trabalho, às escolas não-diretiva e outras (GADOTTI, 2003, p. 147, destaques do autor).

Entre 1945 e 1959, observa-se uma grande movimentação educacional em que o Plano Langevin-Wallon se fez presente como um referencial de destaque para embasamento de discussões e aplicação de experimentos educacionais renovadores.

Pode-se considerar, a partir das fontes utilizadas para essa pesquisa, que o marco inicial das repercussões do Plano no Brasil está na primeira proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) publicada na edição 36 (1949), na RBEP. O tema principal, levantado por Almeida Júnior nesta edição, foi a organização do ensino em ciclos, focando, mais especificamente, no Ensino Secundário. Ele apresenta os ciclos propostos para o Ensino Secundário: o ciclo de orientação e o ciclo de determinação, e detalhou, no decorrer de seu texto, a forma de funcionamento desses ciclos, mencionando, por exemplo, a divisão de idades, as disciplinas ofertadas e o objetivo de cada ciclo quanto à formação do aluno. Destacou também a observação psicológica, necessária para orientação dos estudantes e, por fim, apresentou como o Plano Langevin-Wallon propunha a distribuição dos alunos no ciclo de determinação, que seriam o ensino prático, ensino profissional e o ensino teórico. Ressaltou, para expor sua proposta de divisão de ciclos, duas características marcantes do Plano: o respeito à individualidade do aluno e às

suas reais aptidões e a importância de proporcionar a todos, uma cultura geral, vasta e profunda.

As menções ao Plano Langevin-Wallon localizadas nessa edição da RBEP revelam não apenas a utilização, na perspectiva de Almeida Júnior, de um plano de reforma do ensino para fundamentar as propostas do projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Base (LDB), na qual ele era o relator, mas também que as discussões a respeito do Ensino Secundário estavam em destaque no Brasil que, naquele momento, buscava uma renovação nesse nível de ensino.

A RBEP narrou, nas edições publicadas entre os números 36 (1949) e 72 (1958), um período muito importante da história da educação brasileira que se iniciou, como apresentado, com a publicação da primeira proposta da LDB e continuou a narrativa nesse período com menções do Plano Langevin-Wallon, nas palavras principalmente de Almeida Júnior e Gildásio Amado.

Warde e Ribeiro (1980) argumentam que estava sendo vivido um revigoramento do debate educacional, já a partir de 1946, com a predominância do pensamento renovador sobre o pensamento tradicional, sendo alguns indicadores dessa predominância, por um lado, as medidas legais relacionadas às inovações pedagógicas, tomadas no fim dos anos 1950 e no decorrer da década de 1960; por outro, as orientações para organização das escolas experimentais divulgadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Inicia-se, nesse período, um forte movimento para a instalação de escolas e classes experimentais com o propósito de promover a renovação pedagógica, visto que a Reforma Capanema de 1942, promulgada durante o Estado Novo, a qual instituiu um sistema de ensino tradicional e rígido, promoveu a “[...] excessiva regulamentação que tolhia a liberdade e a iniciativa dos educadores, transformando-os em simples burocratas, executores dos dispositivos legais” (PINTO, 2008, p. 154).

Nesse meio tempo, a RBEP continua a publicação de edições que mencionam o Plano Langevin-Wallon, como a edição 48 (1952),

em que a menção também está relacionada ao ensino secundário, agora na voz de Lourenço Filho; e outras menções rápidas, também localizadas nas edições 52 (1953) e 53 (1954).

Entretanto, será a partir da edição 54 (1954) que o Plano Langevin-Wallon realmente começa a ter maior destaque, agora, principalmente, na voz de Gildásio Amado, em três edições distintas: a 54 (1954), como mencionado; a edição 60 (1955), em que ele apresenta as linhas gerais do Plano, após ter realizado uma visita à França e conhecido de perto suas propostas; e a edição 72 (1958), com a publicação da Exposição dos Motivos para criação das Classes Experimentais.

Nesse ínterim, as discussões e ações a favor da criação das classes experimentais foram se solidificando e, mesmo antes da aprovação legal para a criação das escolas experimentais, algumas experiências surgiram. Isso porque, já a partir de 1950, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos protagonizou a busca pela renovação do Ensino Secundário, assim como a Diretoria do Ensino Secundário (DESE) e o Ministério da Educação e Cultura, que, em parceria com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), criaram, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE)⁴ e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais⁵, um dos quais em São Paulo, com o objetivo de promoverem estudos que pudessem contribuir para a elaboração

4 Criados a partir do Decreto nº 38.460 de dezembro de 1955, eram subordinados ao Inep e tinham como objetivo investigar e realizar pesquisas e experiências educacionais em nível nacional e regional. Sendo no Rio de Janeiro o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e em mais cinco estados os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE): São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia.

5 No Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, foi sediada uma filial do CIEP, chamada Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo, a partir das ações de Luis Contier, em 1965. “Faziam parte do grupo ligado ao Centro os professores Laerte Ramos de Carvalho, à época diretor do CRPE-SP, Luis Contier, ligado à Divisão do Ensino Secundário e Normal do Departamento de Educação de São Paulo, Mme. Collete Itourdze, conselheira pedagógica do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres, Heládio Gonçalves Antunha, coordenador de divisão no CRPE-SP, Maria José Garcia Werebe, professora de Orientação Educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da USP, Luis Carranca, jornalista, Julieta Ribeiro Leite, coordenadora das Classes Integradas do Colégio de Aplicação da USP, Sílvia Magaldi, instrutora da cadeira de Metodologia Geral de Ensino na Faculdade de Filosofia da USP, Flora de Barros, chefe do Serviço de Documentos e Intercâmbio do CRPE-SP, e alguns outros intelectuais ligados ao CRPE e à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.” (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 73).

de políticas públicas (VIEIRA, 2015) e a divulgação de propostas educacionais renovadoras. As discussões realizadas nos Centros favoreceram a renovação no Ensino Secundário e o resgate das propostas presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Caminhando a favor da renovação do Ensino Secundário, dois acontecimentos marcantes contribuíram para a autorização da criação das classes experimentais: o primeiro aconteceu em 1957, quando Luis Contier, educador, intelectual e pioneiro na implantação das primeiras classes experimentais, em São Paulo, em sua exposição, no encontro dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, explicita a necessidade de criação das classes experimentais com as quais ele já vinha trabalhando, desde 1951, ou seja, há 6 anos; e o segundo acontecimento, ocorrido em 1958, quando Gildásio Amado apresenta ao Ministro da Educação e Cultura o documento nomeado de “Exposição de Motivos” no qual ele solicita a criação das classes experimentais.

A Exposição de Motivos de Gildásio Amado foi publicada na edição número 72 (1958) RBEP, juntamente com outros documentos oficiais pertinentes à criação das classes secundárias: o Parecer do Técnico de Educação, Adalberto Correia Sena, da Diretoria do Ensino Secundário; e as Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais, da Diretoria do Ensino Secundário.

A homologação dos pareceres nº 31/56 do Conselho Nacional de Educação e nº 77/58 da Consultoria Jurídica do Ministério e pela Portaria nº 1 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de janeiro de 1959, garantiu o funcionamento das classes experimentais.

Evidencia-se, portanto, um movimento forte e bem estruturado para a criação das classes experimentais, apoiado pelo MEC, com divulgação garantida pela RBEP, pelo Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que, assim como o *Centre international d'études pédagogiques* – CIEP, de Sèvres, eram apoiados pela UNESCO.

Desse movimento, duas personalidades podem ser destacadas, a partir do recorte dessa pesquisa: uma, o professor Luis Contier, atuando na linha de frente, fazendo com que as experiências fossem sendo colocadas em prática e divulgadas; e a outra, o professor Gildásio Amado, atuando na regulamentação das classes experimentais.

Em comum, essas duas personalidades tinham o Plano Langevin-Wallon como referencial, visto que, assim como o professor Gildásio Amado, que havia estado na França, o professor Luis Contier estagiou no *Centre international d'études pédagogiques – CIEP*, em Sèvres, entre 1950 e 1951, e foi ao retornar desse estágio que ele, então diretor do Instituto Estadual de Educação Professor Alberto Conte desde 1948, iniciou a implantação de classes experimentais.

De acordo com Araújo e Dallabrida (2017, p. 476), a experiência realizada por Luis Contier, a partir de 1951, “[...] teve eco na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Diretoria de Ensino Secundário do MEC, dirigida por Gildásio Amado, que enviou esforços para permitir o estabelecimento de classes experimentais no Brasil”.

Segundo Amado (*in* CLASSES..., p. 73), as classes experimentais foram idealizadas com o objetivo “[...] ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio”:

As Classes Experimentais Secundárias constituíram-se como campo de aplicação dos métodos e processos escolares inovadores, bem como de novos tipos de matrizes curriculares. Autorizadas a partir da portaria nº 1 do MEC, em 1959, e inspiradas nas “*Classes Nouvelles*” ligadas ao *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP) (VIEIRA, 2015, p. 15).

Observa-se, portanto, que as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil, que já estavam registradas e identificadas nas menções a ele na RBEP, agora tomavam uma amplitude maior.

Em 1961, surgem as primeiras classes experimentais oficiais no Instituto Narciso Pieroni, de Socorro, lembradas com destaque devido aos seus ensaios pedagógicos. No entanto, apesar de terem alcançado resultados compensadores com a aplicação de métodos ativos, segundo sua diretora Lygia Furquin, tiveram, em 1962, a negação da ampliação das experiências e a permissão apenas para continuidade das classes em andamento (CHIOZZINI; VIEIRA, 2018).

Em 1962, foram instalados os Ginásios Vocacionais Oswaldo Aranha, em São Paulo; o João XXIII, em Americana; e o Cândido Portinari, em Batatais. Em março do ano seguinte, foram instalados mais dois Ginásios: o Chanceler Raul Fernandes, na cidade de Rio Claro, e o Embaixador Macedo Soares, em Barretos, totalizando, assim, seis unidades (RIBEIRO, 1980).

Chiozzini e Vieira (2018) afirmam que os ensaios nas classes experimentais, do Instituto Narciso Pieroni, de Socorro, se baseavam no modelo pedagógico da matriz de Sèvres e buscavam a formação do espírito democrático, aplicação de métodos ativos, sondagem das aptidões e realização de “Estudo do Meio”. Quando se refere às matrizes pedagógicas das classes experimentais, Vieira (2015) também cita as *Classes Nouvelles* e o CIEP como sendo duas das matrizes pedagógicas das quais as classes experimentais se apropriaram:

As Classes Experimentais localizadas no Estado apropriaram-se, sobretudo, de duas matrizes pedagógicas: a das *Classes Nouvelles*, ligadas ao *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), da cidade de Sèvres, na França, e do padre jesuíta francês Pierre Faure, ligado ao *Institut Catholique de Paris*. As apropriações destas matrizes tiveram como principal fonte o estágio de educadores brasileiros na França, a exemplo de Luis Contier, que esteve em Sèvres nos anos de 1950 e 1951, e as missões pedagógicas realizadas no Brasil, onde estabeleceu-se um intercâmbio entre educadores e intelectuais franceses e brasileiros (VIEIRA, 2015, p. 44)

Corroborando com as afirmativas acima, Chiozzini (2014) ao se referir ao Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro, onde funcionou, a partir de 1961, o Ginásio Vocacional, afirma que

[...] nas Classes Experimentais de Socorro, viu concretizada uma apropriação *sui generis* da metodologia renovadora das Classes Nouvelles, ensaio realizado no CIEP de Sèvres, na França pós-guerra, idealizado por educadores que participaram da resistência francesa ao nazismo e fundamentava-se em concepções existencialistas e que, a partir da adoção de métodos ativos e do enfoque ao comprometimento com uma educação que formasse para a democracia e para o compromisso social, conseguiram colocar em prática um modelo de educação que foi reconhecido e apropriado mundialmente (CHIOZZINI, 2014, p. 3).

Quanto ao Colégio de Aplicação da USP, Werebe (1955) afirma que a experiência francesa serviu como uma inspiração para a realização de uma tentativa experimental, baseando-se principalmente no “[...] princípio que orientou os educadores franceses, de procurar estabelecer as bases de uma renovação pedagógica em função da nossa realidade educacional, de nossos meios e possibilidades” (p. 68). Já Warde (1980, p. 113) afirma que, “quanto ao modelo de renovação que se percebe presente ao C.A.⁶, a influência do que se estava buscando na França através das ‘classes novas’ é indiscutível”.

Os ideais educacionais voltados para a renovação do ensino, localizados inicialmente nas menções ao Plano na RBEP, chegaram a sua concretização com a implantação das classes experimentais, cuja implementação trouxe vida ao enredo da pesquisa empreendida, pois pôde-se sair da palavra escrita para chegar à palavra falada, ou seja, chegou-se às pessoas, chegou-se aos professores, mais especificamente, aos professores que, além de atuarem em tais classes, participaram do intercâmbio entre educadores brasileiros

6 Colégio de Aplicação.

e franceses e, portanto, estiveram em Sèvres e vivenciaram uma experiência formativa ímpar.

Esse intercâmbio se iniciou 1947⁷, incentivado pelo CIEP e pelo INEP. O primeiro grupo de educadores brasileiros convidados a estagiar em Sèvres se formou após participação de Luis Contier em um congresso na França, em que se discutiu a reforma de ensino recém-iniciada no contexto francês no campo da experimentação. Nesse estágio, Luis Contier permaneceu na França por um ano e meio (VIEIRA, 2015), estudando a respeito da reforma do ensino⁸ que instituiu as chamadas *Classes Nouvelles* (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 63) e se apropriou do debate internacional a respeito da renovação do ensino secundário.

Ao retornar ao Brasil, em meados de 1951, Contier, entusiasmado com a experiência que conhecera, busca desenvolver uma apropriação das *classes nouvelles* realizando adaptações de seus princípios fundamentais ao contexto nacional brasileiro (VIEIRA; DALLABRIDA, 2016, p. 496).

A divulgação das experiências de Luis Contier, que eram os ensaios iniciais para a aplicação de métodos ativos, e a homologação de pareceres autorizando a criação de classes experimentais impulsionaram “[...] um movimento de amplo intercâmbio com o CIEP e apropriação do modelo pedagógico da matriz de Sèvres por parte daqueles que buscavam promover estes ensaios renovadores no subcampo do ensino secundário paulista” (CHIOZZINI; VIEIRA, 2018, p. 1).

7 De acordo com Bastos (2019) a revista *Les Amis de Sèvres* publicou até 1967 o nome de brasileiros que estiveram no CIEP, mas a autora explica que os registros apresentam limitações, como, em alguns casos, apenas mencionar o sobrenome da pessoa. Segundo os registros da revista, a primeira brasileira a visitar o CIEP foi Bianca Fialho em 1947, em seguida, em 1948 o professor Carlos Octavio Flexa Ribeiro. Luis Contier, nome de referência para criação das escolas experimentais em São Paulo, estagiou no CIEP, entre 1949 e 1951, no entanto, de acordo com os registros da revista, ele esteve lá apenas em 1951.

8 Esta reforma se trata do Plano Langevin-Wallon.

O intercâmbio que se iniciou em 1947 alcançou, em 1959, o número de 200 professores e, de acordo com Bastos (2019), até 1968 esse número ultrapassou a marca de 300 professores. No entanto, os registros não são exatos, pois sabe-se que em 1965 e 1967, anos do estágio dos professores depoentes na atual pesquisa, aproximadamente 70 professores estiveram em Sèvres. Esse número não consta dos registros apresentados por Bastos (2019), pois, segundo a autora, por coincidência, justamente nesses anos, os registros da *Revue Les Amis du Sèvres* (1947-1968), fonte de dados da autora, referem-se a grupos ou autoridades.

A partir dos registros apresentados por Bastos (2019), pode-se observar que os professores depoentes foram para Sèvres já na reta final do intercâmbio, que teve a duração de 21 anos (1947-1968). Talvez seja por essa razão que todos eles afirmaram que não viram grandes novidades, que tudo que faziam lá já era uma realidade aqui no Brasil, com fundamentação teórica e prática.

A esse respeito, o professor Tacla diz⁹: “[...] *a lembrança que eu tenho, é que não tinha tanta novidade em relação aquilo que a gente vinha fazendo*”. A professora Irene ainda comenta: “*Por exemplo, orientação Educacional que no Vocacional era muito bem-feita, com todos os alunos, lá eles só trabalhavam nos problemas*”. Por fim, a fala da professora Therezinha Coltro alinha as duas ideias, pois, quanto à novidade e aprofundamento, ela diz: “*eu acho que não trouxemos grandes novidades. Porque nós, em relação ao que nós vimos lá, eu confesso para você, que nós estávamos bem mais aprofundados, nessa pedagogia moderna*”.

Nesse sentido, vale ressaltar que os professores Therezinha Coltro e Almenor Tacla mencionam que houve a divulgação das experiências aos seus pares durante as reuniões pedagógicas periódicas, como disse a professora Therezinha Coltro: “*em reunião a gente colocou*”, referindo-se às experiências vividas em Sèvres. O professor Tacla menciona que a ideia era justamente que os professores fossem replicadores: “*a ideia era depois usá-los* (professores

9 Os registros das falas dos professores depoentes serão destacados com o recurso do itálico.

estagiários) *como replicadores*” e completa dizendo que as reuniões aconteciam

“[...] nos conselhos de séries, nas reuniões que a gente tinha, pedagógica, a gente relatou, cada um de nós, as suas experiências, nos referimos a textos, alguns textos foram traduzidos e passados para os colegas [...] Algum material a gente guardou, quem guardou principalmente, foi a Silvia Magaldi que estava na viagem também.”

Havia, portanto, a produção e divulgação de materiais entre os professores, o que pode justificar o porquê, naquele momento em que houve o estágio, não haverem encontrado muitas novidades, conforme esclarece o professor Tacla:

“[...] as nossas experiências foram planejadas e executadas a partir de estudos [...] Havia aqui entre nós, pelo menos em São Paulo, uma consciência coletiva, de que o ensino deveria sofrer uma mudança, de que a gente precisava alterar as coisas que vínhamos fazendo em educação, e partir para coisas novas, para experiências novas; então esses grupos foram pipocando. O grupo do Experimental da Lapa, o Vocacional, o Colégio de Aplicação, depois foram feitos seminários, pelo menos um seminário foi feito, que eu me lembro pela Universidade de São Paulo.¹⁰”

Acerca desse processo formativo, mencionando justamente as experiências do Colégio de Aplicação e dos Colégios Vocacionais, Werebe (1980, p. 260) explica que “[...] as duas instituições acabaram por se constituir em verdadeiros centros de estudos pedagógicos, ampliando sua atuação nos meios educacionais, graças aos debates, colóquios, conferências e outras atividades”. Sendo assim, pode-se compreender por que os professores depoentes

10 Em 1965 aconteceu o primeiro Simpósio Sobre o Ensino Ginásial Renovado, entre as experiências relatadas, consta a experiência do CA da USP. Todo o material do Simpósio, como: Apresentação, Conferências, Mesas Redondas e lista de participantes, foi publicado em uma edição especial da *Revista de Pedagogia*.

não identificaram grandes novidades no que foi visto e estudado em Sèvres.

Focando a atenção nas experiências pedagógicas, os entrevistados mencionaram que tiveram a oportunidade de conhecer escolas e assistir a algumas aulas enquanto estiveram em Sèvres. Uma dessas visitas remontam às propostas do Plano: a visita à Plein Air.

Quanto à Plein Air, uma instituição que nasceu com o século XX, era uma escola dedicada, segundo Chatelet, Lerch e Luc (2003), às crianças pré-tuberculosas, mas posteriormente abriu-se para outros públicos: crianças debilitadas, portadoras de deficiências físicas ou mentais e crianças de bairros populares. Nessa instituição, havia pedagogos inovadores, segundo os autores, que trabalhavam em parceria com médicos para projetar uma instituição que associava uma pedagogia particular a cuidados específicos e uma boa alimentação.

