

Tania Suely Azevedo Brasileiro
Juracy Machado Pacífico
Organizadoras

EDUCAÇÃO PARA A AMAZÔNIA: estudos e pesquisas em movimento





CONSELHO EDITORIAL

- Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón – UH, Cuba
Profa. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga - UnB
Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva - UFAL
Profa. Dra. Joana D'arc do Nascimento Neves - UFPA
Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos – UFT
Prof. Dr. Luís Percival Brito - UFOPA
Profa. Dra. Maria José de Pinho - UFT
Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – IP/USP
Profa. Dra. Sandra Sofia Ferreira da Silva Caeiro – UAB/Portugal
Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – UFAM
Prof. Dr. Tristan McCowan – ICL/Reino Unido

Tania Suely Azevedo Brasileiro
Juracy Machado Pacífico
Organizadoras

EDUCAÇÃO PARA A AMAZÔNIA: estudos e pesquisas em movimento

1ª edição

Santarém-PA, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

© Tania Suely Azevedo Brasileiro e Juracy Machado Pacífico (Organizadoras) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Projeto Gráfico e Diagramação
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento [recurso eletrônico] / Tania Suely Azevedo Brasileiro e Juracy Machado Pacífico (organizadoras). – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-994437-0-1

1. Educação. 2. Amazônia. 3. Pesquisa. I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo. II. Pacífico, Juracy Machado.

CDU 37

E24

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1	10
UNIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	
<i>Gilvânia Plácido Braule</i>	
<i>Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	
CAPÍTULO 2	25
CORPOREIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: COM O CORPO, DESDE O CORPO E ATRAVÉS DO CORPO	
<i>Ana Hilguen Marinho Pereira</i>	
<i>Hergos Ritor Froes de Couto</i>	
CAPÍTULO 3	37
REFLETINDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS	
<i>Hector Renan da Silveira Calixto</i>	
<i>Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	
CAPÍTULO 4	55
SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOTAS PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	
<i>Amadeu de Farias Cavalcante Jr.</i>	
<i>Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante</i>	
CAPÍTULO 5	74
PENSAMENTO COMPUTACIONAL, TDIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Gilson Pedroso dos Santos</i>	
<i>José Ricardo e Souza Mafra</i>	
CAPÍTULO 6	86
EDUCAR PARA A INFORMAÇÃO: INCURSÕES TEÓRICAS INICIAIS	
<i>Márcio Darlen Lopes Cavalcante</i>	
<i>José Ricardo e Sousa Mafra</i>	
CAPÍTULO 7	95
O “VELHO” NO “NOVO NORMAL” PÓS PANDÊMICO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Gilson Cruz Junior</i>	
CAPÍTULO 8	105
A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTO AMAZÔNICO	
<i>Lilian Aquino Oliveira</i>	
<i>Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	
CAPÍTULO 9	119
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO NORTE: REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA	
<i>Nara Cláudia Alvaredo da Cruz</i>	
<i>Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	
<i>Maria Anjos Rombo Rodrigues da Costa</i>	

CAPÍTULO 10	130
O USO DE TDIC NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA	
<i>Patrícia Ferreira Miranda</i>	
<i>Marli Lúcia Tonatto Zibetti</i>	
CAPÍTULO 11	142
VIGOTSKI, ELKONIN E A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS	
<i>Géssica de Aguiar Lima</i>	
<i>Sinara Almeida da Costa</i>	
CAPÍTULO 12	156
ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PERIÓDICOS NORTE E NORDESTE (FEPAE/NNE)	
<i>Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima</i>	
<i>Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	
CAPÍTULO 13	168
O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO AMAZONAS: APONTAMENTOS HISTÓRICOS	
<i>Ivanete Franco dos Santos</i>	
<i>Rosângela de Fátima Cavalcante França</i>	
<i>Eulina Maria Leite Nogueira</i>	
CAPÍTULO 14	180
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O PROJETO SEIVA	
<i>Iata Anderson Ferreira de Araújo</i>	
<i>Solange Helena Ximenes-Rocha</i>	
CAPÍTULO 15	189
AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCACAO BRASILEIRA E OS DIFERENCIAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
<i>Manoel Ednaldo Rodrigues</i>	
<i>Anselmo Alencar Colares</i>	
CAPÍTULO 16	203
PARA UMA LEITURA MARXISTA DO RACISMO NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DE RONDÔNIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	
<i>Tarciso Pereira da Silva Júnior</i>	
<i>Juracy Machado Pacífico</i>	
CAPÍTULO 17	213
POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES HAITIANOS EM RONDÔNIA: ALGUMAS NOTAS	
<i>Marcia Machado de Lima</i>	
<i>Maria José Ambrósio dos Reis Peters</i>	
CAPÍTULO 18	225
A OCUPAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO MUNICÍPIO DE MACHADINHO D'OESTE (RO): A FRONTEIRA AGRÍCOLA ENTRE A TEORIA DAS FRENTE E DA DINÂMICA INOVATIVA	
<i>Claudinei Frutuoso</i>	
<i>Antônio Carlos Maciel</i>	

APRESENTAÇÃO

Como as águas de um rio não cansam no movimento em direção a outro sempre maior, também a obra intitulada *Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento* segue esse curso e percurso.

Buscamos no poeta Thiago de Mello a inspiração para construir essa relação do rio com as pesquisas da Região Norte, em especial aquelas em desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Doutorado em Rede (EDUCANORTE/PGEDA). As proposituras dessa coletânea compõem “Como um rio, que nasce de outros, saber seguir, junto com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda” (THIAGO DE MELLO, 1981). As pesquisas do Norte se juntam a outras e outras do Brasil, mas sem deixar de ressaltar suas especificidades.

Mudar com a realidade em movimento... É assim que pensamos a pesquisa e seus desdobramentos. Não porque os tempos sejam propícios, mas, pelo contrário, vivemos tempos muito difíceis, tanto nos campos político e socioeconômico, como da saúde pública. Porém, os dilemas e obstáculos são por nós transformados em desafios a serem superados. Com isso, nossos estudos e pesquisas nesta coletânea buscam compreender, mas não só isso, visam também intervir nessa realidade em movimento. Assim, seguimos caminhando e agindo em prol de uma Educação para a Amazônia. A certeza que temos é a de que estamos permanentemente recomeçando e que sempre construiremos novos jeitos para conduzi-la. É o que podemos perceber nos textos que se seguem, como é o caso do primeiro capítulo, *Universidade e sustentabilidade: um estado do conhecimento*, de Gilvânia Plácido Braule e Tania Suely Azevedo Brasileiro, ao trazerem para o debate a sustentabilidade no campo educacional universitário de modo a sinalizar sua relevância para a sociedade do século XXI. Para as autoras, esse entendimento permeia estudos acadêmicos no Brasil e no mundo que se dedicaram a investigar a sustentabilidade na educação superior. Nos brindam com um estudo do tipo estado do conhecimento, construído pelo método de análise sistemática nas bases Scielo, Periódico da CAPES e Google Scholar.

Corporeidade e formação humana: com o corpo, desde o corpo e através do corpo, um estudo sobre a perspectiva teórica da Corporeidade, considerando-se a contribuição das *epístemes* da Complexidade e da Motricidade Humana, na proposição de um saber existencializado e humanizado sobre o corpo, compõe o Capítulo 2 desta coletânea. Ana Hilguen Marinho Pereira e Hergos Ritor Froes de Couto nos convocam à reflexão coletiva sobre os sentidos atribuídos ao ser humano no processo de desenvolvimento das sociedades mundiais e a necessidade da superação da fragmentação do conhecimento na contemporaneidade.