O Plano Langevin-Wallon expõe suas propostas quanto ao ensino de crianças *intellectuellement déficients* e *déficients sensoriels*, partindo do princípio de que “[...] estas crianças têm direito à instrução” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1968 [1947], p. 20, tradução nossa) razão pela qual propõe uma escola que busque o desenvolvimento e o hábito de trabalho que lhes podem ser acessíveis.

Outro aspecto do Plano Langevin-Wallon que se refere a um de seus princípios – dignidade igual de todas as ocupações –, também pôde ser identificado nos depoimentos dos professores. Nesse princípio, conforme explica Almeida (2005, p. 75), todas as ocupações se revestem de igual dignidade e a educação não deve “[...] fomentar o predomínio da atividade manual ou intelectual em função de razões de origem de classe ou étnicas”. As professoras Irene e Terezinha referem-se a esse aspecto.

Observa-se, portanto, que as atividades realizadas no estágio em Sèvres estavam relacionadas às experiências educacionais que adotavam, de certa forma, as propostas contidas no Plano Langevin-Wallon. Pode-se dizer, inclusive, que se buscava preservar os

ideais do Plano, ou mais amplamente, os ideais de uma educação renovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu relatar sobre um período que durou 22 anos, foi como educadores brasileiros uniram forças para alcançar um objetivo comum: a renovação educacional, que previa o emprego de novos métodos pedagógicos, o respeito às individualidades do aluno e à valorização profissional do professor. Nesse período os educadores foram os grandes protagonistas de uma história que teve em seus bastidores a presença marcante do Plano Langevin-Wallon, uma vez que ele se fez atuante nas várias etapas percorridas pelos educadores.

No quadro 2, são apresentadas as etapas percorridas pelos educadores e como o Plano Langevin-Wallon se fez presente em cada uma delas.

Quadro 2 – Relação entre as etapas percorridas pelos educadores e o Plano Langevin-Wallon

Etapas da trajetória percorrida pelos educadores brasileiros até a implantação das classes experimentais	Como o Plano Langevin-Wallon se fez presente
Divulgação das ideias de renovação do ensino	Promovida, principalmente, pela RBEP a partir de seus artigos, alguns deles, como apresentado, fizeram menções ao Plano Langevin-Wallon
Realização de debates e discussões sobre o ensino renovado	Promovidos principalmente pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus Centros Regionais que recebiam incentivos do CIEP
Intercâmbio entre os educadores brasileiros e franceses	Organizado e incentivado pelo CIEP e pelo INEP

Implantação da primeira classe experimental	Implantada por Luis Contier, após seu retorno ao Brasil, depois de ter realizado estágio no CIEP. Ele buscou desenvolver uma apropriação das <i>Classes Nouvelles</i>
Aprovação legal para a implantação de novas experiências	Incentivada por Gildásio Amado, responsável pela apresentação da “Exposição dos Motivos para criação das Classes Experimentais”. Nessa exposição, são apresentadas as normas gerais de funcionamento das classes experimentais, algumas das quais se assemelham às propostas do Plano Langevin-Wallon
Implantação legal das classes experimentais	As experiências renovadoras mencionadas nesse trabalho seguiam, conforme constatado, as matrizes pedagógicas das <i>Classes Nouvelles</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O quadro 2 evidencia que a pesquisa proposta, da qual foi apresentado um recorte neste capítulo, alcançou o seu objetivo, que foi conhecer as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil, bem como sinaliza a possibilidade de desdobramentos em outras pesquisas, uma vez que o período estudado se mostrou muito rico e permite ramificações variadas de estudos nas áreas da Psicologia da Educação e História da Educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon psicologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ARAÚJO, E. M. de; DALLABRIDA, N. Gustave Monod e a renovação do ensino secundário francês. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, supl., p. 475-481, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30764/21105>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BASTOS, M. H. C. Reflets du Brésil no Centre International D'études Pédagogiques/Ciep (Sèvres/França – 1945-1971). *In*: BOTO, C.; AQUINO, G. J. (org.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019.
- CHATELET, A.-M.; LERCH, D.; LUC, J.-N. **L'école de plein air**. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. Dijon : Éditions Recherches, 2003.
- CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação'. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 23-53, set./dez. 2014.
- CHIOZZINI, D. F.; VIEIRA, L. Ressonâncias das ações de Maria Nilde Mascellani para as apropriações da matriz das *classes nouvelles* (São Paulo 1951-1970). *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 13., 2018, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ANPED, 2018. [s.p.]. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2626-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CLASSES Experimentais no Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. XXX, n. 72, p. 73-83, out./dez. 1958. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/461/98>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GADOTTI, M. **A história das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- INFORMAÇÃO do país. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. XXI, n. 54, p. 113-120, abr./jun. 1954. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/443>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Educação Nacional e o Novo Projeto de Lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XVIII, n. 48, p. 124-176, 1952. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/438>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1961.

MERANI, A. L. **Psicologia e pedagogia** – as ideias pedagógicas de Henri Wallon. 1. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MORTARELLO, L. C. **As repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil** – nas décadas seguintes à sua elaboração. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2021.

PINTO, D. C. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? *In*: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: INEP, 2008. p. 145-178.

PLAN LANGEVIN-WALLON. **L'enseignement public**. Organe Mensuel, n. 11 Bis, 23^o année, Juin, 1968.

RIBEIRO, M. L. S. O ginásio vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo. *In*: GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Editora: Autores Associados, 1980.

VIEIRA, L. **Um Núcleo pioneiro na renovação da educação secundária Brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/leticia_vieira.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIEIRA, L.; CHIOZZINI, D. F. Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 61-80, ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/80603>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 492-519, maio/ago. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-78062016000200492&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2022.

WALLON, H. **Psicologia e educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WARDE, M. J.; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. *In*: GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

WEREBE, M. J. G. **Da situação atual do ensino francês**. 1952. 292 f. Tese (Doutorado em Administração Escolar e Educação Comparada) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1952.

WEREBE, M. J. G. A renovação pedagógica em França. **Revista de Pedagogia**. São Paulo: EDUSP, v. 2, ano 2, n. 1, p. 57-68, jan./jun. 1955.

EIXO 3
ENSINO SUPERIOR



O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Claudia da Silva Leite
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

INTRODUÇÃO

O primeiro caso da covid-19 no Brasil foi notificado pelo Ministério da Saúde no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou no dia 11 de março de 2020 a pandemia no mundo, causada pelo “novo coronavírus, o Sars-Cov-2” (BRASIL, 2020c). Assim, o Ministério da Educação (MEC) decretou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020a).

A pandemia decretada no início do primeiro semestre de 2020 e a Portaria nº 343 do MEC, que determinou a substituição das aulas presenciais pelas remotas, por um período de 30 dias, podendo ser prorrogável, pois existia a necessidade do distanciamento social, alteraram a situação de ensino, o que acarretou uma mudança significativa na identidade dos docentes e nas relações de trabalho no Ensino Superior brasileiro.

O modelo de ensino-aprendizagem sofreu uma abrupta mudança, e fez com que professores e alunos precisassem se adaptar a diferentes tecnologias nas aulas remotas, sendo que muitos

desconheciam as plataformas *online* que foram criadas em algumas instituições, mudar planos de ensino, metodologia e didática; todos tiveram que se adaptar a uma realidade desconhecida, com as dificuldades impostas pelo ensino síncrono ou assíncrono nas Instituições do Ensino Superior (IES), além do medo da pandemia que começou rapidamente a causar milhares de mortes na população mundial em geral e na brasileira em especial.

A pandemia se agravou nos meses seguintes e o MEC decretou novas Portarias (nº 345, 473 e 544)¹ para manter o ensino remoto: estavam dadas as condições para a degradação do trabalho docente no Ensino Superior privado de cunho mercantilista. Inúmeras IES demitiram professores em massa, obrigando os que ainda pertenciam aos seus quadros a ministrarem aulas para um número excessivo de alunos – 100, 200, 300 alunos em uma única turma –, além de outras formas perversas no “fazer” pedagógico, provocando a descaracterização do papel docente de propiciar o desenvolvimento intelectual dos alunos e formar cidadãos para atuarem criticamente na sociedade. Sobre isso, dizem Diegues, Fuga e Lopes (2020, p. 256): “Considerando as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, tanto no âmbito docente como no discente, a covid-19 nos impõe novos desafios no fazer pedagógico”, que se observou ocorrer de maneiras distintas no Ensino Superior.

A pandemia e suas consequências para a educação impulsionaram muitos empresários do Ensino Superior, preocupados em não perder ou, ainda, a aumentar sua lucratividade com a expansão do ensino remoto, a adotar as modalidades de ensino híbrido ou de ensino a distância (EaD), sem um verdadeiro comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, no qual o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem, pesquisa

1 As Portarias do MEC nº 345 e 473 continuaram deliberaram o adiamento das aulas presenciais. A Portaria 544 de 16 de junho de 2020, última decretada nesse ano, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) estabelecendo sua periodicidade no Art. 1, §1º: “O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020” (BRASIL, 2020b).

e extensão e trabalho docente foram sucateados, quais as implicações para a identidade do professor? Quais as amarras para o papel docente e, em especial, quais as transformações em seu trabalho pedagógico? Existiria, nessa condição, possibilidades de metamorfose emancipatória na identidade do professor?

Pretende-se, neste capítulo, apresentar um estudo sobre a constituição da identidade do professor de IES privadas, com foco na precarização do trabalho, que se acentuou devido à pandemia, com base na Teoria da Identidade de Antonio da Costa Ciampa. Nesta pesquisa, utilizou-se a narrativa de história de vida de um professor do Ensino Superior privado, por meio de duas entrevistas não-diretivas, que descreve a intensificação da degradação de seu trabalho e dos demais colegas docentes imposta pela IES no decorrer dos semestres letivos da pandemia com o ensino remoto.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Na abordagem teórica de Ciampa, que embasa esta pesquisa, identidade deve ser compreendida como processo, movimento, um constante *vir-a-ser*, o de *ser-para-si*, presente na existência humana. Identidade é metamorfose; a busca do indivíduo por emancipação.

Defino identidade como processo de *metamorfose*, como movimento das transformações que vão configurando nossas identidades, seja como história de vida – um passado que se fez pela minha atividade –, seja como projeto de vida – um futuro a ser buscado a partir de meu desejo –, ou seja, desenvolver a competência de falar e agir com autonomia para afirmar *quem sou e quem gostaria de ser* (CIAMPA, 2006).

Algumas relações sociais, em especial as relações de trabalho dos docentes do Ensino Superior privado mercantilista, reforçaram uma personagem *fetichizada* “em seu comparecimento pela forma de valor social, que força os indivíduos a se reproduzirem como

réplicas de si mesmos, a fim de preservar interesses estabelecidos” (LIMA; CIAMPA, 2012, p. 19). Percebe-se que, desde a Reforma Universitária de 1968, com o significativo crescimento das IES privadas, principalmente as mercantilistas, ocorreram alterações na constituição da identidade do professor e nas relações de trabalho impostas pelos empresários da educação que vêm paulatinamente degradando a função docente no Ensino Superior. A pandemia desvelou essas condições de trabalho e as acirrou ainda mais, produzindo relações de trabalho ainda mais degradantes e sucateadas, coibindo ou “aprisionando” o docente à *mesmice* de sua personagem.

Entretanto, o indivíduo também pode distanciar-se dos papéis que são impostos pela realidade social, econômica, política e histórica, sendo autor de sua história pessoal e profissional, escolhendo novos personagens para a sua vida. Para Ciampa (1987), é na negação da negação que ocorre a superação em direção à transformação, a condição de *mesmidade*. O professor tem a possibilidade de metamorfose, de se libertar das “amarras” das IES, afirmando sua condição docente de educador.

A identidade é constituída na articulação da igualdade e da diferença (CIAMPA, 1987), em que o indivíduo vai formando sua identidade profissional como professor quando se iguala ao coletivo do *ser* docente, como também se diferencia em seu desempenho, imprimindo personagens que não foram impostos pelas prescrições de papéis estabelecidos.

Verifica-se que quando o professor desempenha estritamente os papéis prescritos pelas instituições, ocorre apenas a *re-posição* do personagem, reproduzindo a “*política de identidade*” (CIAMPA, 2002) do coletivo, tolhendo sua individualidade, podendo, assim, impossibilitar a sua emancipação. Ciampa (1987, p. 163) afirma “[...] *re-atualizamos*, através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado. Com isso, retira-se o caráter de historicidade da identidade, aproximando-a

mais da noção de um *mito* que prescreve as condutas corretas, *re-produzindo o social*”.

O momento histórico pandêmico da covid-19 escancarou os interesses dos grupos empresariais proprietários das IES privadas, para quem a formação do aluno é mercadoria e o fim é a maximização dos lucros, negligenciando a qualidade de ensino e explorando a força de trabalho dos professores. Nota-se a potencialização das condições de desvalorização do papel desempenhado pelos docentes, inibindo sua autonomia, o exercício de sua prática intelectual crítica e sua emancipação.

A HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR DE IES PRIVADA

O sujeito desta pesquisa tem 48 anos e atua como docente do Ensino Superior há sete anos. Desde criança nutria o desejo de ser professor, mas sua condição financeira familiar o levou a desempenhar outras atividades profissionais e a abandonar uma formação acadêmica universitária. Porém, quando conseguiu se estabilizar profissional e economicamente, retomou os estudos e dedicou-se à sua formação acadêmica, com o intuito de *vir-a-ser* docente no Ensino Superior.

Ricardo (nome fictício do professor) permaneceu 17 anos sem estudar após terminar o 2º grau (antiga nomenclatura) para dedicar-se a diferentes atividades profissionais. Ao retomar a vida acadêmica, fez um curso de tecnólogo, em seguida um bacharelado, cursos de pós-graduação *lato sensu*, mestrado profissional e doutorado. Assim, conseguiu concretizar o desejo de *vir-a-ser* professor em duas IES, uma delas almejada há anos, na qual permaneceu por toda sua vida profissional e nela permanece, sendo uma universidade privada (denominada nesta pesquisa de *Universidade X*).

A sua narrativa sobre a atuação no Ensino Superior, em especial na pandemia, com o ensino remoto, nos remete à história de vida de muitos outros “Ricardos”, pois o particular sintetiza o

universal (CIAMPA, 1987). Desta forma, compreender a história de vida de Ricardo, as implicações na constituição da sua identidade e a precarização e degradação de seu trabalho docente, representa a possibilidade de analisar o processo imposto pelos empresários da educação de inúmeras IES privadas aos professores.

O professor descreve sua angústia no decorrer dos sete anos que trabalha na *Universidade X*:

"[...] como professor eu já peguei essas mudanças ruins. Essa mudança de mercado, sucateamento, a comercialização, a preocupação somente com o lucro (pequena pausa), eu já peguei essa fase começando a ficar ruim, o que eu tenho de experiência de fase boa é exatamente a experiência de outros professores, é o testemunho de professores, os professores que sempre me falaram que a Universidade X era outro lugar [...] um lugar fantástico²."

Ricardo relata que o sucateamento e a comercialização do Ensino Superior em outras IES particulares também acontecem. Isso tem que ser visto a partir das políticas institucionais das IES privadas brasileiras de cunho mercantilista, com a finalidade de obtenção de lucro, degradando e sucateando o trabalho do professor, impondo um papel aos docentes que impede a construção de uma identidade emancipatória, politicamente crítica em relação ao papel do professor, de sua função formativa e dos conteúdos de ensino. A isso deve-se acrescentar que, em geral, a atividade básica do docente é o ensino, havendo pouca ou nenhuma condição de desenvolvimento de pesquisa e extensão. Isso produz um aligeiramento da formação do aluno e, de certa maneira, a manutenção da desigualdade social, pois o corpo discente na maioria dessas instituições é oriundo das classes populares, e a formação recebida não permite que eles se coloquem em condições iguais no mundo do trabalho.

2 Serão utilizados os recursos do recuo e do itálico para destacar as falas do professor Ricardo.

"O negócio começou a entrar numa degradação, num 'buraco que não tem fundo'. E não é só na Universidade X, a gente olha hoje o mercado de educação, eu tenho muitos amigos de outras instituições que saíram da Universidade X, foram para outras, tudo igual."

PANDEMIA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A pandemia e os interesses de grupos empresariais de IES privadas, muitos deles hoje formando grandes conglomerados sob o comando de investidores, intensificaram o sucateamento e a degradação do ensino, das condições de trabalho e da autonomia docente. O professor, que antes ocupava o papel de intelectual e de formador de indivíduos críticos para atuarem na sociedade, encontra-se ainda mais desvalorizado na situação de pandemia, pois as modalidades de ensino adotadas permitem redução do quadro docente sem diminuição do número de alunos, confluindo para o aumento dos lucros, que também contam com a expressiva diminuição de gastos com prédios e sua manutenção, entre outros.

Percebe-se esses aspectos na narrativa do professor sobre sua atuação na pandemia atrelada ao sucateamento e à comercialização do Ensino Superior; ele inicia sua fala com a afirmação:

"A pandemia, ela só fez [pequena pausa] o que na verdade já vinha muito ruim, a gente sabe do ano passado o que aconteceu, a gente sabe das reduções que estão acontecendo de pessoas, de horas. O sucateamento da educação já vem ocorrendo há muitos anos e agora só piorou e a pandemia, ela só intensificou isso [pequena pausa]."

Ricardo descreve a desvalorização do professor, lembrando como a *Universidade X* realiza os processos de demissão dos docentes:

"Existe um sucateamento, existe uma preocupação somente com o boleto, o professor não tem valor nenhum, o professor é mais um número. Você viu agora a experiência recente, os professores simplesmente com 10, 20, 30 anos de Universidade X foram mandados embora por um pop-up, por um e-mail, totalmente frio, totalmente sem, sabe? Sem nenhuma sensibilidade [...]. Parecia que você estava desligando uma máquina, 'nós vamos desligar agora, dá um boot aqui, vamos desligar essa máquina, acabou'. Então, tudo isso me deixa muito triste, né, me deixa muito sem perspectiva [...] a pandemia, que é uma crise mundial, piorou essa situação."

As inúmeras demissões de professores propiciaram que a *Universidade X* diminuísse os custos com a folha de pagamento, aumentando, em decorrência, seus lucros. Essa estratégia empresarial na referida IES acarretou condições de trabalho ainda mais degradadas para os docentes que lá permaneceram. Verifica-se na narrativa de Ricardo a exploração da força de trabalho, ao relatar que não tem nenhum respaldo ou apoio da instituição e que agora juntaram turmas; um único professor tem o dobro de alunos nas aulas remotas.

"[...] eles até hoje nunca tocaram nesse assunto. Quais os motivos das demissões, quais são os critérios, nunca. Simplesmente como se nada tivesse acontecido. 'Ó, vocês estão aí, vocês vão tocar agora, vocês vão ficar com tais disciplinas tais dias', como se nada tivesse acontecido. E aí, a gente foi descobrir a quantidade de alunos quando começou a dar aula, porque até hoje eu não sei exatamente quantos alunos eu tenho, não sei se eu tenho 140, 150, se eu tenho 120, eu sei a média que eu tenho por dia: 120, 130 [...]. A gente tem que dar aula, tem que resolver, não tem nenhum acompanhamento, não existe nenhuma preocupação, se você está bem, se você está sobrecarregado, se você está passando por algum momento difícil [...]; a gente está na quarentena, está isolado, mas não existe nenhuma preocupação de

ninguém. Você e os alunos, você que tem que cuidar dos alunos. Juntaram várias salas."

Nota-se a “*política de identidade*” (CIAMPA, 2002) das IES privadas de natureza exclusivamente comercial impondo uma condição aos professores de desvalorização e ausência de reconhecimento, impedindo as “possibilidades” do *vir-a-ser*, ou seja, de uma metamorfose emancipatória. Ele discorre ainda sobre seu desgaste emocional e físico, ministrando aulas para sete turmas em 2020, entre o período matutino e noturno:

"Eu começava a dar aula, eu saía e estava com ombro duro, pescoço e ombro duro [pequena pausa]. O desgaste emocional, o desgaste psicológico nesse estilo de aula online, ele é muito maior do que na sala de aula."