Hector Renan da Silveira Calixto e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, no Capítulo 3, intitulado *Refletindo a educação especial na formação inicial de professores: um olhar sobre as pesquisas*, apresentam reflexão sobre a presença da temática da educação especial e/ou inclusiva na formação inicial de professores a partir de um mapeamento das teses e dissertações sobre educação especial e formação inicial de professores no Brasil. Para os autores, diversas questões foram identificadas sobre a temática nas 18 dissertações e teses localizadas. Consideram que é preciso repensar as experiências de formação, necessitando de abordagens diferenciadas no seu trato a fim de proporcionar uma práxis formativa e de atuação docente inclusiva.

No Capítulo 4, intitulado *Sustentabilidade e educação inclusiva: notas para refletir sobre pessoas com altas habilidades ou superdotação*, Amadeu de Farias Cavalcante Jr e Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante trazem para o centro do debate a questão de que desde as primeiras conferências realizadas pela ONU, na década de 1970, o vínculo entre educação e sustentabilidade sempre esteve presente, o que se repetiu na última Agenda, a 2030. A questão central apresentada neste texto são as Altas Habilidades ou Superdotação, uma vez que a agenda 2030 faz alusão indireta a esse grupo, contudo, para que o direito dessas pessoas seja assegurado é necessário expandir o que está posto, visto que a referência é apenas aos jovens e adultos.

Gilson Pedroso dos Santos e José Ricardo e Souza Mafra, no Capítulo 5 intitulado *Pensamento computacional, TDIC e a formação de professores*, abordam o Pensamento Computacional (PC), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Formação de Professores. O texto traz reflexões e discussões em relação a essas abordagens, como princípios válidos, na organização de um suporte prático na formação inicial de professores.

Educar para a informação: incursões teóricas iniciais, Capítulo 6 desta coletânea, também apresenta uma discussão inicial sobre questões teóricas relacionadas à Educação, Mídias e a Formação de Professores. Os autores Márcio Darlen Lopes Cavalcante e José Ricardo e Sousa Mafra destacam que a contribuição da pesquisa em desenvolvimento refere-se à formulação de um constructo teórico que permitirá, em tese, o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a capacidade do professor de compreender e implementar discussões sobre as mídias e educação, em cenários de aprendizagens e na própria sociedade contemporânea.

Gilson Cruz Junior nos presenteia com reflexões sobre os tempos difíceis vividos pelos habitantes humanos do Planta Terra e seus desdobramentos. Com o título *O “velho” no “novo normal” pós pandêmico: perspectivas e desafios na educação superior*, aborda o discurso do “novo normal” pós COVID-19, refletindo o “novo normal” como mantra em ascensão no debate público e acadêmico, envolvendo os impactos do Corona Vírus para o futuro da humanidade e, por consequência, das universidades.

No Capítulo 8, intitulado *A avaliação da formação de professores para a promoção e o desenvolvimento da educação para sustentabilidade em contexto amazônico* as autoras Lílian Aquino Oliveira e Tânia Suely Azevedo Brasileiro apresentam a discussão sobre a atenção atribuída pela política de avaliação da educação superior brasileira à formação de professores da educação básica no que se refere à promoção e desenvolvimento da sustentabilidade, questão que ainda não foi incorporada de modo objetivo e explícito nos instrumentos nacionais de avaliação, estando limitada à avaliação de aspectos atrelados à sustentabilidade financeira.

O índice de desenvolvimento da educação básica na região norte: reflexões sobre avaliação externa é o 9º Capítulo, trazendo questões do desempenho acadêmico da Região Norte, principalmente no Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. As autoras Nara Cláudia Alvaredo da Cruz, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Maria Anjos Rombo Rodrigues da Costa buscam analisar as políticas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a fim de refletir os fatores existentes com relação aos resultados das avaliações externas da educação básica nesta região.