O professor descreveu sua angústia e desespero para corrigir as atividades e dar um retorno aos alunos, verbalizando a sua preocupação e seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. O posicionamento da *Universidade X* denota a ausência de comprometimento com a qualidade do ensino, com a formação do aluno:

"[...] Eu vou ter que separar os alunos por atividade, porque eu não tenho lista de chamada, eu não sei quantos alunos eu tenho na segunda, na terça, na quarta, na quinta, na sexta, eu não sei [...]. Também existem questões dissertativas. Eu tenho lido, dado feedback para eles, mas de uma forma geral, é difícil dar uma devolutiva para cada aluno (pequena pausa). É surreal, é algo bastante difícil. Você não ter esse contato também 'cara a cara', tête à tête com o aluno, só online. Então, tento o tempo todo 'puxar' esses alunos, porque eu acho que eles também devem estar cansados disso. Não é algo que estimula, o aluno não tem contato. O tempo todo eu tento 'puxar', eu tenho que conversar, eu tenho que entrar no mundo deles [...] não é só o fato de

eu entrar lá e ficar falando e que se dane, né, cumprir o meu papel, cumprir o meu horário. Mas também é a preocupação com eles, preocupação deles aprenderem alguma coisa, tentarem aprender alguma coisa e não ser em vão aquilo, não ser só para 'cumprir tabela'. Então, eu tenho muito essa preocupação, continuo tendo essa preocupação. E acho que isso me deixa mais tenso, porque eu quero que eles aprendam, que eles tentem aprender alguma coisa, mas é muito difícil, tenho muitos alunos (pequena pausa). A instituição não está preocupada, desde quando começou o semestre [pequena pausa] e não é só a minha não, tenho conversado com outros professores de outras instituições, é a mesma coisa [...]; querem saber se você está ali no horário, você tem que convencer o aluno para continuar, mas eles não estão preocupados com a qualidade."

O docente também diz que além das atribuições pedagógicas precisa resolver problemas administrativos que os discentes vivenciam:

"[...] eles (alunos) reclamam muito, reclamam, porque eles não têm retorno de ninguém. Eles tentam entrar em contato [secretaria, coordenação, entre outros] e não têm retorno, já não tinha, já era difícil esse contato, hoje piorou. Então, a gente tem que fazer o papel também da instituição, não só do professor, mas também da instituição. [...] resolver os problemas administrativos, tentar orientar o aluno da melhor forma."

A pandemia também acentuou a desigualdade social, criando um maior distanciamento entre as classes sociais que têm um maior poder aquisitivo daquelas menos favorecidas, escancarando as diferenças sociais e econômicas em todos os níveis de ensino. O professor falou sobre as dificuldades de muitos alunos para assistir as aulas pela internet, pois na universidade que trabalha a maioria dos alunos é oriunda de famílias com dificuldades financeiras.

"[...] eles tiveram muitos problemas. Tanto que um mês depois ou quase um mês depois a Universidade X começou a dar um chip para todos os alunos [...]. Depois que teve esse negócio do chip melhorou um pouco, as reclamações deles diminuíram, por conta da internet, mas também tiveram dificuldades (pequena pausa) mesmo com a disponibilidade de chip que a instituição deu; ele [o aluno] tem dificuldade porque mora longe [...]; à noite principalmente, como era muita gente 'logando', eles não conseguiam entrar pela Central do Aluno."

O professor relata que a *Universidade X* vigiava os docentes nas aulas remotas. Pode-se perceber a angústia e o temor de Ricardo em seu discurso:

"Eles gravam você [pequena pausa]; esse negócio pode ser gravado, e você não está vendo se estão gravando, você não está vendo quem está assistindo [pequena pausa]; inclusive, no começo os coordenadores assistiam as nossas aulas, a gente não via [...]. A gente ficou sabendo depois [pequena pausa], vigiavam, eles entravam para ver o que estava acontecendo, para ver se você estava entrando no horário certo, se você estava dando aula mesmo. A gente ficou muito tempo aí sendo investigado e sendo monitorado."

A política de identidade (CIAMPA, 2002) das IES privadas que são movidas pelo lucro não oferecem outras "possibilidades" aos professores. Toda essa investida prescritiva em relação ao papel desempenhado pelos docentes impede um posicionamento que possa superar a desqualificação e a descaracterização de suas funções pedagógicas. O papel tem que ser *re-posto*, isso é imposto pelas condições e exigências da instituição, o que tem peso exacerbado, principalmente numa conjuntura em que foram demitidos tantos professores e, portanto, a instalação de um medo constante, para aqueles que permaneceram, de novas demissões.

"Eu acho que as pessoas não questionam, não se organizam, que seria o ideal, por medo, medo de perder o emprego, ainda mais agora na pandemia. Se antes já tinha esse risco, esse medo implícito, hoje piorou, porque hoje o medo é muito maior, a gente está vendo a quantidade de colegas desempregados [pequena pausa], então, eu acho que isso também faz com que o professor não reclame, medo de perder o emprego, porque você sai de uma empresa, uma faculdade, é como se fosse uma empresa, você vai procurar em outra e a outra também é a mesma coisa, muita gente procurando, poucas vagas [...] você tem que aceitar tudo que eles pedem, tudo que eles vierem a pedir, você vai ter que aceitar. Enfim, o professor sem nenhum reconhecimento, a exploração está aí, nas particulares [...]."

Em sua narrativa, Ricardo falou das emoções vivenciadas com as demissões de outros professores, como também do seu temor de ser demitido no final de 2020.

"É como se você tivesse no meio da guerra, você vê os soldados caindo, que foi no início, quando tiveram as demissões [...]; então, é como se você estivesse passando num campo onde um monte de gente do seu lado, seus amigos caindo, morrendo, você sobrevivendo, mas cambaleando. É assim que eu me sinto, cambaleando num campo de guerra, tentando fugir dos buracos, das bombas, das minas. É assim que eu me sinto, porque não tem nenhum respaldo."

Ricardo diz que, embora seu desejo de *vir a ser professor* tenha se concretizado na almejada *Universidade X*, na qual realizou toda a sua formação acadêmica, ele não vê a possibilidade de realizar uma ação pedagógica autônoma e crítica nas IES privadas com o crescente sucateamento do trabalho docente, acentuado pela pandemia. A situação por ele vivida pode ser pensada a partir do que afirma Baptista (2002, p. 146), para quem, "O exercício do papel

levou o indivíduo a um processo de *mesmice* ou *re-posição* de sua identidade, o que o impede de alcançar o grau de independência em relação a esses papéis e, conseqüentemente, uma identidade autônoma”.

O professor estava, no momento em que concedeu as entrevistas, buscando outras possibilidades de trabalho, fazendo “cursinhos” para prestar concursos em outra área profissional; seu discurso expressa sua angústia, o medo e a intenção de encontrar em outra área a possibilidade de sair da *mesmice* em busca da superação, isto é, da emancipação humana.

“[...] professor é uma das profissões mais valorizadas que existem no mundo. [...]. Então, aqui no Brasil, realmente eu tinha esperança que as coisas pudessem melhorar. Ou não piorar pelo menos, mas piorou. Hoje eu não tenho perspectiva, realmente, eu estou mudando de profissão aos 48 anos, eu achava que todo esse meu esforço de chegar ao doutorado, eu ia ter um reconhecimento como professor. Não estou vendo isso, de forma alguma.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância pobre de Ricardo o obrigou a começar a trabalhar com 14 anos, atuando como *office-boy* e em outros empregos que não exigiam qualificação acadêmica. Posteriormente, foi contratado por uma empresa de *call center* para desempenhar a função de operador de telemarketing; no decorrer de 12 anos nessa empresa, conseguiu ocupar o cargo de coordenador, e cursar o Ensino Superior era uma exigência para assumir sua nova posição profissional.

O ambiente universitário suscitou seu desejo de infância, de *vir-a-ser* professor. Ele relembra seu esforço e empenho descomunal, assim como toda a dificuldade familiar, social e financeira para se tornar mestre e doutor. Entretanto, ele enfrentou as adversidades e concretizou sua vontade de ser docente na universidade em

que obteve sua formação acadêmica, da primeira graduação ao doutorado.

Percebe-se na narrativa de Ricardo seu fascínio pela docência, sua preocupação com o aprendizado e a formação crítica dos discentes para atuarem na sociedade, mas sua idealização de ser professor não se cumpre, pois as exigências da IES em que trabalha o limitam; nessa instituição os papéis prescritos para o docente não permitem um fazer pedagógico livre e que corresponda àquilo que concebe como formação profissional. Pode-se dizer que a aceitação passiva das prescrições pode levar à *mesmice* do personagem. O professor vivencia a contradição de continuar a submeter-se à *política de identidade* da IES, cujos fins são prioritariamente mercantilistas, situação perversa que gera sofrimento psíquico e o “aprisiona” à *mesmice* ou a possibilidade do *vir-a-ser* autônomo, lutando por emancipação em outra área profissional. Opta, então, por continuar fazendo “cursinhos” preparatórios, com a finalidade de ingressar em uma nova profissão.

A precarização e a descaracterização do trabalho docente, o sucateamento do ensino, a mercantilização da educação e o sofrimento psíquico de inúmeros professores de IES privadas de cunho comercial, podem ser verificados na história de vida de muitos outros “Ricardos”, de muitos outros professores do Ensino Superior, pois, no dizer de Ciampa (1987), o particular sintetiza o universal. Provavelmente outros docentes vivenciam diferentes contradições entre o desejo de se libertar das “amarras” impostas pelas políticas identitárias das IES privadas ou obedecer e desempenhar os papéis degradantes que lhe são atribuídos, afastados da sua *identidade política*, de sua autonomia e da capacidade de promover o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos como atividade-fim de sua atividade profissional.

Uma *identidade política* é aquela que conjuga a igualdade e a diferença. Requer que o indivíduo em seu processo de socialização busque associação a grupos, ideias,

causas que lhe deem sustentação, sem aprisioná-lo a eventuais *políticas de identidade* impostas ao/pelo grupo. Dessa forma, o indivíduo encontra espaço para o exercício de sua autonomia, por meio do seu processo de individuação (DANTAS; CIAMPA, 2014, p. 142).

A identidade do professor do Ensino Superior privado está articulada ao coletivo, nas suas relações com os discentes, docentes, IES, políticas educacionais e sociedade. Percebe-se que as IES mercantilistas atuam no sentido de impedir ou dificultar a metamorfose emancipatória dos professores, impondo uma *política de identidade* opressora, tolhendo sua autonomia e instrumentalizando o ensino e a prática pedagógica. No campo da educação, vale destacar, autonomia e emancipação produzem mudanças, produzem um *vir-a-ser*, que rompe com a conservação de um dado *status quo*, o que se contrapõe aos interesses mercantilistas. Vale a pena destacar que, para Ciampa (2006, s.p.), há algumas “*políticas da identidade*, que buscam normalizar ou, de certa forma, homogeneizar uma coletividade, influenciando-a no sentido de que seus membros compartilhem significados que são considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um”.

O expressivo crescimento do Ensino Superior privado, que se pode observar desde a Reforma Universitária de 1968, vem paulatinamente alterando as atribuições e papéis desempenhados pelos docentes. Nota-se que inúmeras IES privadas, preocupadas com o lucro, vêm impactando a constituição da identidade do professor, produzindo a precarização e a degradação de seu trabalho. A situação de pandemia explicitou e aprofundou a situação que já estava consolidada; muitas IES não cumprem a função educativa e formadora, mas se constituem, fundamentalmente, como empresas.

A pandemia implicou a necessidade das aulas remotas – síncronas ou assíncronas – favorecendo os interesses dos grupos empresariais da educação, que demitiram professores em massa, aumentaram o número de alunos nas turmas, entre outros aspectos

verificados neste capítulo, maximizando seu lucro e negligenciando a finalidade educativa. Esses fatores acentuaram a desvalorização e a descaracterização do trabalho docente, impondo políticas identitárias que negligenciam o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento intelectual dos discentes e a formação de profissionais críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. T. D. S. Identidade profissional: questões atuais. *In*: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. (org.). **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo: Edicon, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 53. ed., p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 114. ed., p. 62, 17 jun. 2020b. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Una-Sus. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus: mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. 11 mar. 2020. 2020c. Disponível em: [https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2\)](https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2).). Acesso em: 20 jan. 2022.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. C. Políticas de identidade e identidades políticas. *In*: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. (org.). **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002.

CIAMPA, A. C. [Entrevista cedida à] **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 14, n. 1, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2022.

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. C. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, jul./dez. 2014.

DIEGUES, U. C. C.; FUGA, V. P.; LOPES, J. C. B. Professor, vai ser EaD? *In*: LIBERALI, F. C. *et al.* (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 255-270.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. *In*: LIMA, A. F. (org.). **Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 11-30.



PARTE 2 – ENSAIOS



FUNÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONDIÇÃO PANDÊMICA

Karin Gerlach Dietz
Agda Malheiro Ferraz de Carvalho

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino e, em específico, a escola, têm uma função social estabelecida por lei e por teorias que identificam e justificam a sua existência. No entanto, se fizermos a seguinte pergunta para um professor de Educação Básica: “Por que a escola existe?”, teríamos uma resposta clara, objetiva e única?

Talvez, para começar a responder essa questão, seja necessário considerar a diversidade de escolas que atendem uma gama de alunos com condições diferentes. Condições sociais, sobretudo.

Assim, torna-se imprescindível analisar a função social do ensino e, posteriormente, do professor, de maneira externa à escola, isto é, partindo das relações sociais (políticas, econômicas, culturais), inclusive de saúde, que compõem esse lugar.

De maneira atual, Kuenzer (2013), ao fazer um relato específico sobre o ensino médio e profissionalizante, nos coloca a seguinte questão, pertinente a outras modalidades de ensino: como o objetivo da educação, junto a uma oferta com qualidade, poderá ser traduzido em uma proposta curricular que supere as soluções implementadas, as quais, ou têm como eixo a educação geral ou apenas reproduzem uma pedagogia de fábrica que se caracteriza

pela distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhe dão suporte?

As pesquisas da autora evidenciam que o que se reivindica, mas ainda não se consegue, é um acesso que permita, ao mesmo tempo, participar de maneira ativa do processo político e do sistema de produção e, também, possibilite compreender as relações sociais que determinam a consciência, o modo de vida e as concepções de homem e de mundo. E isso muito tem relação com a função da escola e do professor.

Ao analisar a nossa sociedade, observamos e vivenciamos as diferenças de classe em nosso cotidiano e, de maneira velada ou explícita, na escola também. São essas diferenças que definem as condições de acesso e de permanência no sistema de ensino e, também, a função do professor. Com isso, coexistem diferentes escolas, com diferentes conteúdos, formas, propostas e ações para diferentes estudantes.

Visto isso, passamos a entender melhor não só a função da escola, mas a função do docente. Aqui, nosso objetivo é discutir a função social de professores da Educação Básica de escolas públicas durante os primeiros dezoito meses de pandemia do covid-19 no Brasil, mas antes, vamos entender a sua função anterior a esse período específico enfrentado por todos.

A FUNÇÃO DO PROFESSOR ANTES DA PANDEMIA

O professor, em sala de aula, precisa realizar ações que o caracterizam e caracterizam a sua função. Planejar a aula, montar uma rotina, passar uma lição, corrigir os erros, parabenizar pelos acertos, preencher relatórios e o diário de classe, entre outras ações, fazem parte da atividade docente, algo que caracteriza a sua prática pedagógica.

Todas essas ações se materializam na aula, forma principal de organização do processo de ensino. Seja ela presencial, virtual ou híbrida, é na aula que o professor faz a mediação entre conteúdos universalmente produzidos e estudante, utilizando diferentes métodos para atingir seus objetivos, sendo o principal deles, na Educação Básica, a aprendizagem das crianças e jovens e, por meio dela, a transformação da sociedade.

Isso posto, devemos entender que cada aula deve ser considerada como uma situação didática específica “na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender” (LIBÂNEO, 2013, p. 196).

O mesmo autor ainda aponta:

A sala de aula é o lugar de compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de questões, dúvidas, desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de ideias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

Diante de tais exigências, amplas e significativas, devemos entender que a estruturação da aula é um processo que implica flexibilidade e criatividade, mas, ao mesmo tempo, requer o estabelecimento de intenções e objetivos. A aula deve ser, em função disso, planejada, tendo seus passos didáticos organizados, sendo alguns deles:

1. Preparação e introdução do tema da aula: Corresponde ao momento de estudo de uma nova temática. Abarca diferentes propostas pedagógicas, como a preparação do professor e de recursos de ensino, preparação do estudante, introdução do conteúdo e apresentação didática dos objetivos.

2. Tratamento didático da matéria nova: O processo de compreensão de determinado conteúdo percorre o caminho do não saber para o saber. E a assimilação do conhecimento se inicia, na maioria das vezes, pela percepção. “A percepção é a qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou a tomada de contato com as coisas e fenômenos da realidade, por meio dos sentidos” (LIBÂNEO, 2013, p. 203).

3. Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, que podem ser realizadas por meio de exercícios de fixação; recapitulação da matéria; tarefas de casa; estudo dirigido. A consolidação pode ser classificada como reprodutiva (tem caráter de exercitação), de generalização (aplica-se os conhecimentos em situações novas) e criativa (trabalha-se o pensamento independente e criativo).

Todas essas ações, segundo Libâneo (2013)

[...] devem prover ao aluno oportunidades de estabelecer relações entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro didático, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria (p. 207).

4. Aplicação: A aplicação ocorre em todas as etapas dos processos de ensino, no entanto, aqui, ela tem um objetivo específico: “prover oportunidades para os alunos utilizarem de forma mais criativa os conhecimentos, unindo teoria e prática, aplicando conhecimentos, seja na própria prática escolar, seja na vida social” (LIBÂNEO, 2013, p. 208).

5. Controle e avaliação dos resultados escolares: sejam dos objetivos gerais da educação, sejam dos específicos para a turma, considerando aspectos relacionados às diferentes modalidades avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa).

Além deste aporte teórico, documentos legais possibilitam analisar a formação que se pretende e a função social da escola, algo que recai no planejamento das ações do professor:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]) (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 13).

Considerando o exposto em tal documento, Peternella, Borges e Da Silva Neto (2021) inferem que a função social da escola esbarra no desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado de trabalho e não em “promover o acesso ao conhecimento sistematizado, condição fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, das funções psicológicas superiores, do pensamento teórico, por meio da internalização [...] de conceitos científicos” (p. 390).

Dessa forma, essas pequenas e grandes demandas podem ser consideradas como uma das várias que compõem a prática pedagógica do professor, que materializam e interferem na sua função social. Outro aspecto que deve ser ressaltado é a relação do professor (e da escola, como um todo), com o responsável pelo estudante.

De Sá, Sol e Ferreira (2021), sobre a importância da boa relação escola, família e comunidade, analisam que os professores precisam contextualizar os saberes a serem trabalhados em sala e desenvolverem estratégias pedagógicas que abarquem essa demanda, promovendo a inclusão do estudante no contexto escolar e social, orientando, se for o caso, a família em como colaborar e proceder com o aluno nos estudos.

Imerso nessa conjuntura social, o trabalho precisa também ser pensado para além daquilo que realiza. A atividade dele (docente) também perpassa aquilo que não faz; aquilo que não pode fazer; o que gostaria de ter feito, mas por algum motivo não fez; o que guarda e suspende, pois não é o momento ou lugar adequados.

Ao refletir sobre o ser professor e a sua função na atualidade, percebe-se que esses trabalhadores são, geralmente, encurralados entre possibilidades e limites ao desempenhar sua função devido às transformações que a sociedade sofreu e sofre ultimamente e que têm provocado significativas alterações no mundo do trabalho. A educação passa por profundas transformações, que alteram de maneira significativa o cotidiano do trabalho docente e, conseqüentemente, a organização de sua atividade e suas relações no espaço-tempo.