Patrícia Ferreira Miranda e Marli Lúcia Tonatto Zibetti, no Capítulo 10, apresentam *O uso de TDIC nos processos educativos: reflexões histórico-culturais a partir da escola pública*. Para as autoras, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) representa, na atualidade, uma demanda pedagógica imperativa à atuação profissional docente.

O Capítulo 11, de Géssica de Aguiar Lima e Sinara Almeida da Costa, apresenta a discussão sobre *Vigotski, Elkonin e a brincadeira de faz de conta de papéis sociais*. No texto, as autoras analisam as ideias

centrais de teóricos histórico-culturais sobre a brincadeira de faz de conta, atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar.

Estado da arte da educação integral: uma análise dos periódicos Norte e Nordeste (FEPAE/NNE) é o tema do Capítulo 12. Nele as autoras Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares buscam evidenciar a produção científica sobre educação integral desenvolvida nas revistas científicas do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste do Brasil (FEPAE/NNE).

O Capítulo 13 apresenta o título *O processo de consolidação da educação do campo no estado do Amazonas: apontamentos históricos* e foi produzido por Ivanete Franco dos Santos, Rosângela de Fátima Cavalcante França e Eulina Maria Leite Nogueira. Para as autoras, a Educação do Campo, como política pública, perpassa por questões ligadas à diversidade, à cultura, à história e à identidade dos povos do campo.

Ainda sobre a temática Educação do Campo, o Capítulo 14, *Desenvolvimento profissional docente em escolas do campo: primeiras aproximações com o Projeto Seiva*, com autoria de Iata Anderson Ferreira de Araújo e Solange Helena Ximenes-Rocha, apresenta reflexões teóricas sobre a formação de professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na escola do campo.

Manoel Ednaldo Rodrigues e Anselmo Alencar Colares, no Capítulo 15 - *As concepções pedagógicas na educação brasileira e os diferenciais da Pedagogia Histórico-Crítica*, apresentam, em linhas gerais, as principais concepções pedagógicas que se desenvolveram no percurso histórico da educação brasileira.

Para uma leitura marxista do racismo no currículo dos cursos de formação da polícia militar de Rondônia: primeiras aproximações compõe o Capítulo 16 da coletânea. Foi produzido por Tarciso Pereira da Silva Júnior e Juracy Machado Pacífico e apresenta aproximações da temática racismo no currículo dos cursos de formação da Polícia Militar de Rondônia sob a ótica do materialismo histórico-dialético.

O Capítulo 17, de Marcia Machado de Lima e Maria José Ambrósio dos Reis Peters, denominado *Políticas para educação de imigrantes haitianos em Rondônia: algumas notas*, destaca ambiguidades em ações e políticas de acolhimento dos imigrantes haitianos na escola atualmente.

Fechamos os capítulos desta coletânea com a pesquisa intitulada *A ocupação socioeconômica do município de Machadinho D'Oeste (RO): a fronteira agrícola entre a teoria das frentes e da dinâmica inovativa*, de Claudinei Frutuoso e Antônio Carlos Maciel. Os autores buscam contextualizar o processo de ocupação socioeconômica do município de Machadinho D' Oeste-RO para preparar a análise das políticas educacionais na fronteira agrícola de Rondônia pelas teorias das frentes e da dinâmica inovativa, no período entre 1982 e 2020.

Percebemos que os autores e as autoras dessa Coletânea delimitam seus objetos de estudo para além da instituição escola, mas nela estabelecem bases para as proposições transformadoras. No entanto, a partir das reflexões apresentadas alcançam os sujeitos de dentro e de fora dos espaços educativos e movimentam o processo de aprender ensinando e de ensinar aprendendo no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão “[...] sem deixar de ser o mesmo ser que muda” (THIAGO DE MELLO, 1981) e, mesmo com medo, mas com a ousadia de quem não aceita o imobilismo, buscam atuar e intervir nas realidades amazônicas.

Convidamos a todos e todas a navegarem pelos escritos desta obra!

As organizadoras.

CAPÍTULO 1 - UNIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Gilvânia Plácido Braule¹
Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

*No começo pensei que estivesse lutando para salvar seringueiras.
Depois pensei que estava lutando para salvar a floresta Amazônica.
Agora, percebo que estou lutando pela humanidade.*
Chico Mendes

INTRODUÇÃO

O pensamento de Chico Mendes, ativista ambiental brasileiro e amazônida, nos faz pensar no papel da humanidade na conservação do planeta e da própria espécie humana. Ao longo das últimas décadas, este tipo de pensamento se aflora em vários campos da Ciência e da Sociedade, considerando mudanças de hábitos e formas de viver para a conservação do planeta. Destarte, a sustentabilidade emerge como uma estratégia para dirimir os problemas socioambientais, e sua pertinência vem sendo difundida e aplicada no campo educacional universitário ao sinalizar sua relevância para a sociedade do século XXI, no Brasil e no mundo.

Com a Declaração de Estocolmo, desde 1972 a discussão da sustentabilidade provoca reflexões e recomenda ações para uma vida social, ambiental e econômica de forma sustentável; com a Declaração de Talloires, em 1990, primeiro documento a abordar sustentabilidade no campo da educação superior, as universidades vem trabalhando no sentido de buscar a aplicação dos princípios da sustentabilidade ao fomentar formação profissional para consciência ambiental, e se tornaram impulsionadoras de atuações profissionais para a sustentabilidade. (ZULPO; MORAES; TEDESCO, 2020).

Neste sentido, a Universidade, instituição científica e educacional, na tentativa de mostrar a sustentabilidade como uma nova possibilidade de viver, progredir e desenvolver-se em conectividade com a natureza vem desenvolvendo estudos que elucidam os princípios da sustentabilidade funda-

¹ Docente do quadro permanente do INC-UFAM. Especialista em Gestão Educacional (UFAM). Mestre em Educação (UFRGS). Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA-Polo Santarém/UFOPA). Membro dos grupos de pesquisa PRAXIS UFOPA, LAPESAM-UFAM, GEU-UNEMAT. E-mail: gilvania@ufam.edu.br

² Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP), com estágio junto a Cátedra Vigostky da Universidade de Havana/Cuba. Doutora em Educação pela Universidad Rovira i Virgili, Espanha (título revalidado pela FE/USP). Coordenadora do Doutorado em Educação na Amazônia, Polo Santarém/UFOPA. Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. Orientadora do estudo. E-mail: brasileirotania@gmail.com

mental para o desenvolvimento sustentável dos diversos povos e sociedades existentes, além de práticas sustentáveis no ambiente universitário.

Os estudos analisados nesta revisão bibliográfica, de natureza quantitativa e qualitativa, ocorreram nas universidades por meio de projetos de pesquisa isolados e redes internacionais que tem como mote a sustentabilidade, considerada premissa em seu campo político-administrativo-organizacional e pedagógico, considerando o papel que exercem na construção de conhecimentos e na formação de profissionais que atuarão nas mais diversas áreas.

O reconhecimento do trabalho das universidades para incluir a sustentabilidade em suas práticas gestonárias e formativas nos impulsiona a adentrar num Estado do Conhecimento com a temática Universidade e Sustentabilidade. Destarte, desenvolvemos o estudo bibliográfico com o objetivo de conhecer a produção acadêmica realizada sobre Sustentabilidade na Universidade, considerando-a como um dos elementos essenciais para a elucidação do conceito de “Ecouniversidade na Amazônia”, tese em construção no Doutorado em Educação na Amazônia (Programa em rede EDUCANORTE³/Polo Santarém).