Segundo Oliveira (2003), os contextos legal, econômico, político e cultural têm repercutido no trabalho do educador, pois remetem à precarização de sua atividade, com perda de identidade, desvalorização e desprofissionalização. A democratização do ensino, iniciada nos primeiros anos da década de 1970, afetou as relações de trabalho: aumentou a demanda por mais escolas e professores, ampliou o acesso, mas não tem conseguido ainda, décadas depois, garantir a qualidade do ensino.

Nesse contexto, o professor vivencia uma sensação de incompetência: quer oferecer condições mínimas de aprendizado e atingir metas impostas, mas, ao mesmo tempo, precisa adequar suas expectativas diante das condições de trabalho dadas. Além disso, há uma outra fonte de sofrimento para o professor: as reformas pautadas em políticas neoliberais. Protocolo resultante da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, de 1990, é um exemplo da atuação política do Banco Mundial na educação básica, que tem aspectos necessários de serem implantados, mas foca em um modelo centrado na responsabilização de parte dos envolvidos,

que respondem pelo que fazem, como fazem e para que fazem, aumentando a culpa dos professores sobre o êxito dos alunos.

Para completar o cenário, injusto para a ação do professor, o desempenho do aluno é exaustivamente mensurado e sistematicamente avaliado por provas e instrumentos que são elaborados, por vezes, “fora” da escola. Assim, responsabiliza-se o professor pelo fracasso escolar e a falta de qualidade do ensino, mas não se dá a esse trabalhador condições de efetivar a sua atividade. Mantêm-se as condições precárias da escola, seja em relação ao espaço, ao tempo, à forma e ao conteúdo.

É preciso ressaltar, no entanto, que ao se ter a autonomia sobre o trabalho resgatada, os professores se tornam mais responsabilizados e cobrados por suas atividades e compromissos, tonando o processo contraditório e complexo.

Constata-se, então, que o desenvolvimento da atividade do professor e o cumprimento de sua função social se tornou árduo e fatigante com o passar dos anos. Passa-se por situações de constante tensão frente aos desafios vividos na sociedade atual, crises e conflitos coletivos, uma vez que se trabalha com humanos e para humanos.

Ainda sobre a complexidade do trabalho docente, quando analisamos essa situação e nos inserimos em um setor menos favorecido da sociedade, em instituições públicas de ensino, por exemplo, a escola se torna foco de ações sociais que aumentam ainda mais o trabalho do professor, como exemplificado a seguir:

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente

diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 07).

A escola, nesse contexto, torna-se lugar de (re)construção e fortalecimento (efetivo ou não) da subjetividade, tanto do discente quanto do docente, sendo necessário voltar a atenção, também, aos aspectos comportamentais e afetivos do desenvolvimento individual de todos os sujeitos que compõe esse espaço.

A função do professor, desse modo, perpassa também a sua própria constituição, de sua subjetividade e das relações que estabelece.

DETERMINANTES SOCIAIS ALTERADOS: O QUE A PANDEMIA CAUSOU NA EDUCAÇÃO, A PRINCÍPIO

A eclosão da covid-19, em todos os continentes, impossibilitou as pessoas de praticarem algumas ações que eram rotineiras.

Os primeiros casos do vírus foram identificados em janeiro de 2020 e, no Brasil, em 04 de fevereiro do mesmo ano, quando o Ministério da Saúde brasileiro, por meio da Portaria nº 188, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional.

Na área da Educação, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, autorizou a substituição das aulas presenciais do ensino superior por aulas remotas, sendo utilizados meios digitais como forma de adequação das ações enquanto durasse a pandemia. Posteriormente, a Portaria sofreu ajustes e acréscimos.

Um dia depois, o Conselho Nacional de Educação elucidou que todos os níveis de ensino, modalidades e etapas deveriam se organizar academicamente por conta da crescente contaminação que vinha ocorrendo.

Nas semanas seguintes, entre os meses de março e abril, Congresso Nacional, Governo Federal e Ministério da Educação aprova-

ram, editaram e publicaram medidas que viabilizaram legalmente as ações remotas em todos os níveis de ensino, principalmente relacionadas ao calendário escolar e contabilização de dias letivos.

Sobre o assunto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece parâmetros mínimos de dias letivos e carga horária para cada nível educacional. Em decorrência do cenário de calamidade pública, tais parâmetros foram revistos por meio da Medida Provisória nº 934 de 2020, sendo flexibilizadas as exigências do cumprimento do calendário escolar, sem se ter como obrigatoriedade a efetivação de um número mínimo de dias de trabalho escolar, desde que mantida a carga horária mínima anual preestabelecida nos dispositivos legais.

As cargas horárias foram mantidas, sobretudo para cumprimento da medida, com a entrega aos estudantes de atividades impressas (em algumas escolas públicas brasileiras) que, se realizadas, cumpririam com a lei.

A partir desse momento, começamos a entender o cenário posto para o professor realizar seu trabalho e conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

FUNÇÕES ALTERADAS, CENÁRIO DIFERENTE, MAS COMO FICAM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO?

Diante de uma nova modalidade de ensino, não mais presencial, mas intercedida por recursos tecnológicos, coube ao professor alterar a sua forma de mediar o conhecimento e acessar os estudantes.

Muitos professores inseriram apoios tecnológicos no seu dia a dia, aprenderam a usar aplicativos, editar vídeos, chamar a atenção de seu aluno dentro de uma tela pequena de celular.

Mudaram também, nesse momento, as possibilidades de organizar e apresentar o conteúdo dado. Alunos, por exemplo, que não tinham condições de fazer uso de tecnologia, de escolas públicas,

principalmente, retiravam atividades impressas na escola. Outros que conseguiam fazer uso de instrumentos e tinham acesso à internet, conseguiam, de maneira síncrona e assíncrona, conversar com seu professor.

Vale identificar características peculiares desse processo de manutenção do ensino: as atividades síncronas eram realizadas, em muitos casos, por meio de uma plataforma específica, que não fazia parte, anteriormente, da rotina e formação do professor. Coube a ele, então, se formar, junto a ações respaldadas pela escola e Secretarias de Educação, ou ações individualizadas e, assim, conseguir se instrumentalizar para dar conta da demanda. Nesses casos, para a sua formação e ação, usava aparelhos e internet próprios, sem possibilidade de compartilhamento de custeios.

Outra dificuldade relacionada às aulas síncronas tocava à participação dos estudantes. A sala não participava em sua totalidade e tal impossibilidade não podia ser sanada pelo professor.

Essa foi uma das primeiras ações que escancarou desigualdades de acesso, acentuando diferenças na formação e agravando o processo de ensino-aprendizagem. Se o professor, antes, conseguia ter acessos a justificativas de faltas e cobrar presença, nesse momento se via, muitas vezes, impossibilitado de cumprir a sua atividade.

Nessa perspectiva, primeiras diferenças entre ensino presencial e remoto ganham forma, pois acesso e permanência, nesse último contexto, não eram garantidos pelo Estado. Além disso, a frequência de realização das aulas síncronas variava de instituição para instituição, município para município, submetendo a forma de planejamento e preparo da aula do professor, exigindo mais ou menos dedicação e trabalho fora de seu horário preestabelecido.

Além disso, as atividades assíncronas também precisavam ser garantidas para todos os alunos, uma vez que essas, em grande parte das escolas, é que contabilizavam o cumprimento da carga

horária diária estabelecida, mediante a sua realização por parte do estudante.

Em relação a essas atividades (síncronas), cabia ao professor planejar, elaborar e editar um documento que seria compartilhado via plataforma de ensino, aplicativo de comunicação ou documento impresso para as famílias e estudantes. Geralmente, tal documento contemplava duas semanas de aula. Então, após elaborado e conferido, cabia ao estudante realizar os exercícios e, após quinze dias, entregar na escola, retirando a próxima apostila de atividades.

As atividades síncronas, organizadas dessa maneira, dificilmente permitiam o estabelecimento de práticas pedagógicas que faziam parte da rotina do professor antes da pandemia, como introdução da matéria (uma vez que o professor tinha pouco contato com o estudante e isso não permitia prepará-lo, de acordo com seus conhecimentos prévios, para o novo conteúdo); tratamento didático da matéria nova e sua consolidação e aplicação (a assimilação do conhecimento não poderia ser verificada, muitas vezes, pois a entrega da atividade coincidia com a retirada de uma nova, distanciando em mais de 15 dias a devolutiva do professor quanto à realização correta ou não dos exercícios propostos). Com vistas disso, o processo de avaliação (tanto diagnóstica quanto formativa e somativa) ficou falho e, em alguns casos, inexistente.

Avaliar as aprendizagens adquiridas ou não pelos estudantes, neste contexto de ensino remoto, sem acompanhamento destas aprendizagens foi um desafio que impactou todos os aspectos observados durante a pandemia. Se antes, a função do professor, em relação à avaliação, por vezes, mensurava a aprendizagem, nesta situação ficou invisibilizada e sem efetividade.

Avaliar é ponto de partida para tomada de decisões: o que se deve retomar, o que se deve reforçar, o que foi aprendido por todos e o que ainda está em aquisição. Ao não saber o que foi feito com

autonomia e sem saber o que é de autoria do estudante, como saber o quanto ou o que ele sabe? Será que as avaliações tinham um caráter formativo antes da pandemia?

Sabe-se que atividades realizadas na escola e em casa, antes do período pandêmico, tinham sua efetividade possibilitada pelo diálogo estabelecido em um mesmo tempo e espaço, a sala de aula, considerando o apontamento de acertos e erros e possíveis correções no “aqui e agora”. A forma de viabilizar as atividades afetou as devolutivas e a percepção do professor quanto à assimilação ativa do conteúdo.

Forma diferente de trabalho, de contato com o estudante e de mediação condicionou o professor a trabalhar de maneira diferente também o conteúdo: como possibilitar uma sequência didática, por exemplo, com determinado tema, se não se sabia se o processo anterior tinha sido apropriado pelo estudante? O processo de ensino-aprendizagem se rompeu: professor, sozinho, montava a sua atividade e estudante, com suas próprias ferramentas, tentava aprender. E isso, muitas vezes, nem sequer foi questionado.

Duarte (2001), em análise do conceito “aprender a aprender”, faz uma explanação que vai ao encontro dos caminhos que a educação e o processo de ensino-aprendizagem tomaram ao longo da adoção do ensino remoto, pois, ao se realizar atividades remotas, sem contato, fez alguns pensarem (erroneamente) que:

- 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e
- 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2001, p. 37).

Esses dois itens e a sua valorização, inclusive, fizeram com que não houvesse um processo de ressignificação da ação e condição

de trabalho do professor (seja a médio e/ou longo prazo), mas a sua manutenção.

Sob a análise de forma e conteúdo, se entende que, do jeito que vinham sendo realizados, ambos dificultaram a apropriação do conhecimento e escancararam desigualdades sociais ainda mais graves, se comparadas à educação pré-pandemia, de acesso, permanência e qualidade de ensino, sendo descartada, nessa análise, condições positivas do processo relacionado ao conceito de “aprender a aprender”.

Coube ao professor, inclusive, buscar de maneira ativa o estudante, por meio de estratégias próprias, adotadas pela escola e/ou poder público, e garantir a sua permanência nas atividades escolares em período de ensino remoto. A obrigatoriedade de estar presente por parte do professor estava condicionada a presença, nem sempre garantida, do estudante, dificultando a manutenção de sua função social, ou melhor, alterando-a. Se antes, a relação se estabelecia entre aluno e conteúdo, no intuito de proporcionar aprendizagem, agora era entre ainda aluno e conteúdo, no sentido de estabelecer o simples acesso, independente da qualidade desse.

Ambos, docentes e estudantes, foram forçados a dominar saberes e práticas que antes não eram exigidos e nem fizeram parte de sua formação. Os alunos, considerados como nativos digitais, na prática não tinham acesso à tecnologia ou às formas cobradas para se constituírem como tal, apresentando dificuldades em manuseio e utilização das plataformas e demais recursos. Neste sentido, gestores de escolas públicas buscaram oferecer aos professores e responsáveis de alunos formações continuadas que não contemplavam a demanda para efetivo exercício da função social idealizada, o que, em uma cadeia de ações, não contemplou os objetivos de aprendizagem e não atendeu à função social da escola.

Assim, pode-se notar que os professores, com demandas superiores à sua carga de trabalho e formação, não conseguiram superar as condições, achar saídas, pesquisar e encontrar recursos (sejam teóricos, sejam práticos). Se, conforme aponta Fagundes (2016), era difícil encontrar a “aplicabilidade do conceito de professor pesquisador nas escolas e nas salas de aula” (p. 288), durante a pandemia, tornou-se ainda mais custoso encontrá-la e realizá-la. Horários de trabalho dos professores tornaram-se indeterminados e, mediante tantas demandas, inclusive busca ativa a alunos e, principalmente, planejamento de aulas em novo formato, a educação sofreu consequências. Isso não impactou apenas o professor, como também impactou a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as relações mais conscientes com o mundo e com os outros sujeitos possibilitam uma relação mais consciente consigo. O desenvolvimento do indivíduo representa a história de constantes alterações, mas o que acontece com o desenvolvimento se o sujeito e, no nosso caso, o professor, não tem condições materiais para ressignificar as mudanças que ocorrem em sua vida e, em específico, em sua atividade?

A pandemia alterou de maneira expressiva as mediações do processo educacional: os vínculos; a organização das atividades; e os meios de acesso aos conhecimentos acadêmicos. Professores foram desafiados a atribuir significações ao que ainda estava em processo de transformação.

Eles, durante o atendimento remoto realizado, mediaram o conhecimento? Por vezes, os professores apenas realizaram intervenções no sentido de garantir, minimamente, a “permanência” da criança e do adolescente na vida escolar, considerando seu formato virtual.

O ensino remoto foi adotado como medida inevitável diante do momento vivido. Houve, dessa forma, um caráter temporal ao estabelecer essa estratégia de ensino. Mesmo tendo essa característica pontual, as tecnologias, utilizadas em escala frequente em algumas escolas, foram postas como pauta necessária na educação, inclusive pública, no sentido de se tornarem permanentes e usuais (MINTO, 2021).

No entanto, a adoção de tecnologias sem o necessário debate de como e o que acessar, não torna a medida válida. Professores ainda não tiveram condições de ressignificar a sua prática docente, tendo a sua função transformada, diante da exigência de um “novo normal”. Mas, o que foi feito a respeito?

O acesso, permanência e qualidade social do ensino são sempre considerados, na escola e na academia, como pautas para discussão, algo que se acentuou com a pandemia, sendo escancaradas dificuldades. O que foi proporcionado de novo ao estudante e ao professor que ficará como permanente e definirá suas novas posições no processo de ensino-aprendizagem? O que, nesse novo, diminui ou irá diminuir as desigualdades sociais?

Houve uma grande alteração no processo de apropriação de conhecimento por parte dos estudantes. Muitos voltaram à escola, após reabertura das instituições de ensino, com marcas do não acesso. O pensamento que se traça aqui não é o da não possibilidade de recuperação do aluno em relação ao acesso aos conteúdos e de estagnação da função do professor, mas um processo de superação daquilo que foi posto em evidência, e que não deve e nem deverá ser feito no âmbito do individual.

O sujeito é um ser em movimento, que se constitui por meio de inúmeras transformações, mas ressignificações só acontecerão mediante uma ação coletiva (e não só do professor e de atores da escola), cabendo a órgãos competentes o investimento, principalmente, em recursos humanos, para que a recuperação de aprendizagens seja efetiva e o professor tenha a possibilidade de

se tornar pesquisador de sua própria prática, mas teria ele tempo de questionar a sua realidade e procurar respostas diante de uma conjuntura cheia de necessidades?

A partir de tal momento, deve haver um processo de sensibilização da produção de conhecimento na e para a educação que, diante dos fatos produzidos na pandemia se reconheça a importância de reformularem o que toca o aprendizado de sala de aula, considerando a função do professor e suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**: seção 1 – extra, Brasília, p. 1, 04 fev. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1 – extra, Brasília, p. 1, 1 abr. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DE SÁ, N. P.; SOL, G. V.; FERREIRA, V. A. A importância da relação escola, família e comunidade. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 29, p. 16-16, 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 3 mar. 2022.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118>. Acesso em: 3 fev. 022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do autor, 2002.

MINTO, L. A pandemia na educação. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 139-154, jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/810/1016>. Acesso em: 3 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETERNELLA, A.; BORGES, L. L. C.; DA SILVA NETO, J. P. Desenvolvimento pleno do estudante na BNCC: notas críticas. **Revista Húmus**, v. 11, n. 33, 2021.



CURRÍCULO E TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: POTENCIAL PARA ADOÇÃO DE MÚLTIPLOS HIBRIDISMOS¹

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram marcantes para a sociedade diante do enfrentamento da pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, ou novo coronavírus, que gerou medidas de isolamento social, interrompeu as atividades educacionais presenciais e desencadeou o emprego inusitado da educação remota emergencial com o uso das tecnologias disponíveis nas instituições educacionais. Essa realidade caótica e mutante escancara e agrava a vergonhosa crise vivenciada intensamente no mundo há quase meio século com a crescente concentração de renda (SANTOS, 2020), acarreta dificuldades de distintas naturezas para as pessoas se adaptarem às restrições de mobilidade e afeta drasticamente as diferentes esferas da vida, em especial, as esferas social, econômica, laboral, cultural, sanitária e educacional, acentuando as injustiças sociais, digitais e educacionais.

É inegável o prejuízo aos processos de aprendizagem gerado pela suspensão das aulas presenciais (UNICEF, 2021), que se mostra mais intenso quando se trata dos estudantes dos anos iniciais de escolarização, das escolas públicas e das populações mais vulneráveis dos pontos de vista social, econômico, educacional, cultural e da assistência à saúde.

¹ Este estudo é parte da pesquisa da autora relacionada ao projeto produtividade do CNPq.

Paralelamente, emergem oportunidades educacionais jamais imaginadas no que tange às práticas educacionais de distintos setores, entre as quais as de gestão, as pedagógicas e as curriculares, nos contextos em que foram oferecidas condições básicas de infraestrutura, conexão e acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC ou TDIC)², também chamadas de tecnologias digitais (TD). Esses contextos possibilitam concretizar ações norteadas pelo acolhimento, cuidado com o outro, compartilhamento de experiências, colaboração e ação humanitária.

Nas situações que se valeram do uso das tecnologias digitais nas atividades remotas, pode-se notar, de um lado, a transposição de práticas obsoletas da educação presencial para os ambientes virtuais de aprendizagem sem uma apropriação do potencial pedagógico das TDIC; de outro lado, há situações em que a associação entre uma concepção de educação dialógica, reflexiva e construtiva e as funcionalidades das tecnologias e dos ambientes virtuais favorece a interação multidirecional, os modos de produção de conhecimento baseados no fazer e refazer, os processos integradores entre o currículo e as tecnologias e a constituição de *web* currículos (ALMEIDA, 2019). Essa segunda via sugere que no retorno às atividades educacionais presenciais “[...] as tecnologias e o currículo farão parte desta nova determinação de organização do mundo” (CHIZZOTTI, 2020, p. 221), tornando crucial aprofundar a compreensão sobre o significado da integração entre currículo e tecnologias e participar de mobilizações em prol da universalização do acesso às tecnologias digitais conectadas em todos os níveis e modalidades educacionais.

Entre prejuízos e oportunidades vivenciados há evidências de que a educação se depara com desafios inusitados impostos por essa nova realidade e organização, com consequências perenes sobre as práticas docentes, o currículo, a formação de professores e as políticas públicas, que precisam ser ressignificados em face do

2 O uso do termo digital da tecnologia é um elemento definidor da constituição dessas tecnologias de informação e comunicação e daí a sigla TDIC. Porém, a bibliografia internacional adota com frequência o termo TIC.

retorno às atividades presenciais neste ano de 2022, com tendência de se desenvolver por meio de processos híbridos.