No decorrer desta revisão bibliográfica sistemática expusemos resultados de um estudo metodologicamente construído com rigorosidade científica desde o processo investigativo das produções, com buscas coordenadas e análises da temporalidade, das áreas de estudo, dos meios de publicação, sequenciado pela análise mais aprofundada das produções nas bases de dados *Scielo*, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Google Scholar*, no período compreendido entre 2012 a 2020, com destaque nas palavras-chave/temáticas, objetivos, tipos de pesquisa, lócus de estudo e resultados apontados.

Os estudos apontam as iniciativas para práticas sustentáveis e ao processo de ambientalização das universidades. Ações de gestão e formação universitárias são necessárias, bem como o conhecimento dos indicadores de sustentabilidade. Algumas universidades brasileiras se desafiam a implementar pesquisas e educação para sustentabilidade, se predispondo, inclusive, a levantar seus próprios indicadores afim de firmar seu compromisso com uma sociedade corresponsável com a vida no planeta e, portanto, sustentável.

CAMINHOS DO ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Na revisão bibliográfica, realizada mediante o método de análise sistemática de produções acadêmicas sobre Sustentabilidade na Universidade, buscamos seguir as orientações de Moher *et al* (2009), adotando suas cinco etapas: a) objetivo da pesquisa e definição, b) seleção de banco de dados; c) identificação de palavras-chave; d) seleção de artigos compatíveis e, e) extração de dados.

A busca das produções acadêmicas ocorreu partindo do objetivo do estudo de doutoramento, qual seja, construir uma concepção de “Ecouniversidade” para formação científica e profissional dos povos indígenas latino-americanos na tríplice fronteira amazônica Brasil, Peru e Colômbia”. Definimos os descritores “Universidade e Sustentabilidade”, em bases nacionais, e “Universidade *AND* sustentabilidade”, para bases internacionais, caso o anterior não apresentasse resultados. Em bases

³ Doutorado em Educação na Amazônia-PGEDA, Associação Plena em Rede das Instituições Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

internacionais o conectivo *AND* (língua inglesa), ou “operação booleana”, captura com mais precisão os trabalhos que se constituem com os termos que o mesmo interliga.

Iniciamos a pesquisa pela base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, vinculada ao Ministério da Educação Nacional (MEC), e nesta consulta verificamos que a mesma direciona a outras bases, o que facilitou a busca. Primeiramente levantamos as produções registradas no Portal e posteriormente consultamos as bases conhecidas pelo mesmo, indo depois em outros *sites*.

Nesse processo de identificação das bases de dados, no Portal de Periódico CAPES/MEC, conhecidas por serem as mais divulgadas no campo científico acessado pelas pesquisadoras nos últimos tempos, possibilitou-nos também trabalhar estas outras bases de dados que apresentam não somente artigos científicos, mas também livros, além de que algumas bases apresentam diferenciações de artigos de revisão e artigos de pesquisa no processo de filtragem e outras direcionam ao processo de exportação para o *software* de arquivamento dos dados, o que facilita a pesquisa. Durante esse processo verificamos que as produções tiveram um crescimento exponencial a partir de 2012 e por isso estabelecemos o critério de seleção para as publicações dos últimos dez anos. Após esta fase exploratória e de reconhecimento do Portal, reiniciamos a pesquisa seguindo rigorosamente a busca e a seleção dos artigos a serem estudados.

Com a utilização do descritor “Universidade e Sustentabilidade” alcançamos resultados no Portal Periódico CAPES/MEC, mas não o esperado, pois nesta busca apareceram somente 3 (três) trabalhos do tipo artigos científicos, que após leitura dos resumos os mesmos foram validados para este estudo, considerando que se referiam às universidades brasileiras.

A consulta no Periódicos CAPES/MEC possibilitou a busca para além desta base de dados, por meio dela acessamos outras 04 (quatro) bases (*Web of Science, Scielo, Science Direct e Scopus*) com a utilização do descritor “Universidade AND sustentabilidade”. No entanto, nas duas últimas, não obtivemos resultados com esse descritor. O operador booleano *AND* possibilitou a captura com maior precisão, sendo que o primeiro descritor com o conectivo em português não apresentou resultados.