Ainda não se tem resposta para todas as questões que afligem educadores, pais, gestores e pesquisadores no tocante à recuperação dos atrasos na aprendizagem; ao regresso à normalidade da vida pré-pandemia, como se tudo ocorresse confortavelmente, não existissem preconceitos, protestos, desigualdades, repressão, insegurança social e alimentar, falta de assistência à saúde, defasagens de aprendizagem etc.; às alternativas que considerem as experiências educacionais e aprendizados do período pandêmico para orientar os currículos na cauda longa da pandemia. Essas questões reafirmam que a sociedade continuará a conviver com as contradições exacerbadas no período pandêmico e com uma nova concepção de contemporaneidade consoante “uma visão holística, sem ser unitária, diversa sem ser caótica, que aponta em geral para a copresença do antinômico, [...] do medo e da esperança, do indivíduo e da comunidade [...]” (SANTOS, 2020, p. 28).

Essa visão, somada com a falta de capacidade de prever novas demandas, impossibilita a obtenção de resposta unívoca para todos os países, estados, redes de ensino ou níveis da educação e ressalta a premência de reconhecer potencialidades, limites e desafios das experiências dos últimos dois anos, aprender com elas e identificar alternativas para enfrentar uma educação voltada à formação mais humana, solidária, que respeite a diversidade e busque o bem comum.

À vista disso, este texto se debruça sobre a integração entre o currículo e as tecnologias, a composição de “web currículo” e a educação híbrida, tomando como subsídios conhecimentos e experiências advindos do período pandêmico com potencial de recontextualização, trazendo alternativas para práticas pedagógicas na pós-pandemia ou na cauda longa da pandemia. Para avançar nessa direção, são delineados os conceitos fundantes deste estudo.

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS: A COMPOSIÇÃO DE “WEB CURRÍCULO”

Ao referir à integração entre currículo e tecnologias, em especial às tecnologias digitais, é importante considerar que o currículo possui múltiplos conceitos que englobam concepções e práticas (ou sistema de práticas), intrinsecamente relacionadas ao conhecimento e à aprendizagem, não voltadas exclusivamente a uma disciplina específica (GIMENO SACRISTÁN, 1994). Assim, o currículo pode se vincular a uma ótica de *técnica planificada* ou a uma visão de *prática emancipatória* (PACHECO, 2005).

Na perspectiva emancipatória, abraçada neste texto, o currículo desenvolvido na prática é visto como a reconstrução na prática social pedagógica do currículo prescrito em documentos e propostas curriculares, materializada em meio ao estabelecimento de relações dialógicas entre pessoas, conhecimentos, materiais didáticos, culturas e seus instrumentos, entre os quais as TDIC. Essas tecnologias potencializam as inter-relações de informações originadas de distintas fontes representadas por meio de múltiplas linguagens, com os conhecimentos sistematizados e conhecimentos cotidianos advindos das experiências dos participantes do ato educativo.

Por conseguinte, o currículo se constitui como produção cultural transdisciplinar, que inter-relaciona as dimensões prescritas e vividas e se desenvolve na “[...] fronteira entre saberes” e culturas, por meio do diálogo e da “[...] negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 105), que permitem transcender a dicotomia entre currículo formal e currículo experienciado mediante uma abordagem integradora (MACEDO, 2006).

Essa ótica se coaduna com metodologias que colocam o estudante como sujeito do processo educacional, em especial as metodologias ativas tratadas na literatura atual (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017), assim como aquelas criadas pelo professor,

quando ele toma a experiência como condição da aprendizagem (DEWEY, 1971), experiência pautada pela ética e pela estética, abrigando a razão, a sensibilidade, a criatividade e os ideais democráticos (DEWEY, 1979).

Nesse sentido, a ação docente se relaciona com o papel de *designer* de contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016), cujas dinâmicas se desenvolvem por meio de múltiplas linguagens, tecnologias e mídias digitais. Trata-se, assim, de contextos de aprendizagem ubíqua (ALMEIDA, 2019) impulsionados pela cultura digital concebida como mediação, que “envolve toda a dinâmica que se processa na prática social” (BUZATO, 2010, p. 85) vivenciada nas redes com a exploração da mobilidade das tecnologias, da conexão, da imersão no universo de informações da *web*, da interação e participação. Tais contextos propiciam o compartilhamento de experiências, a problematização da realidade (FREIRE, 1987), a produção colaborativa de conhecimento, o estabelecimento de relações entre contextos, a reorganização da própria atividade em que o currículo é reconstruído e novas percepções sobre a educação e o mundo.

Na cultura digital, currículo e tecnologias se encontram e se integram compondo uma zona de confluência que engendra a composição de *web* currículo, influenciada pelas características e funcionalidades das TDIC, representadas por distintos dispositivos digitais conectados à internet, assim como pelas concepções, práticas e valores circulantes no currículo.

Desse modo, as tecnologias digitais se entrelaçam com o currículo reconstruído na prática social pedagógica, com os multiletramentos e mídias mobilizados no ato educativo, criando um movimento composto/recomposto nas redes, em uma “[...] dinâmica de entretecer conhecimentos, tempos, espaços e contextos, que rompe com os limites da educação formal, indo ao encontro de outros contextos de aprendizagem” (ALMEIDA, 2019, p. 100).

Assim, *web* currículo integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC. Essa integração se estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos; as relações entre múltiplas culturas; os diferentes tempos, espaços e linguagens; as experiências de professores e alunos; as concepções de currículo, os objetivos pedagógicos e as condições contextuais; a negociação e atribuição de significados entre todos os participantes (ALMEIDA, 2019, p. 94).

Entende-se a integração entre currículo e tecnologias como o ato de integrar (do latim *integrare*), compondo uma nova totalidade – *web* currículo –, constructo teórico e categoria de ação (ALMEIDA, 2019), constituído na interdependência entre os elementos que participam desse processo, sem que ocorra a dissolução das características constitutivas de cada elemento, que podem ser identificadas por meio de análises e sínteses, geradoras de aprendizagens e de novos conhecimentos. Por conseguinte, *web* currículo é engendrado perante uma concepção reconstrutiva, integradora e relacional, na ótica globalizadora e interdisciplinar do conhecimento (SANTOMÉ, 1998) expresso por múltiplos letramentos, contextos e culturas.

Os multiletramentos concebem a linguagem como prática social no âmbito da cultura, mediante uma postura crítica voltada à formação cidadã e à mudança social, abarcando as “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção das multimodalidades, textos compostos de muitas linguagens (verbal, visual, gestual e áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

O desenvolvimento de *web* currículo intensifica o estabelecimento de relações entre contextos educacionais ou culturais prenhes de conhecimento e traduz uma transgressão da prática

pedagógica instrucional e do currículo centrado na hierarquização e reprodução do conhecimento com ênfase no conhecimento dos poderosos em detrimento do conhecimento poderoso focalizado na compreensão do mundo e na democratização do conhecimento (YOUNG, 2014), vinculado a conhecimentos gerados em distintos contextos. Esse enfoque sugere que *web* currículo requer a uma perspectiva ampliada da noção comum de ensino híbrido, vista como mera associação entre atividades a distância e presenciais, *online* e *offline* ou como a aprendizagem do estudante deixado à livre exploração de informações e recursos.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA, CURRÍCULO HÍBRIDO

O termo híbrido se apresenta com distintos significados conforme o campo de estudos e práticas em que é empregado, entre os quais ciências biológicas e da saúde, ciências sociais e humanas, arte, religião, comunicação, tecnologia, semiótica, mitologia. Exemplos registrados por Zoboli e outros (2014), apoiados em Madeira (2010), dão a ideia de que o híbrido extrapola o acoplamento, a junção ou o sequenciamento de múltiplos elementos, como

[...] o mular, produto híbrido que resulta do acasalamento do cavalo/égua com a burra/burro, ou das enxertias produzidas nas plantas, com a genética na sua sequência, até, num deslocamento e alargamento às ciências sociais, [...] veio traduzir uma multiplicidade de objetos, com origens tão diversificadas e [...] aparentemente tão distintas (MADEIRA, 2010, p. 9, *apud* ZOBOLI *et al.*, 2014, p. 6).

Isso mostra que o conceito de híbrido é polissêmico e de apreensão complexa, sendo amiúde considerado em sua polaridade entre a negatividade e a positividade ou classificado como um novo paradigma, que traz à baila uma mistura histórica e epistemológica entre elementos diversificados e divergentes.

É relevante resgatar os diálogos de Platão, fundador da Academia de Atenas, na Grécia Antiga, a respeito da constituição de um gênero híbrido, que incorpora outros gêneros literários cingidos em um diálogo, muitas vezes grotesco e ambíguo, conforme mencionam biógrafos e autores contemporâneos (MENEZES NETO, 2015). Em Platão, esse novo gênero não corresponde à simples junção de comédia e drama, ele representa uma criação, que incorpora personagens, estratégias de composição e estruturas de dramas consubstanciados em prosa dialógica, linguagem coloquial, paródias, sátiras, jogos de palavras, contextos do cotidiano etc.

Neste estudo, é basilar compreender a perspectiva híbrida do currículo na interconexão transdisciplinar composta em uma zona de fronteira em que emergem saberes híbridos (JOB, 2016), vivificada na composição entre o currículo e as tecnologias digitais na qual se constitui o *web* currículo. À vista disso, torna-se fulcral esquadrihar conhecimentos sobre o híbrido na educação e no currículo para subsidiar ações educacionais híbridas, em espaços e tempos diversificados apoiados em distintas abordagens educacionais, empregando tecnologias e metodologias variadas em atividades *online* e *offline*, síncronas e assíncronas.

A composição de processos hibridizados no ensino e na aprendizagem é inerente à educação, quer se desenvolva com a mediação de tecnologias digitais ou analógicas. Vale lembrar as contribuições de Bhabha (2001) sobre as relações entre currículo e cultura na ótica da interpretação cultural, que reconhece a insustentabilidade da “pureza cultural”. O autor identifica cultura como prática discursiva e de enunciação estabelecidas em processos dialógicos à procura de “rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural” (BHABHA, 2001, p. 248).

Essa articulação ocorre em lugares híbridos de tradução e contingência, em fronteiras de ação política e enunciação cultural

de grupos diversificados, que criam estratégias alternativas em defesa de uma cultura plural (BHABHA, 2001), interferem na produção curricular desenvolvida em um entrelaçado de significados, negociação, tradução e religação entre elementos ambivalentes expressos nos discursos e práticas dialógicas. O currículo

[...] se esquia da semelhança – produz uma estratégia subversiva [...] através de um processo de cosedura iterativa e religação insurgente, o incomensurável. [...] requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer temporalidade de continuidade ou acumulação; requer direção e fechamento [...] (BHABHA, 2001, p. 257).

Tais colocações assinalam a constituição de currículos em atividades de negociação, incompletas e contingentes, com percursos, culturas e experiência formadores com seus próprios “valores e sentidos” (CASALI, 2018), que se aproximam da educação híbrida com a incorporação de tecnologias, embora estas raramente se explicitem nas publicações que vinculam o currículo com a cultura. Essa ponte é reiterada por Paraskeva (2018) ao mencionar a teoria dos currículos itinerantes cotejados com as tecnologias digitais como *poiesis* da vida e reiterar a epistemologia da libertação.

No que tange à educação e tecnologias, Da Nova (2003) registra a tendência do *blended learning* evidenciada no setor corporativo com a inclusão de diferentes tecnologias e metodologias visando atender às necessidades formativas dos profissionais das organizações e as características dos aprendizes.

Em educação, Almeida (2003, p. 333) assinala a denominação *e-learning* híbrido com potencial de envolver “[...] autoformações assíncronas, interações síncronas em ambientes virtuais, encontros ou aulas e conferências presenciais, outras dinâmicas usuais de aprendizagem e diversos meios de suporte à formação, tanto digitais como outros mais convencionais”.

Valente (2015) localiza publicações que tratam do conceito e da prática híbridos na educação desde o início deste século e aponta como tendência o ensino híbrido e seus contributos para mudanças e inovações. O autor (VALENTE, 2014) reporta que o ensino híbrido, inicialmente conhecido como *blended learning*, combina atividades educacionais presenciais e a distância (*online*) de diferentes maneiras, frisando a sala de aula invertida (*flipped classroom*), na qual o estudante recebe orientações e materiais de referência sobre os estudos a realizar antes da aula. Esta se torna um espaço-tempo de discussão e pesquisa, de valorização do protagonismo do estudante, que aprende individualmente ou em grupo com a mediação de tecnologias digitais. O professor procura criar condições e estratégias para o estudante aprender de diferentes modos e delinear trajetórias diversificadas, que propiciam a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia.

O híbrido com tecnologias disseminou-se com a proposta de Christensen, Horn e Staker (2013) ao agrupar modelos de ensino híbrido em associação com inovações educacionais: inovações híbridas sustentadas, que englobam modelos *rotação por estações*, *laboratório rotacional* e *sala de aula invertida*; inovação disruptiva relacionada aos modelos *flex*, *a la carte*, *virtual enriquecido* e *rotação individual*.

Nessa ótica, Horn e Staker (2015) sugerem um conjunto de dinâmicas para o ensino híbrido (considerado no senso comum a bola de ouro do sucesso educacional), como trabalho por projetos, resolução de problemas, problematização, trabalho em grupo, discussões e rodas de conversas coletivas, práticas em laboratórios etc., cuja especificação pode orientar o professor na proposição de atividades educacionais ou direcionar o trabalho segundo o modelo preconizado, correndo o risco de cercear a autoria e a criatividade do professor. Apoiados nesses autores, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) referem ao ensino híbrido como um programa formal de ensino com ênfase na aprendizagem do estudante, cujas dinâmicas privilegiam as metodologias ativas. O estudante tem a

oportunidade de aprender em parte *online* e em parte presencial, com algum controle institucional sobre o tempo, o espaço e o ritmo de sua atividade, e a aula se estrutura em momentos semelhantes ao descrito por Valente (2014).

Por sua vez, Moran (2015) reconhece que a “educação híbrida” sempre esteve presente na combinação entre tempos, espaços, contextos, atividades, metodologias e participantes, e a identifica como uma tendência atual associada com as tecnologias e as metodologias ativas.

Estudo de Valente, Almeida e Geraldini (2017), com base em dados de mestrandos e doutorandos, alunos de uma disciplina de curso de pós-graduação da PUC-SP, sobre suas práticas de ensino híbrido em diferentes níveis de ensino com o uso de tecnologias no currículo, sustentadas por metodologias ativas combinando atividades presenciais e *online*, revela que os sujeitos indicam a prevalência da sala de aula invertida. Ademais, eles enfatizam práticas que mesclam outras metodologias como: trabalho por projetos, desenvolvimento de jogos, criação e montagem de peça teatral, aprendizagem pela investigação, produção de narrativa digital de aprendizagem, porém não questionam os aspectos curriculares. Os autores concluem que os sujeitos demonstram interesse por compreender as metodologias ativas e se mostram comprometidos com o desenvolvimento de atividades híbridas, bem como com a produção de narrativas digitais sobre as próprias práticas, e declaram que os modismos tendem a afastar educadores de propostas de trabalho com metodologias ativas, especialmente quando estas lhes são apresentadas como modelos fechados. Esses resultados indicam a pertinência de desatrelar a ideia de “modelos” de ensino híbrido preconizados pela literatura e de oferecer referências para que o professor possa compreender a concepção de currículo e o significado da educação híbrida associado com metodologias que ele pode criar/recriar com a incorporação de tecnologias, digitais e analógicas, com foco no agir do estudante. Dessarte, torna-se relevante entender o híbrido em educação na perspectiva da teoria

ator-rede (TAR) concebida por Latour (2012), que considera humanos e não humanos como atores em relação de interdependência. Em uma primeira aproximação, isso significa que os não humanos, como as tecnologias, objetos, meio ambiente etc., interferem nas ações humanas, assim como os humanos influem na produção e transformação dos não humanos, sendo todos atores.

Angeluci e Cacavallo (2017) analisam dados coletados em entrevistas com pesquisadores que estudam o ensino híbrido vinculado com a TAR. Como resultado, associam o ensino híbrido com “inscrição”, compreendida como inovação em razão da integração das mídias e tecnologias digitais; reconhecem novas configurações da aula que concatena ações presenciais e virtuais, com conteúdos representados por meio de múltiplas linguagens e letramentos. Comunicação e educação aparecem com as palavras mediação e tradução. A inovação também é identificada na capacitação profissional do professor em um processo de interação entre atores humanos e não humanos. Indicam que, “como postula a TAR, torna-se pouco provável a prática do ensino híbrido sem a integração da tecnologia” (ANGELUCI; CACAVALLO, 2017, p. 72).

É interessante notar que referências de anos anteriores à adoção do ensino remoto emergencial vinculam o ensino híbrido com tecnologias e metodologias ativas e apenas tangenciam o currículo, enquanto outras centram o híbrido no currículo e na cultura e não mencionam as tecnologias, acentuando a relevância de estudos que congracem as duas vertentes. Pesquisas mais recentes associam o híbrido, o currículo e a TAR na composição do coletivo sociotécnico, como asseveram Santaella e Cardoso (2015, p. 167) sobre o potencial da TAR como “[...] antagônico às velhas dicotomias que irradiam do cartesianismo e que, ainda hoje, subsistem sob as mais variadas formas, muitas vezes despercebidas”.

Com base na TAR, Santos (2021) relaciona redes sociais da internet, educação e políticas públicas, tendo como contexto de análise a reforma curricular do Ensino Médio e como abordagem

teórico-metodológica a cartografia de controvérsias de Latour (2012), cujos rastros mostram um movimento conflitante e de negociação entre atores humanos e não humanos. Os resultados destacam as redes sociais como atores relevantes na intervenção micropolítica e nas políticas públicas, em razão da autonomia comunicacional que o cidadão usufrui (CASTELLS, 2013), assim como elas constituem espaços híbridos de fluxos, controvérsias e engajamento cívico (VENTURINI, 2010), reveladores da distância entre o cidadão e a percepção sobre sua representatividade na política institucional e partidária. Ademais, o currículo se constitui como “elemento de integração entre a intervenção micropolítica [...] nas ações presenciais que reverberam na *web*” (SANTOS, 2021, p. 195), ele congrega atores político-pedagógicos em atividades intencionais, provocadoras de embates e disputas, logo o currículo não é neutro e se corporifica como um “ator-rede vivo, dinâmico e alvo de disputa entre atores que se associam ou se distanciam diante da instabilidade [...]” (SANTOS, 2021, p. 195-196).

Iwata Neto (2021), em pesquisa fundamentada na TAR, apoiou-se em narrações de professores e estudantes com o intuito de interpretar a experiência de uma instituição de Ensino Superior, refletir sobre a educação híbrida e as mudanças no ensino e na aprendizagem evidenciadas na transposição do ensino presencial para o remoto emergencial em decorrência da pandemia. As interpretações mostram a perda da ilusão de que é suficiente usar metodologias ativas para tornar o estudante protagonista de seu processo de aprendizagem. O professor enfrenta dificuldades para planejar atividades levando em conta a centralidade da experiência de aprendizagem e reconhece a necessidade de integrar as tecnologias com o currículo em seu plano de ensino, com indícios de que “percebe a importância de se conceber *web* currículo (mesmo que o conceito não seja conhecido) [...]” (IWATA NETO, 2021, p. 169), tornando o currículo um ator vivo da rede. Reconhece, assim, a premência de ressignificar a educação híbrida e o híbrido para além das dicotomias, considerando as intenções concernentes ao

nível de ensino, curso ou área de estudos, as necessidades de estudantes, os espaços e tecnologias disponíveis, o que requer criar e gerir contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016).

Na vereda da TAR, Magalhães (2022) analisa o currículo de um curso de Medicina, oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* do Agreste, em busca de compreender as coreografias institucionais (PADILHA; ZABALZA, 2015) do currículo integrado com tecnologias em uma proposta híbrida. A pesquisa considera que o coletivo sociotécnico de entidades humanas e não humanas engloba o ensino híbrido praticado no curso, *web* currículo e mediação da aprendizagem em redes constituídas pelas dinâmicas entre atores, os fluxos comunicacionais e as mídias (LE MOS, 2013). Instituição e curso são entidades heterogêneas participantes de negociações instáveis e a inscrição é uma forma de mediação, que mantém os rastros das ações. Após a inscrição da cartografia do curso configurada com mapas, imagens e textos, pontos e linhas (*in*)visíveis, Magalhães (2022, p. 270) reflete sobre a instauração de “um processo inacabado da ampliação de visão do a(u)tor-rede, quando a virada ontológica se fez na *práxis* do trabalho enquanto educador-pesquisador”. Isso mostra que “o fazer-se rede é um *continuum*” alicerçado na observação atenta da “simetria entre sociedade e natureza. Ou seja, entre humanos e não humanos” (MAGALHÃES, 2022, p. 171).

Os estudos de Santos (2021), Iwata Neto (2021) e Magalhães (2022) conciliam humano e não humano como atores nas redes, os quais compartilham controvérsias e negociações, em processos de fazer, refletir e refazer em um *continuum*, que desafia a produção da tecnologia, a educação, o currículo e o *web* currículo, atores vivos das redes, e conclama o engajamento cívico. Há oscilações entre seus pontos de vista sobre o híbrido, embora convirjam na extrapolação do híbrido como mero acoplamento ou sequência de elementos e na compreensão de que o híbrido gera mudanças de naturezas diversas, fluxos e conexões. Ademais, o currículo tem uma visão política, multicultural e reconstrutiva, inter-relaciona

ações presenciais e virtuais, distintas metodologias, recursos e tecnologias, em contextos de aprendizagem e de composição de *web* currículo. Isso induz a ultrapassar as fronteiras do conhecimento disciplinar e atribuir às universidades papel central no acolhimento das diferenças, sinalizando a relevância de buscar alternativas para a prática pedagógica e o currículo na ótica da educação híbrida.

A PRÁTICA COMO REFERÊNCIA PARA ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS

Com o intuito de compreender como se concretizaram práticas pedagógicas supostamente híbridas e o currículo desenvolvido com a mediação de tecnologias, a autora desenvolveu uma disciplina eletiva da linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, no primeiro semestre de 2021, em que trabalhou em colaboração com estudantes de mestrado e doutorado³. As atividades visavam propiciar a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, apoiando-se em aulas síncronas *online* e atividades assíncronas desplugadas voltadas a estudos antes das aulas (sala de aula invertida), cabendo à aula síncrona o trabalho em grupos de discussão, roda de conversa ou painel de síntese, seminários, problematização de experiências, desenvolvimento de projeto de pesquisa com acompanhamento de processos e resultados.

Cada grupo de estudantes escolheu um contexto educacional (educação básica, superior ou não formal) de interesse para analisar as características híbridas do currículo e da prática pedagógica realizada em período de ensino remoto. A análise de documentos, da bibliografia e de dados da entrevista com o educador responsável pela prática evidenciou estratégias e concepções específicas que conduziram os estudantes/pesquisadores a interpretações,

3 Agradeço imensamente a colaboração de todos os estudantes da disciplina: Ana Valéria Barbosa da Silva, Beatriz dos Santos Souza, Carla Lira Mendes dos Santos, George Ricardo Stein, Irinilza Odonor Giansi Bellintani, Leandro Wendel Martins, Liliane Noga, Marisa Garbelini Sensato, Patrícia Pereira Santos, Priscila Costa Santos, Priscila Lopes Garcia de Oliveira Gengo, Tatsuo Iwata Neto, Verônica Martins Cannatá.

conforme destacado em três exemplos, selecionados em razão da diversidade de contextos.

A prática pedagógica na disciplina Biologia de uma escola privada (Ensino Fundamental e Médio), localizada na cidade de São Paulo, centra na aula denominada *Ciência na Cozinha*, sobre o tema fermentação, realizada por professor com vasta experiência na área, que orientou os estudantes a preparar uma pizza no laboratório da escola ao tempo que provocava reflexões a respeito do tema em estudo. Os pesquisadores/estudantes identificam diversos aspectos relacionados ao hibridismo: presencial e *online*; processos organizados (aula) e informais (em casa); currículo entre a proposta geral formal e a proposta personalizada pelo professor; uso de materiais de apoio ao ensino e desenvolvimento de novas produções; aprendizagem individual e em rede; espaços de aprender na escola (sala de aula e laboratório) e em casa. Nota-se a transparência das tecnologias digitais no desenvolvimento do currículo e uma educação híbrida para além do binômio presencial/virtual.

Outra experiência investigada ocorreu em Taiwan, país detentor de uma das menores taxas *per capita* de contaminação da covid-19 no mundo. O ensino *online* obteve aceitação da população diante do fechamento das escolas do país durante curto período. A entrevista com um professor das disciplinas Inglês e Comércio Exterior, do ensino público secundário (Ensino Médio no Brasil), foi realizada no período de atividades *online*. As aulas síncronas, veiculadas pela plataforma Zoom, tinham um professor auxiliar para prestar assistência aos estudantes e orientá-los presencialmente, inclusive na residência, caso necessário. Imagens de aulas mostram as telas dos estudantes abertas, sugerindo ser esta uma forma habitual da aula que permite visualizar todos os participantes. O professor considera sua prática como de ensino híbrido e registra que ensinar *online* é um desafio para acompanhar o estudante e estabelecer relações cooperativas baseadas na confiança; ele conjecturou que, em breve, o hibridismo entre ensino remoto e presencial seria o mais adequado no retorno, em vez do modelo

presencial praticado anteriormente. Nota-se que a ótica do híbrido está restrita à relação entre atividades presenciais e *online*, e o currículo se centra no cumprimento do preconizado com suporte em tecnologias, sem mencionar o papel que elas exercem.

Outra dupla elaborou sua análise com o emprego de multiletramentos integrando narrativa oral de um educador sobre suas experiências na pandemia como pai, educador social e professor de educação física. O entrevistado, que considera o esporte como um meio de transformação social, atua em escola pública, em colégio privado e é educador social no Sesc São Paulo, unidade Itaquera. Esse exemplo foca a atuação do professor no projeto Juventudes do Sesc, que realizou mudanças fulcrais no período pandêmico; a princípio, houve um vácuo nas atividades, que demandou ressignificar o papel do educador. A retomada começou por meio do WhatsApp e com a disponibilização de produções dos educadores, *podcasts* e ativação da rádio Sesc, com a finalidade de restabelecer relações, criar vínculos e elaborar propostas adequadas à realidade. O projeto Juventudes estabeleceu parceria com escolas a fim de engajar os jovens nas novas propostas, com ênfase na produção de arte, cultura, território e tecnologia, englobando *saraus*, *slams*, grafite, *funk* etc., como o espaço *Juventudes: arte e território*, composto por criações dos jovens envolvendo imagem, movimento, som, vídeo etc., e a ocupação das redes sociais do Sesc São Paulo. A parceria impulsionou as escolas a se voltarem para as tecnologias digitais, evidenciou dificuldades dos estudantes de acesso e participação nas atividades *online* e a diversidade da infraestrutura disponível nas escolas e residências. O entrevistado acompanhou o início de práticas híbridas na escola com parte dos alunos presencial e parte *online*, usando a plataforma Teams. É notável o empenho do entrevistado em propor atividades que recriam o hibridismo com recursos disponíveis e estratégias adequadas ao grupo de estudantes, como construção de tabuleiros de jogos com tampas de garrafas e roleta digital de atividades físicas. O currículo experienciado mostra-se integrado com a cultura e com os instrumentos

que a compõem, não refere ao currículo formal oficial, e sim ao currículo que emerge dos interesses dos jovens em associação com intenções do projeto Juventudes e com tecnologias adequadas segundo intenções educacionais.

Em suma, os estudos de campo revelam em duas experiências observadas a emergência de um saber híbrido (JOB, 2016) contextualizado, fronteiro entre contextos educacionais, cotidianos e da cultura, com ênfase na estética, em busca da harmonia e da aprendizagem com significado; o currículo é (re)construído na prática, sendo transparente sua integração com as tecnologias que permeiam o ambiente, como registrado na aula de Biologia. No caso de Taiwan, destaca-se o compromisso de incluir todos os estudantes nas aulas, o que parece ser um imperativo do compromisso profissional e social, porém a cultura local leva a aventar que a restrição do híbrido se aproxima de um pensamento acrítico e uma postura de dependência do sistema. Nos três contextos não se vislumbram questionamentos sobre o currículo, sinalizando tratá-lo como dado irrefutável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram desenvolvidos os conceitos de currículo, integração currículo e tecnologias, *web* currículo e educação híbrida, valendo-se de conhecimentos e experiências com indicativos de potencializar a recontextualização para práticas pedagógicas na pós-pandemia ou na cauda longa da pandemia.

Os estudos e práticas apresentados indicam a necessidade de ir além das polaridades positivas ou negativas para recuperar a concepção e a composição de currículos híbridos, com relações insurgentes e estratégias subversivas (BHABHA, 2001), de geração de *web* currículos em conexão com múltiplas culturas, linguagens, mídias e tecnologias (ALMEIDA, 2019), atribuindo papel central à participação do aluno na educação híbrida. Esta não ignora as relações *online* e *offline*, presencial e virtual, síncrono e assíncrono, pauta-se

precipuaamente por uma visão humanista que privilegia a interação entre os sujeitos do ato educativo, ressignifica a educação conforme intenções e negociações, controvérsias, traduções e religações em redes, que vinculam distintos contextos de aprendizagem em uma ótica de educação dialógica e transformadora (FREIRE, 1987) associada a múltiplos hibridismos. Versa, assim, sobre a criação de culturas híbridas (CANCLINI, 1997), que abarcam singularidades e criações impensáveis (BRUNO, 2019), demandam coreografias institucionais e didáticas (PADILHA; ZABALZA, 2015), ameaçam o rompimento de estruturas educacionais rígidas, tornam permeáveis e tendem a diluir as fronteiras disciplinares. Essa ótica se concilia com a proposição de atividades promotoras da participação e do engajamento dos estudantes em processos de fazer, refletir, refazer e formalizar o conhecimento, compartilhar saberes, experiências e emoções, não se reduzindo a métodos previamente estabelecidos.

A discussão encetada aponta uma tendência para a educação em tempos incertos de uma sociedade ameaçada por pandemias, conectada com múltiplas culturas, multiletramentos, espaços, tempos e contextos, provocada a participar da cultura digital e aprender por distintos meios, em diferentes tempos e lugares. Entretanto, diante das carências assinaladas, nem todos têm oportunidade de usufruir do potencial criativo e transformador da educação híbrida, dos currículos híbridos e do *web* currículo. Cabe a pesquisadores, educadores e cidadãos engajar-se em movimentos reivindicadores do acesso de todos aos bens culturais da sociedade e à educação, de modo a propiciar a integração da escola pública com a cultura digital, permitir o desenvolvimento de currículos híbridos, humanistas e integradores das múltiplas dimensões do ser humano.

O texto sinaliza a necessidade de continuar a estudar a integração entre currículo e tecnologias com a composição de *web* currículos em conexão com a educação híbrida, de modo a submetê-la a novos processos de reflexão, depuração, expandir sua formalização, desenvolver novos questionamentos e proposições visando a melhor qualidade e equidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27916/29688>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANGELUCI, A. C. B.; CACAVALLO, M. Inovações no ensino híbrido: uma perspectiva a partir da teoria ator-rede. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 1, p. 63-73, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v22i1p63-73>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRUNO, A. R. Cultura digital e educação aberta: as curadorias digitais como inter e intrafaces do ensino híbrido. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 115-126, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9861>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital, educação e letramento: conflitos, desafios, perspectivas *In*: HÖFLING, C. (org.). **Jornada de Letras**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 69-88.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CASALI, A. M. D. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na Era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHIZZOTTI, A. Tempos incertos. *In*: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. (org.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [livro eletrônico]. São Paulo: EDUC; PUC-SP, 2020. p. 216-221.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

DA NOVA, F. **Quais as novas opções tecnológicas do *blended learning*?** UFSC: LED, 2003. Disponível em: http://morpheus.led.ufsc.br:18080/portal/revista_materias.jsp?id_secao=6&id_materia=2971. Acesso em: 4 nov. 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FIGUEIREDO, A. D. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 809-836, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28989>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1994. p. 137-170.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IWATA NETO, T. **Modelo híbrido na educação superior: os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de covid-19**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

JOB, N. Renascimentos: do resgate da antiguidade à emergência de um saber híbrido. **Cosmos & Contextos**, n. 27, mar. 2016. Disponível em: <https://cosmosecontexto.org.br/category/cosmos-e-contexto-n-27/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013. v. 310. [ebook].

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras** [online], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MAGALHÃES, G. S. G. **Redes sociotécnicas de um curso de medicina no interior do Brasil: uma cartografia das controvérsias do movimento de interiorização e inovação curricular.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MENEZES NETO, N. A. Os elementos cômicos do diálogo platônico. **Revista Ítaca**, n. 28, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/Itaca/article/view/2751/2317>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: TREVISANI, F. M.; TANZI NETO, A.; BACICH, L. **O ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares.** Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. Â. **Coreografias didáticas no ensino superior: um cenário de integração de TICs na docência universitária.** Relatório de Pesquisa Pós-Doc Capes. [S. l.]: Universidade de Santiago de Compostela; Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

PARASKEVA, J. M. Against the epistemicide. Itinerant curriculum theory and the reiteration of an epistemology of liberation. In: ULJENS, M.; YLIMAKI, R. M. (ed.). **Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: non-affirmative theory of education (Educational Governance Research).** Switzerland: Springer, 2018.

ROJO, R. H. S.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L.; CARDOSO, T. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **Matrizes**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 167-185, 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/download/boaventura-santos-a-cruel-pedagogia-do-virus/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SANTOS, P. C. **Redes sociais da internet e políticas públicas educacionais: influências recíprocas.** 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

UNICEF. The state of the global education crisis: a path to recovery. A Joint Unesco, Unicef, and World Bank Report. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Unesco and Unicef,

2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

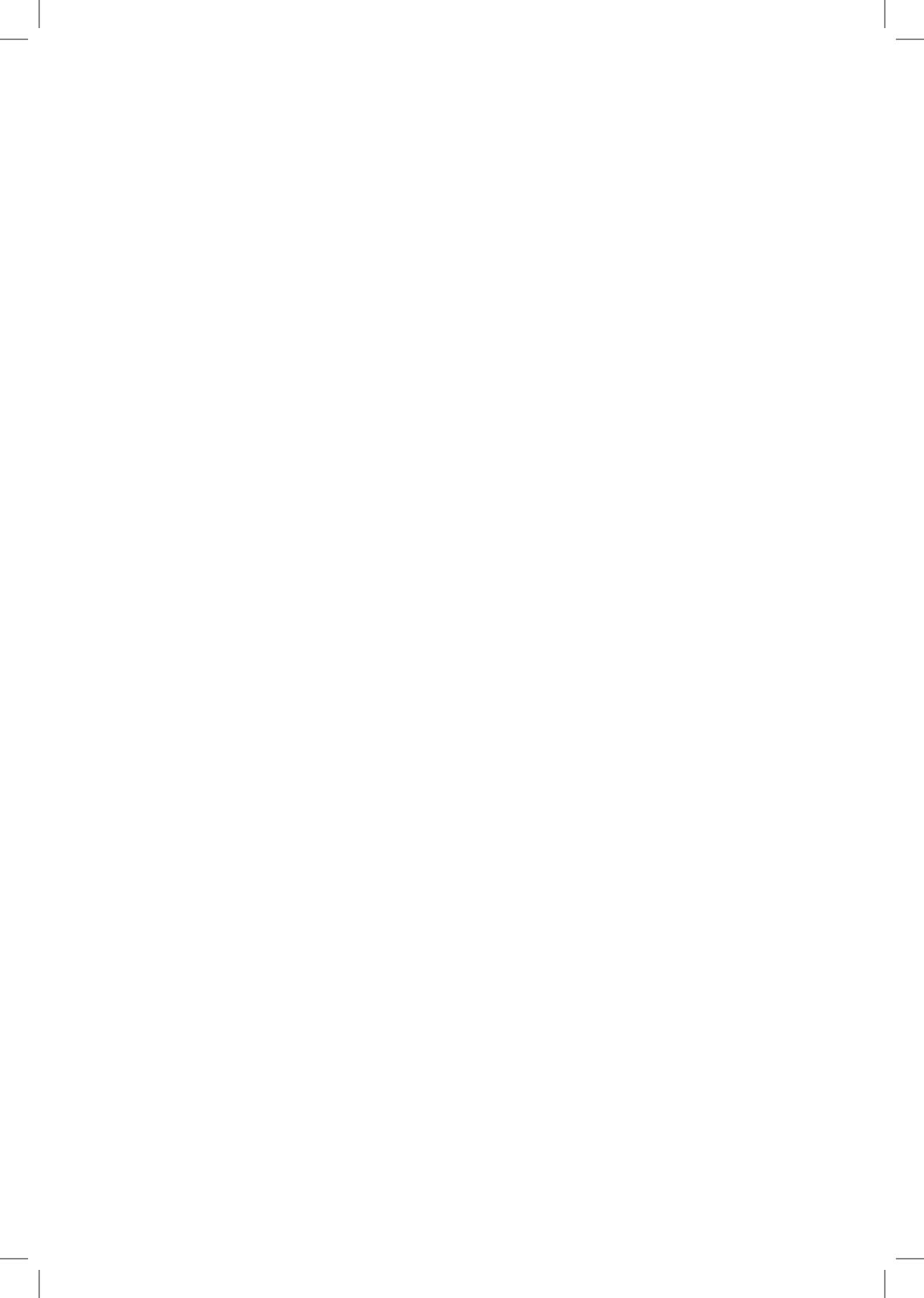
VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: TREVISANI, F. M.; TANZI NETO, A.; BACICH, L. **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>. Acesso em: 24 fev. 2022.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, London, v. 19, n. 3, p. 258-273, 2010.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ZOBOLI, F.; CORREIA, E. S.; SILVA, R. I.; BOMFIM, E. S. M. O híbrido e o grotesco: das relações do corpo com a tecnologia. **Contemporânea**, ano 12, v. 1, n. 23, 2014.



O EXPRESSIVO AVANÇO DO CAPITAL ABERTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MAIS UM EFEITO DA PANDEMIA

Madalena Guasco Peixoto

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade tratar de um fenômeno recente: a mudança de qualidade no processo de privatização e mercantilização da Educação no Brasil que já vinha se desenvolvendo desde 2007, na educação superior e, a partir de 2012, na educação básica, sendo impulsionado durante a pandemia, ao mesmo tempo em que passou a se constituir também em um de seus efeitos.

Essa mudança de qualidade no processo de privatização e mercantilização se dá, por um lado, pelo aumento exponencial da privatização da gestão da educação pública básica no Brasil por meio da ação de fundações e institutos e grupos de capital aberto. A privatização da educação pública vem sendo estudada por autores como Adrião (2016, 2017, 2018), Freitas (2018), entre outros.

Adrião (2016), de acordo com a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional da UNICAMP, revela como organizações empresariais de capital aberto (Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo) atuam no setor público por meio do auxílio dos gastos municipais com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A autora mostra como essa estratégia empresarial acaba por influenciar na garantia

do direito à educação, ressaltando que tais grupos “integram um cenário complexo de grandes e vultosas negociações [...] em bolsa de valores” (ADRIÃO, 2016, p. 31), atuando pelo recebimento, cada vez maior, de dinheiro público.

Por um lado, a autora demonstra que, como as verbas do MDE são de uso dos municípios, os sistemas privados de ensino podem ser comprados diretamente pelas secretarias municipais de educação e, mesmo realizando essas aquisições, as secretarias ainda podem optar por receber sem custo os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por outro, o PNLD também tem participação desses grupos via edital, por isso, tem-se aqui um duplo gasto federal com o mesmo serviço. Adrião (2016, p. 39) destaca que:

[...] quatro grupos dentre os pesquisados, Moderna/Santillana, Positivo, Pearson e Abril, além de venderem os sistemas privados para as redes educacionais públicas subnacionais, participam do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), pelo qual o governo federal financia a distribuição de livros didáticos para todos os estudantes de escolas públicas em território nacional.