Na base internacional *Web of Science* apareceram os mesmos artigos da base *Scielo*. A *Web of Science* se constitui de várias bases, incluindo a *Scielo*, que tem indexados vários periódicos brasileiros. Assim, passamos a considerar apenas a base *Scielo*. Dos 4 (quatro) artigos encontrados na *Scielo*, apenas 2 (dois) apresentavam estudos em universidades brasileiras, sendo estes validados para análise posterior.

Em sequência, consultamos as bases de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – (IBICT-MCTI)⁵, que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶, e as mesmas apresentaram resultados.

⁴ “O Portal de Periódicos tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível.” Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br> Acessado em 08.03.2021.

⁵ Missão do IBICT: Promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico. Ações: A criação de bibliotecas digitais, a implantação de repositórios digitais em todas as universidades do Governo Federal e em diversas unidades de pesquisa do MCT, a criação de mais de 500 periódicos eletrônicos, demonstram que o IBICT não somente está preservando a memória do nosso patrimônio científico e tecnológico, mas também criando condições para o aumento da produção científica e a consequente visibilidade internacional. Disponível em: <https://www.ibict.br/sobre-o-ibict/atuacao> Acessado em 09.03.2021.

⁶ Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível: <https://bdtb.ibict.br/vufind/> Acessado em: 08.03.2021.

O que consideramos um indicativo de que poderia também haver produções de artigos a partir destes trabalhos em outras bases de dados.

Diante disso, e de poucos resultados nas bases de dados *Scielo* e Periódicos da CAPES, buscamos a base *Google Scholar* com o descritor “Universidade e Sustentabilidade”. Nesta busca, encontramos 62 produções entre artigos, teses, dissertações e monografias, o que nos exigiu criar critérios para a seleção dos trabalhos a serem analisados. Utilizamos primeiramente o critério de temporalidade das produções, adotando os últimos dez anos (2012-2021), seguidamente do tipo de produção acadêmica, ou seja, artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais com estudos realizados em universidades brasileiras e por pesquisadores brasileiros; após a aplicação destes critérios, identificamos 9 (nove) artigos. No entanto, constatamos ao lê-los que um dos artigos tratava da Aliança Internacional das Universidades de Pesquisa e nenhuma universidade brasileira a compõe, assim, houve sua exclusão e validamos a partir desta base de dados somente 8 (oito) artigos para incorporar o estudo proposto.

Com isto, juntamos 03(três) artigos do Periódico CAPES com os 02(dois) da base *Scielo* e os 8(oito) do *Google Scholar* e concluímos a validação dos 13 artigos a serem estudados. Os resultados das buscas nas três bases selecionadas tiveram a universidade brasileira como campo delimitativo de estudo. Nos artigos percebemos 4 (quatro) grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas (08), Engenharias (02), Ciências Exatas (01) e Ciências Ambientais (01). Observamos as áreas de conhecimento de cada artigo selecionado, encontrando uma concentração em Educação (05), Administração (03), Gestão Ambiental (02), Produção e Recursos Hídricos (01) e Química (01). Gestão Universitária aparece como uma subárea destacada em 3 (três) trabalhos, e Ensino Superior se destaca em um trabalho que o trata genericamente, e um dos trabalhos trata especificamente do ensino de Química, outro dar uma ênfase em Gestão Ambiental. Apenas 2 (dois) trabalhos são das Engenharias, sendo um de Produção e Ambiente e o outro de Recursos Hídricos; o outro de Ciências Exatas, da subárea de Química, que também relaciona o seu objeto de estudo com a sustentabilidade.

No Quadro 1, ilustramos as áreas de conhecimento, *locus* do periódico, quantidade de publicação por área e subárea e ano de publicação a partir dos artigos selecionados.