A atuação desses agentes privados influencia cada vez mais na elaboração de políticas públicas de ingresso e permanência, impulsionadas por uma concepção de avaliação estatística e quantitativa que propicia o fortalecimento de concepções empresariais de gestão da educação pública, baseadas em metas avaliativas, caindo por terra a concepção de gestão democrática da educação e da escola, que vinha sendo construída e regulamentada por várias leis a partir da Constituição de 1988.

Essas fundações e institutos atuam também na formulação de políticas educacionais curriculares e de material pedagógico, plataformas educacionais além de instrumentalização e formação de docentes. Colocam-se à disposição das secretarias estaduais e municipais de todo o país, assim como das instituições privadas de

ensino, oferecendo convênios, plataformas, programas de formação, material didático, videoaulas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do chamado “novo Ensino Médio” nas escolas municipais, estaduais e privadas. Por estarem ligadas à gestão de secretarias municipais e estaduais, essas instituições têm tido um papel determinante nas propostas de enfrentamento dos problemas educacionais que foram exacerbados pela pandemia. Usam cada vez mais plataformas e *startups* para gerenciar escolas e projetos. Como já frisamos, esse movimento de privatização da educação pública tem sido objeto de muitos estudos e de preocupação dos movimentos sociais e educacionais, uma vez que aviltam o conceito de gestão pública da educação pública, ampliando a ação de interesses privados no sistema público de educação no Brasil.

O segundo movimento de acirramento da privatização da educação no Brasil se dá pela ação do capital aberto na compra de instituições e de corporações na educação brasileira em todos os níveis, primeiramente na educação superior e depois na educação básica. Esse fenômeno de entrada de conglomerados de capital aberto na educação brasileira se deu em etapas, a primeira foi na educação superior brasileira, que teve início a partir de 2007, impulsionada pela orientação de privatização da educação superior a partir de 1990 e por políticas educacionais favoráveis às instituições privadas, transformando instituições sem fins lucrativos em instituições com fins lucrativos. Ademais, contribuíram, contraditoriamente, com esse crescimento, os programas e orientações políticas de incentivo à formação no ensino superior, principalmente nas instituições privadas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A segunda etapa se dá pela entrada dos conglomerados na educação básica a partir de 2012. No Brasil, não existe nenhuma regulamentação que estabeleça limites ou impeça que corporações internacionais de capital aberto atuem na educação.

Apesar das frágeis regulamentações relativas à educação no país, as poucas leis de Estado, como o sistema nacional de avaliação da educação superior e a avaliação da educação básica entre outras, têm sido consideradas impeditivas para o crescimento das aquisições e dos lucros. A partir de 2016, além do desmonte de várias regulamentações existentes, começa um movimento, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do Fórum Nacional de Educação, em defesa da autorregulação da educação privada o que demandará alteração constitucional, particularmente no artigo 209 da Constituição de 1988. Se for concretizada, essa autorregulação consolidará a educação como um serviço, uma mercadoria e não mais como um direito, liberando de todas as regulamentações a educação privada no Brasil.

Durante a pandemia, além do aumento e acirramento da exclusão escolar de milhares de crianças e jovens, presenciamos também um aceleração desse tipo de privatização com o aumento no número de aquisições na educação básica, intensificadas diante das dificuldades de várias instituições privadas que não conseguiram se manter funcionando, barateando as aquisições e tornando ainda mais acessível os negócios educacionais pelo capital aberto e por grupos educacionais internacionais.

Feito este apanhado, neste artigo, trataremos da análise desse fenômeno em âmbito geral tendo como foco um conjunto de dados da ampliação dessas aquisições desde o início da pandemia, levantando algumas das consequências que começam a ser visualizadas na realidade educacional brasileira.

O MOVIMENTO HISTÓRICO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O FENÔMENO DA FINANCEIRIZAÇÃO

A história da Educação brasileira caracteriza-se pela disputa entre o público e o privado segundo Silva, Jacomeni e Lombardi (2005). Apesar dos avanços conseguidos, ainda não se concretizou no Brasil um sistema público de educação que cumprisse a tarefa

de democratizar o acesso à educação pública, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada. Lutamos até hoje pela aprovação do Sistema Nacional de Educação que regulamente o regime de colaboração entre os entes federados.

Durante a história da Educação brasileira, o setor privado alterou sua forma e seu conteúdo, sua atuação política e a maneira como disputa com o setor público e gratuito, não permitindo o seu fortalecimento e a sua universalização com qualidade. Atua politicamente também contra a sua regulamentação e contra a fiscalização do Estado, apesar de, contraditoriamente, nunca ter renunciado a subsídios e a outras formas de aporte de verbas públicas.

A privatização da educação se altera também devido às modificações econômicas e políticas, que imprimem uma lógica no seu processo, promovendo reformas políticas e educacionais que se conectam ao tipo de privatização presente naquele determinado momento histórico. O processo de privatização da educação no Brasil tem caráter estrutural, é resultado da forma como se constituíram, na história da sociedade e da educação brasileiras, o Estado e suas características como Estado de Direito.

Minto (2016), ao analisar a privatização da educação no Brasil e o processo contemporâneo de subordinação da educação na lógica do privado/mercantil, levanta os aspectos que segundo ele, determinaram as condições para o processo histórico da privatização da educação.

O primeiro aspecto se dá pela constituição histórica do fundo público de educação no Brasil e o desenvolvimento da educação como questão nacional, pública e estatal; o segundo decorre de mudanças na relação entre Estado e Educação, com a implementação do neoliberalismo e o terceiro das reformas educacionais dos anos 90 e 2000 e das formas de captura do fundo público para garantia do interesse privado em educação.

O caráter estrutural da privatização da Educação no Brasil tem como causa a fragilidade das bases republicanas da educação

brasileira. Os principais motivos dessa fragilidade, desde a constituição da República, vêm sendo apontados por vários autores como Saviani (2003), Frigotto (1995), Cury (2006a, 2006b), Minto (2014), entre outros.

Esses autores destacam, em síntese, o fato de a educação não ter sido colocada no patamar de um projeto abrangente, laico e, ao mesmo tempo, como expressão de uma conquista civilizatória para a população brasileira, conectada a um projeto de desenvolvimento nacional e democrático. Contraditoriamente, os liberais brasileiros, que desempenharam um papel crucial na defesa da educação, da escola pública estatal e da importância do Estado na educação, como foi expresso muito claramente no conteúdo do Manifesto dos Pioneiros de 1932, que nesse ano completa 90 anos, durante o processo de construção do Estado brasileiro não foi possível a concretização das principais bandeiras defendidas no programa liberal de educação.

Essa fragilidade republicana é produto do caráter dependente do Brasil, dos raros momentos históricos em que se colocou como possível a construção de um projeto de desenvolvimento nacional democrático, pelos poucos momentos de democracia e pela disputa entre os interesses públicos e privados na educação, presente em toda a história do processo de regulamentação educacional. Revelou-se também como produto dessa disputa o enfraquecimento da concepção e, conseqüentemente, do projeto da educação, como uma questão nacional, expressa na maneira como se constituiu o Fundo Público responsável pelo financiamento da educação.

Na Constituição de 1934, a Educação pública passou a ser concebida como um direito e dever do Estado e nela foi estabelecido um conjunto de impostos para o seu financiamento, porém na Constituição de 1937, o princípio do financiamento público foi retirado, sendo novamente incluído na Constituição de 1946. Na constituição de 1967, esse princípio básico foi enfraquecido, sendo retomado em 1988 na atual Carta Magna.

No entanto, como sabemos, o fato de esse princípio estar garantido na Constituição não atenua a disputa entre os escalões do poder, prova disso é a história do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), implementado em 1998 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização do Magistério (FUNDEB) e do Fundeb Permanente, aprovado recentemente. Na recente tramitação para a aprovação deste último, fundamental para a manutenção de um sistema público e gratuito da educação, ficou evidente o potente jogo de disputa de forças políticas que atuaram no processo, uma tendência, fortalecendo o princípio do financiamento público para a escola pública e outra tendência, representando os grupos privados que, diante da regulamentação permanente do fundo de financiamento, pretendiam por meio de várias emendas, a destinação das verbas públicas para a educação privada.

No Brasil, existem diferentes modalidades de instituições educacionais privadas. Dentre elas, destacam-se de longa data as instituições filantrópicas, geralmente vinculadas a entidades religiosas, assim como as empresas limitadas, e as sociedades anônimas de capital fechado e de capital aberto.

Na década de 90, com a implementação do projeto neoliberal, abriu-se um novo campo de privatização e de disputa entre o fortalecimento do sistema público como orientação na Constituição brasileira, e a implementação do projeto neoliberal que passou a conceber a educação como um serviço não exclusivo do Estado, transformando um direito em serviço. A fragilidade da regulamentação e a construção de várias políticas públicas nesse período facilitaram a fortalecimento da educação privada como aponta Gentili (1995). Essa expansão a partir de 1990, criou condições para uma nova mudança de qualidade a partir de 2007, com a entrada do capital aberto pela aquisição de instituições de educação superior e de outros serviços e, a partir de 2012, com ação desses grupos também na educação básica.

É ainda nos anos 90, que se abre então um campo propício ao processo de financeirização da economia intensificado a partir de 2007, trazendo profundas modificações econômicas, em geral, e no campo da educação, em particular. Sobre esse processo de financeirização, afirma Bastos (2013, p. 1-2):

Pode-se conceituar a financeirização como o modo atual de funcionamento do capitalismo global, originado na década de 80, contemporâneo da mundialização financeira. Esse modo é marcado pela importância da lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandada pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, *commodities* e vários outros ativos. A financeirização é sistêmica e de escopo mundial, vale dizer, impacta as relações econômicas internacionais e as torna crescente transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais.

O Brasil, na esteira de sua inserção na internacionalização e financeirização, fruto do processo de concentração e centralização de capitais em escala mundial, assume a privatização de setores estratégicos, ao mesmo tempo em que altera políticas de ajustes que afetam o emprego e a renda. Nesse cenário, a questão nacional é atravessada pela abertura de novos setores ao capital internacional, incluindo a educação. De acordo com Bastos (2013, p. 17):

O ramo da educação presta-se como poucos a investimentos na época da financeirização porque os tempos de maturação e amortização do capital são relativamente rápidos. Por tratar-se de um setor de serviços intensivo em mão de obra e construções simples, a escala de oferta é variável e rapidamente adequada a variações da demanda. Sistemas informatizados e "pacotes" educacionais padronizados geram ganhos

de escala que barateiam a oferta do serviço, independentemente de sua qualidade.

A comercialização de ações na bolsa é um dos mecanismos pelo qual a financeirização se apropria das atividades educacionais, fazendo com que essas empresas sejam regidas não apenas pela lógica do lucro, provindo da venda de produtos e serviços, mas também pela lógica financeira e especulativa do comércio de títulos. Hoje a lógica financeira e especulativa que rege o comércio de títulos é marcada pela amplitude econômica global e pela volatilidade.

Segundo o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2020)¹:

Na área da educação privada, a concessão de títulos de propriedade (ações) na bolsa de valores teve início em 2007, ano em que ocorreu a oferta pública de ações dos grupos Anhanguera, Pitágoras e Estácio de Sá. O que os dados mostram é que de lá para cá este processo se ampliou, envolvendo não apenas a Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), mas também a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), onde algumas empresas brasileiras vêm se inserindo desde 2017. Em 2020, havia cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta). Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann, anunciou a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York.

Na cartilha *A Educação brasileira na bolsa de valores: As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional* (2020), esse mesmo instituto sistematiza a atuação desses oito grupos de capital aberto na Educação brasileira, mostrando as marcas ligadas a cada um dos grupos, as regiões nas quais atuam e os níveis de ensino e tipos de serviços educacionais e de editoração – setores

¹ Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em: 31 out. 2021.

de atuação – além do patrimônio, receitas e lucro líquido dessas empresas com o número de alunos atingidos por cada uma delas. Essa sistematização foi realizada, tendo como referência os dados dos Relatórios de Referência que constituem os documentos que as empresas enviam anualmente à comissão de Valores Mobiliários (CVM). Nesses relatórios aparecem dados importantes sobre os funcionamentos das empresas. É importante salientar que os dados apresentados na sistematização têm como referência o ano de 2019, portanto não retratam o impacto da pandemia da covid-19 sobre a área da educação. Esses dados revelam o enorme poder econômico, o grande número de alunos envolvidos e a atuação em todos os níveis de ensino na rede privada, além dos serviços educacionais em todo o território nacional.

Todas as corporações, com exceção da Afya Participações S.A. que atua voltada apenas para cursos superiores preparatórios na área da saúde e o grupo Bahema que só atua na educação básica, atuam em larga escala na educação básica, superior, ensino de idiomas, produção de material didático, métodos didáticos e plataformas de ensino; e algumas ainda nos ramos de editoração. A somatória total do número de alunos envolvidos é da ordem de 4 milhões e 600 mil alunos.

Quanto às receitas e lucros líquidos, os dados são os seguintes (valores em real): Kroton – Cogna, lucro líquido 242 milhões e receita líquida de 7 bilhões e 27 milhões; Ser Educacional, lucro líquido 136 milhões e receita líquida de 1 bilhão e 275 milhões; A Yduqs Participações S.A., lucro líquido 646 milhões e receita líquida de 3 bilhões 565 milhões; Ânima Holding S.A., lucro líquido de 9 milhões e receita líquida de 1 bilhão e 180 milhões; Bahema Educação S.A., lucro líquido de 11 milhões e receita líquida de 53 milhões; Arco Educação S.A., lucro líquido de 9 milhões e receita líquida de 169 milhões; Afya Participações S.A., receita líquida de 72 milhões, lucro líquido não declarado; Vasta Participações S.A., lucro líquido 60 milhões 700 mil.

A Kroton, que é o maior grupo educacional do Brasil, de acordo com o ranking da Revista Valor, publicado no ano de 2019, se destaca pela abrangência nacional e pela atuação multivariada, abarcando todos os níveis de Ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior) assim como a produção de material didático, elaboração de métodos pedagógicos e plataformas virtuais de ensino.

É importante revelar também que no processo de expansão e concentração essas empresas funcionam de modo que cada uma delas compõem um grupo empresarial mais amplo e, apesar de existirem como pessoa jurídica (CNPJ), do ponto de vista do seu funcionamento, elas detêm a propriedade de outras empresas, formando uma rede hierarquizada de companhias controladas por um grupo de investidores. É preciso também distinguir a empresa como unidade econômica em relação às marcas que utiliza e que são conhecidas e divulgadas para o público. É normal que as pessoas conheçam as marcas sem, no entanto, saber identificar o grupo empresarial a que pertencem.

As empresas de capital aberto se utilizam de variadas estratégias de marcas, algumas preferem pulverizar o número de marcas, utilizando uma identificação distinta para cada nicho de mercado, outras optam por fortalecer uma marca nacional que acaba sendo utilizada em diferentes instituições do mesmo grupo. Para exemplificar a maneira como se caracterizam esses dois aspectos da concentração, trazemos aqui o exemplo do grupo Kroton. As principais marcas do Grupo Kroton são: Cogna Educação, Vasta Educação, Platos, Pitágoras, UNIC – Universidade de Cuiabá, Iuni Educacional, Fama Faculdade de Macapá, UNOPAR, UNIRONDON, AEDU, Anhanguera Educacional, FAC – Faculdade Comunitária Campinas, UNIABC – Universidade do Grande ABC, UNI – Universidade de Santo André, UNICTS – Faculdades, UNIPLI, CELV, Centro Educacional *Lato Sensu*, Somos Educação, Somos *Science in learning*, Editora Ática, Editora Scipione, Saraiva Educação, Anglo Sistema de Ensino, Ph Sistema de Ensino, Sistema Maxi de Ensino, Ético Sistema de Ensino, GEO Sistema de Ensino, Colégio Sigma, Colégio

Motivo, Colégio Integrado, Colégio PH, Colégio Visão, O Líder em Mim, Plurall, Red Balloon, Stoodi, Livro Fácil.

Por meio dessa relação de marcas do grupo Kroton, é possível constatar como outros grupos de capital aberto aparecem pertencentes ao grupo, além de mostrar também um conjunto grande de marcas ligadas a uma cadeia de instituições. Esse movimento é típico da forma como atuam os grupos de capital aberto em seu processo de concentração e de efetivação de negócios de compra e venda.

Outro exemplo da forma como ocorrem as fusões é o negócio realizado em 2021 pelo grupo Eleva, que tem como proprietário majoritário o empresário do capital financeiro Jorge Paulo Lemann, que comprou escolas do maior grupo educacional do Brasil – o Grupo Cogna- Kroton – ficando, depois das aquisições, bem mais perto de se tornar o maior grupo de capital aberto em educação básica.

As escolas adquiridas foram: Colégio PH, Centro Educacional Leonardo da Vinci, Colégio *Lato Sensu*, Signa, Anglo 21, Anglo Alphaville, CEI Natal, Colégio Integrado de Ensino, Colégio Maxi, NeoDNA, Escola Chave do Saber, Motivo e Colégio do Salvador. Na negociação ficou estabelecido que a Eleva pagaria 964 milhões pelas 51 escolas e a Cogna Educação compraria por 580 milhões o sistema didático da Eleva.

A EXPANSÃO DO CAPITAL ABERTO DURANTE A PANDEMIA

A pandemia de forma geral trouxe grandes impactos para a educação básica e superior, tanto em instituições públicas como privadas. Devido às dificuldades que o setor privado de ensino sofreu e continua sofrendo, o movimento de aquisições se acelerou, mudando a posição de cada um dos conglomerados.

Segundo o Censo Escolar de 2020, o ensino básico de maneira geral (público e privado) perdeu 579 mil alunos entre 2019 e 2020, no entanto o ensino privado, que representa 18,6% do aporte total,

foi responsável por 60% do número de perda de matrículas. Foram 235,4 mil matrículas perdidas no ensino público, contra 343,6 mil no ensino privado. Ainda não temos o dado do impacto de 2020 em 2021, porque o Censo de 2021 foi divulgado pelo MEC sem os microdados, mas a consultoria educacional Rabbit divulgou, por meio de pesquisa realizada, a redução de 34% no número total de alunos. Inicialmente, esse impacto foi maior no ensino infantil, mas posteriormente atingiu, durante todo o ano de 2020, todo o ensino básico². Essa redução de alunos trouxe dificuldades financeiras para as escolas e as instituições mais consolidadas se transformaram em possibilidade de grandes negócios.

Esse movimento de aquisições e expansão do capital aberto na educação durante a pandemia ainda está em estudo, mas dados preliminares atestam não só sua intensificação como também as mudanças nas características das empresas de capital aberto, se ampliando territorialmente, ou ampliando os espectros de sua atuação, ou por meio de negócios de associação entre elas.

Camargo (2021) no artigo intitulado *Compra e venda de escolas movimentam R\$ 80 bilhões* nos traz os seguintes dados: o grupo Vitamina, que possui capital chileno e nacional, arrematou 12 escolas na grande São Paulo, todas de educação infantil e com grande presença nos bairros nos quais se situam. Entre essas escolas estão a Escola Alpha, no Alto de Pinheiros, e a Pueri Regnum, no Brooklin, também o grupo inglês Cognitas, que possui 85 escolas em diversos países, anunciou a compra da Escola Villare, com 1,2 mil alunos, bastante conhecida entre a classe média e alta de São Caetano do Sul.

Como já assinalamos nesse mesmo artigo, o autor também destaca a aquisição pelo grupo Eleva, por quase R\$ 1 bilhão, de 51 escolas pertencentes ao grupo Cogna. Assim, o grupo Eleva, durante a pandemia, passou a ter 183 escolas e mais de 120 mil alunos. O autor destaca que o “Brasil que já possui companhias

2 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-05/escolas-particulares-perdem-um-terco-das-matriculas-na-pandemia>. Acesso em: 22 fev. 2022.

entre as maiores do mundo, no ensino superior e caminha para ter empresas de estatura planetária também na educação básica.” (CAMARGO, 2021, p. 2).

O autor revela ainda que no Brasil já atuavam dezenas de grupos de investimento na educação brasileira, mas com a pandemia o que se observa é o modelo de consolidação, não só com entrada de novos grupos, mas também com novas aquisições e ampliação de grupos já existentes.

A educação básica representa, na avaliação desses grupos, um mercado poderoso, estimado em 80 bilhões de reais, pois o perfil é de longo prazo e ao mesmo tempo, mesmo com a pandemia, garante uma certa previsibilidade. O público da educação básica é mais estável.

Apesar da concorrência entre os grupos, o que irá definir daqui para frente o próprio mercado e impulsionar as aquisições, é a fragmentação e a fragilidade econômica atual das instituições privadas de ensino.

Um outro fator importante a se destacar é que esses grupos possuem uma estratégia de divisão de mercado para vários tipos de consumidores de educação. Escolas de educação básica que vão desde escolas de elite, com altas mensalidades, a escolas com mensalidades menores para diferentes segmentos da classe média.

Entre os grupos também existem diferenças de atuação. Alguns procuram adquirir escolas mais consolidadas, mas com qualidade histórica, outros entram no mercado adquirindo escolas pensando apenas na rentabilidade imediata. No entanto o que se constata é que, independente dessas diferenças, as mudanças que ocorrem depois das aquisições, e que estão sendo reveladas por meio de pesquisas, mostram o princípio comum da racionalidade administrativa, mudança profunda no projeto pedagógico das escolas, atuação com mudanças significativas nos contratos dos professores e de outros profissionais da educação.

Esse mercado, que foi impulsionado na pandemia, não envolve apenas a compra de escolas, mas a produção de materiais pedagógicos, como sistemas de ensino, soluções digitais e todas as formações complementares para as quais as escolas precisam de apoio. Haja vista a recente onda de projetos para itinerários formativos, exigência trazida pela reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Camargo (2021) acentua que na avaliação de experientes executivos da área, ainda não se chegou à primeira metade do potencial de mercado que se abriu. Os grupos estão apostando no desenvolvimento de vários produtos e serviços.

Padrão (2021), no artigo *Startups de educação crescem 28% durante a pandemia e recebem US\$ 525,6 milhões em 2021*³, mostra que os negócios em educação em geral cresceram na pandemia. Segundo ele, o setor de *edtechs* cresceu 28%, indo de 434 em 2019 para 559 em dezembro de 2021. As *edtechs* em atividade no país estão distribuídas em ensinamentos específicos (22,4%), novas formas de ensino (22,2%), plataformas para a educação (20%), ferramentas para instituições (17,5%), foco no estudante (11,1%), conteúdo educativo (4,1%) e financiamento do ensino (2,7%). De janeiro a setembro de 2021, as *edtechs* foram responsáveis por arrecadar US\$ 525,6 milhões em aportes. A tendência é um crescimento ainda maior, uma vez que práticas pedagógicas e educativas que foram desenvolvidas no isolamento social serão retomadas de uma forma diferente, quando da volta da educação presencial como acontece atualmente.

Além das dificuldades financeiras advindas da pandemia e do trabalho remoto e *online*, desenvolvido nessa circunstância, outros fatores também influenciaram a ação dos grupos de capital aberto na educação nesse período.

3 Disponível em: <https://canaltech.com.br/startup/startups-de-educacao-crescem-28-durante-pandemia-e-recebem-us-5256-mi-em-2021-200695/>. Acesso em: 25 out. 2021.

A desregulamentação do trabalho e as profundas modificações econômicas no campo da produção, implementadas pelo projeto ultraliberal, tornam o Brasil um mercado atrativo para os negócios educacionais nas bolsas de valores. Com a implementação do projeto ultraliberal, um projeto político, econômico e social mundial, no Brasil mais fortemente a partir de 2016, ocorre um desmonte do projeto democrático em curso na educação e tem início um conjunto de iniciativas de fortalecimento da privatização não só na educação, mas também no modelo econômico geral. Nesse período, são realizadas reformas estruturantes como as reformas trabalhista, sindical e previdenciária, com acirramento e total desregulamentação do trabalho durante a pandemia, que em nome de manter o emprego, abriu campo para retirada de direitos e aumento da exploração da força de trabalho tanto na educação, quanto em todos os setores. Um projeto de retirada do Estado de direito e do Estado democrático.

Presenciamos um aumento exponencial do desemprego, do subemprego e da informalidade, do crescimento pífio e da inflação galopante, quando só o capital financeiro comanda, e com lucros absurdos, sem financiamento ao setor produtivo gerando a crise que só se agravou com a pandemia. Uma política econômica de desindustrialização como aponta Dowbor (2021).

Com a reforma trabalhista tornou-se possível a terceirização e a “pejotização” do trabalho docente, a livre negociação entre empregados e empresas, sem a atuação dos sindicatos. Silva (2021) analisa o tema da precarização do trabalho docente, inclusive entre trabalhadores do setor público, sob suas várias formas (flexibilização, terceirização, pejotização, uberização, perda de direitos e garantias); a autora evidencia a fragilidade e miserabilidade dos professores sem vínculos efetivos, entendidos como o “preariado professoral”, e demonstra a que foram submetidos no período da pandemia.

Oliveira (2021) mostra a realidade de perda de postos de trabalho, da eliminação de direitos e a nova formatação do trabalho

docente, ocorrida na pandemia, e como produto das reformas estruturais ultraliberais. Evidencia como os trabalhadores em educação tiveram que superar sozinho enormes dificuldades com o trabalho remoto e tiveram que conviver com as flexibilizações dos direitos com a precarização e com aumento da exploração. Oliveira analisa também as novas propostas pedagógicas preconizadas na chamada sociedade do conhecimento e como essas “novas” pedagogias impactam a vida dos trabalhadores em educação, tirando sua autonomia, simplificando a sua formação e resignificando o trabalho docente.

Os grupos de capital aberto que atuam na educação criaram mecanismos para a manutenção de seus lucros, mesmo diante das dificuldades vindas da pandemia. Na educação superior, criaram uma racionalização com demissões em massa de trabalhadores, noticiadas pela grande imprensa e pelos veículos de comunicação do movimento sindical de todo o país, criando uma espécie de “desregionalização” do trabalho docente, pelo uso das plataformas, fazendo com que o(a) mesmo(a) professor(a) desse aulas para várias classes de uma única vez em todas as instituições do grupo no Brasil.

Esse processo de racionalização empresarial já estava acontecendo antes da pandemia e durante esse período apenas se intensificou. Nos últimos doze anos, foi emblemático o desempenho destas organizações no segmento do ensino superior privado a partir da abertura de capital na bolsa de valores em 2007. As consequências perpassam a modalidade de educação a distância, que fez massificar a formação docente que hoje já ultrapassa o número de matrículas da educação presencial, as disciplinas *online*, a superlotação das salas de aula, em contrapartida à diminuição no quadro de professores. Um exemplo disso foi demissão em massa protagonizada pela Estácio de Sá em 2017 que, após as novas regras trabalhistas terem entrado em vigor, demitiu mil e duzentos professores⁴.

4 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/12/1940980-estacio-de-sa-demite-12-mil-professores-apos-reforma-trabalhista.shtml?origin=folha>. Acesso em: 25 fev. 2019.

Além disso, os projetos emergenciais de manutenção do emprego, aprovados pelo parlamento e a ameaça constante do desemprego propiciaram acordos de diminuição de salários, a terceirização e a contratação como pessoa jurídica. Várias instituições passaram a adquirir videoaulas pagando os professores como pessoas jurídicas, tanto na educação básica como na superior.

Uma pesquisa realizada em 2020 com professores da educação básica privada de todo o Brasil pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente (GESTRADO/UFMG), mostrou, com os dados coletados, as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede privada desde o início da pandemia. Os(as) profissionais tiveram que arcar sozinhos(as) com os custos dos equipamentos e do acesso à internet e vivenciaram por meio do uso das plataformas uma considerável implementação de mecanismos de controle com um aumento expressivo da jornada de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas modificações que estão ocorrendo com as mudanças na privatização da educação no Brasil, que se intensificaram no período pandêmico, levantam questões importantes sobre o futuro da educação brasileira.

Esses grupos de grande poder econômico e político atuam com muita força na elaboração e aprovação das políticas públicas em educação segundo seus interesses, estabelecendo uma nova formatação da educação nacional tanto pública quanto privada, provocando grandes mudanças nos objetivos da educação, nas concepções de educação e seu papel no projeto de desenvolvimento nacional e da formação cidadã. Colocam em risco o futuro do sistema público de educação com gestão pública, se utilizam do financiamento público para a padronização e a elaboração de processos educativos, baseados na visão empresarial de gestão e com a utilização racionalizada de recursos.

A essência dos fundos de investimento é a rentabilidade, o que impõe a necessidade do lucro crescente. Desse modo, subordinadas a essa necessidade, as escolas ajustam seu funcionamento, sua gestão e o próprio ensino em detrimento das condicionantes postas pelos investidores, seja por medidas de redução de custos, seja por meio das mercadorias vendidas: sistemas de ensino, de avaliação e de gestão, além de material didático. Esse fato tem trazido uma configuração empresarial no ambiente escolar.

A lógica do contexto de financeirização repercute na concepção de formação das crianças e jovens, na concepção de formação profissional, na visão de formação para a produção científica e tecnológica do país.

O capital aberto na educação brasileira que avança sem impedimento e regulamentação tem por objetivo acima de tudo a manutenção de lucros e dividendos. Os investidores que aplicam seu capital nas bolsas não estão preocupados com a origem nacional das empresas, ou com o tipo de produtos ou serviços que elas geram; não estão interessados tampouco nos efeitos que estas empresas têm sobre o desenvolvimento ou o atraso do país. A única coisa que importa é o grau de rentabilidade que aquele título de propriedade oferece. Essa é a lógica que rege a esfera financeira.

Portanto, o capital financeiro e especulativo pode migrar em questão de horas de um setor para outro e de um país para outro, gerando uma rápida valorização de uma empresa em um determinado momento, mas que em pouco tempo pode se deteriorar em função da ausência de barreiras. Trata-se de capital volátil dominando cada vez mais a educação brasileira.

Essa atuação ampla e cada vez mais potente, ao se consolidar, impõe barreiras cada vez mais sólidas contra o fortalecimento do sistema público e sua universalização com qualidade social, contra a democratização das estruturas educacionais e da gestão das escolas, impõe uma nova lógica ao trabalho docente, retirando a autonomia dos(as) professores(as) e colocando em risco a formação crítica.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, G. (org.). **O negócio da educação**. São Paulo: Olho D'água; Fepesp, 2017. p. 129-144.
- ADRIÃO, T. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- BALEIRO, A.; LIMA SOBRINHO, B. **Constituição de 1946**. Coleção Constituições Brasileiras. v. 5, 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.
- BASTOS, P. P. Z. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013.
- BRASIL. **Censo Escolar 2020**. INEP. Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-05/escolas-particulares-perdem-um-terco-das-matriculas-na-pandemia>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. **Censo Escolar 2021**. INEP. Brasília. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- CAMARGO, P. Compra e venda de escolas movimentam 80 bilhões. **Revista Educação**, ed. 277, 26 jul. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/26/compra-e-venda-de-escolas-movimentam/>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- CAVALCANTI, T. B.; BRITO, L. A. F. N. de; BALEIRO, E. **Constituição de 1967**. Coleção Constituições Brasileiras, v. 6, 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.
- CURY, C. R. J. Federalismo político e educacional. *In*: FERREIRA, N. S. C.; SCHLESNER, A. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006a.
- CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 143-158, 2006b.
- DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: nova arquitetura do poder – dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. 2. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. UFMG. **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIVADA EM TEMPOS DE PANDEMIA.** Relatório técnico. Belo Horizonte, 2020. 28p.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **A Educação Brasileira na bolsa de valores.** As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em: 31 out. 2021.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MINTO, L. W. Privatização da educação no Brasil: fenômeno conjuntural ou estrutural. *In:* PEIXOTO, M. G. (org.). **O capital global na educação brasileira.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2016. p. 35-55.

OLIVEIRA, D. A. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. *In:* AFFONSO, C. *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado.** v. 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas LPP/UERJ, 2021. p. 251-269.

PADRÃO, M. **Startups de educação crescem 28% durante a pandemia e recebem US\$ 525,6 milhões em 2021.** 3 nov. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/startup/startups-de-educacao-crescem-28-durante-pandemia-e-recebem-us-5256-mi-em-2021-200695/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

POLETTI, R. **Constituição de 1934.** Coleção Constituições Brasileiras. v. 3, 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

PORTO, W. C. **Constituição de 1937.** Coleção Constituições Brasileiras. v. 4, 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, A. M. O precariado professoral em tempos de pandemia covid-19: erda dos postos de trabalho e eliminação de direitos. *In:* AFFONSO, C. *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado.** v. 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas LPP/UERJ, 2021. p. 84-103.

SILVA, M. da.; JACOMENI, R.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** Coleção Memórias da Educação. Campinas: Autores Associados, 2005. 186p.

TACITO, C. **Constituição de 1988.** Coleção Constituições Brasileiras. v. 7, 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Pereira do Nascimento é doutora em Educação pela Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (Fe/USP), atua com formação de professores, pesquisadora do grupo sobre a Dimensão Subjetiva da Desigualdade social: suas diversas expressões, graduada em História, doutora em Educação pela Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (Fe/USP).

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5073334207348070>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7207>

E-mail: dricanasciment@yahoo.com.br

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho é Doutora em Educação: Psicologia da Educação, atua como Professora Assessora de Educação Inclusiva na Prefeitura Municipal de Santo André.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9961038906928505>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9904-0093>

E-mail: agdamfc@yahoo.com.br

Alcielle dos Santos é Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação: Formação de Formadores, também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É pesquisadora no Grupo CEPId: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Integrante da Cooperativa de Professores Cipó Educação de Santos-SP. Tem experiência na área de Educação, na Educação Básica e Ensino Superior. Atua como professora no Ensino Superior na PUC-MG e na Direção de Educação do Instituto Iungo.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5053676406158378>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5153-5660>

E-mail: alcielle.santos@gmail.com

Alexsandro do Nascimento Santos é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); Diretor-Presidente da Escola do Parlamento; mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546389998834488>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2337-3104>
E-mail: alexsandrosantos1980@gmail.com

Alexandre Fausto Ferreira é docente do curso de Psicologia da Universidade Paulista – UNIP e Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8510803580802129>
ORCID: 0000-0003-0312-9240
E-mail: alexandre.fausto@hotmail.com

Ana Mercês Bahia Bock é psicóloga, com mestrado (1991) e doutorado (1997) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da mesma Universidade, onde ministra aulas no curso de graduação em Psicologia e é coordenadora e professora titular no curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica nos temas: educação e dimensão subjetiva da desigualdade social. Coordena o grupo de pesquisa “A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: suas diversas expressões”.
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540269108470331>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-581-3293>
E-mail: abock@pucsp.br

Antonio Carlos Caruso Ronca é mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor titular no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi Reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação de 2004 a 2012. Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2012. Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014.
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1748562868539196>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>
E-mail: accronca@gmail.com

Claudia da Silva Leite é Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora da FAC-SP e da Franklin Covey Education; e membro da Comissão Executiva da Revista Psicologia da Educação (PUC-SP)
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1381256016152052>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4660-1181>
E-mail: clau_leite@hotmail.com

Claudia Leme Ferreira Davis é mestre em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497071021754173>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0003-3510>
E-mail: claudiadavis@uol.com.br

Clarilza Prado de Souza é mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutora em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais – NEARS-PUC/SP. Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação – FCC/DPE-CIERS-Ed. Coordenadora do Comitê Científico do Educ@. Bolsista de Produtividade Científica/CNPq-PQ/1D.
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>
E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Julia Sotto-Maior Bayer é Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e membro do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS/PUC-SP).
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7657371934553520>
E-mail: jusmbayer@gmail.com

Karin Gerlach Dietz é Doutora em Educação: Psicologia da Educação, atua como Professora Assessora de Educação Inclusiva na Prefeitura Municipal de Santo André e como Professora de Ensino Superior no Centro Universitário Fundação Santo André.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4018990353136525>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-1800>

E-mail: karingdietz@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora e professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

E-mail: laurinda@puccsp.br

Laurizete Ferragut Passos é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada da Unesp e atualmente professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação e Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Mestrado Profissional Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora na área de formação de professores com foco nos temas: comunidades de aprendizagem e trabalho colaborativo; profissionalidade docente, professores formadores, professores iniciantes, condições de trabalho.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

E-mail: laurizetefer@gmail.com

Luciana Cicutto Mortarello é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenadora dos cursos de licenciatura na modalidade a distância na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5541199592814366>

ORCID: <https://orcid.org/0000-00001-7067-6207>

E-mail: lumortarello@gmail.com

Luciana Szymanski é docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Psicologia e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FACHS). Coordenadora do grupo “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM). Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949476670405833>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>
E-mail: lucianaszymanski@gmail.com

Madalena Guasco Peixoto é Doutora em Educação: História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular do Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Diretora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora da Secretaria-Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores Em Estabelecimentos de Ensino. Membro da Executiva Nacional do Fórum Nacional Popular de Educação e Membro da Diretora Executiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa Sindical (CPLP-SINDICAL). Atua na área de educação com ênfase em currículo e políticas públicas em educação. Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660932552271444>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8912-7929>
E-mail: madapeixoto@uol.com.br

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida é professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Livre docente em Educação e Tecnologia (PUC-SP, 2019), Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP, 2000), pesquisadora com projeto produtividade CNPq. Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485134644744641>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5793-2878>
E-mail: bethalmeida@pucsp.br

Maria Regina Maluf é doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain, Bélgica. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305774332490934>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9132-5502>
E-mail: marmaluf@gmail.com

Mitsuko Aparecida Makino Antunes é doutora em Psicologia Social (PUC-SP), professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP).

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1548595071478367>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

E-mail: miantunes@pucsp.br

Priscila Gabriela Costa é mestre e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia (2003) pela mesma instituição. Atualmente é Coordenadora no Colégio Dante Alighieri do Ensino Fundamental 1 (2º e 3º anos). Tem experiência como professora de Educação Infantil/Ensino Fundamental I e no uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8557821092119383>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7661-1148>

E-mail: prigacosta@hotmail.com

Rafaela de Jesus Souza Alonso é Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora da rede estadual de São Paulo.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6359116260545863>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0161-2933>

E-mail: rafaela.dj.souza@gmail.com

Rosana Oliveira Rocha é Diretora de Escola concursada, professora, formadora, escritora e criadora de projetos de Educação em Direitos Humanos. Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Mestra em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Graduada em Letras – Português e Inglês e pós-graduada em Planejamento, Implementação, Gestão e Avaliação em Educação à Distância (UFF-RJ). Integrante do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais – NEARS/PUC-SP – CNPq.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7422637819231195>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7430-4555>

E-mail: gabaritada@hotmail.com

Silvana Saraíd da Silva é Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora coordenadora da rede municipal de ensino de Atibaia-SP. Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização pela FAAT-Atibaia.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6527652576534119>

ORCID: 0000-0002-7038-6864

E-mail: silvana_saraid@yahoo.com.br

Solange de Fátima Andreassa Di Agustini é Mestre em Educação: História, Política, Sociedade – EHPS (PUC-SP) e doutoranda pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Pedagoga pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Professora na Rede Pública Estadual de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818841274787976>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-8677>

E-mail: solangeandreassa37@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e também docente no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do grupo de pesquisa CEPId – Contexto Escolar, Processos identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Assessora de Instituições públicas e particulares e Sistemas de Ensino.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-2370>

E-mail: veraplacco@pucsp.br e veraplacco7@gmail.com

Wanda Maria J. Aguiar é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação. Bolsista PQ CNPQ. Pesquisadora na área da Educação na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>

ORCID: <https://orcid.org/0000-00003-1265-9354>

E-mail: iajunqueira@uol.com.br

Wania Emerich Burmester é Mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Psicopedagoga pela Faculdade São Luís de Jaboticabal-SP. Consultora Pedagógica. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4035390205402919>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-2173>
E-mail: waniaburmester@gmail.com