Quadro 1 – Demonstrativo das Bases de dados consultadas e produções selecionadas

Base de Dados	Descritores	Grande área/ Área/ subárea do conhecimento	Lócus do Periódico	Quantidade de publicação /Ano
<i>Scielo</i>	“Universidade AND Sustentabilidade”	Ciências Humanas – Administração – Gestão Universitária	Nacional	01/2019
		Engenharias - Produção e Ambiental	Nacional	01/2012
Periódico CAPES	“Universidade e Sustentabilidade”	Engenharia Sanitária _ Recursos Hídricos	Internacional	01/2016
		Ciências Humanas – Educação	Nacional	01/2015
		Ciências Exatas – Química	Nacional	01/2012
<i>Google Scholar</i>	“Universidade e Sustentabilidade”	Ciências Humanas – Administração – Gestão Universitária	Nacional	01/2020
		Ciências Humanas – Administração – Gestão Ambiental	Nacional	01/2019
		Ciências Humanas – Educação – Gestão Universitária	Nacional	02/2020
		Ciências Humanas – Educação	Nacional	01/2015
		Ciências Humanas – Educação – Ensino Superior	Nacional	01/2014
		Ciências Humanas – Educação – Ensino de Química	Nacional	01/2016
		Ciências Ambientais – Gestão Ambiental	Internacional	01/2020
Total				13

Fonte: Autoras (2021)

Este quadro nos leva a perceber que os estudos se concentram em Ciências Humanas, nas áreas de Educação e Administração, com foco na formação, no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na Gestão, envolvendo planejamento para educar pela sustentabilidade, desde o currículo de formação até as práticas sustentáveis dentro da própria universidade. Os estudos de Engenharia da Produção e Ambiental e de Química nos mostram o quanto essas áreas são necessárias para subsidiar essas práticas sustentáveis na universidade, tanto quanto a de Ciências Ambientais. “As discussões inerentes a sustentabilidade do planeta adquirem cada vez mais relevância em diferentes contextos e áreas do conhecimento, considerando os inúmeros problemas que a sociedade vem enfrentando [...]” (GARLET, 2020, p. 3285).

Quanto aos periódicos, verificamos que somente 02 (dois) artigos foram publicados em periódicos internacionais e 10 publicados em periódicos nacionais. E, para analisar o nível de alcance e aproveitamento por quantidade de citações levantamos estas informações no *Google Scholar*. Notamos que os artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES são mais citados e os 3 (três) foram publicados em revistas nacionais, com variação de duas, quatro e onze citações. O artigo mais citado

aborda os indicadores de avaliação da sustentabilidade e salienta a aplicação do projeto da RISU- *Red de indicadores de Sostenibilidad en las Universidades*.

Dentre os 2(dois) artigos disponíveis na *Scielo*, somente um deles teve 25 citações e o outro não teve nenhuma citação. O artigo não citado tem sua publicação somente em língua inglesa, mesmo que em periódico nacional. Entretanto, o conteúdo do artigo é tão relevante quanto o mais citado para tratar sobre a avaliação da presença da sustentabilidade ambiental em cursos de graduação.

Dentre os 8 (oito) artigos levantados no *site* do *Google Scholar*, 2 (dois) tiveram citações, duas em cada artigo e os outros 6 (seis) artigos não foram citados, sendo que 3 (três) desses foram publicados em 2020, com pouco tempo para serem lidos e explorados. Um deles aborda a sustentabilidade ambiental no ensino de Química e o outro sobre o ensino da sustentabilidade com ênfase nas políticas e práticas na educação superior.

Após essa primeira análise de dados dos artigos, iniciamos o segundo procedimento de extração e tratamento dos trabalhos levantados, extraindo as palavras-chave do estudo, para compreendermos os conceitos principais expostos nas produções e as temáticas de cada trabalho. Logo após extraímos objetivo, o tipo e a natureza da pesquisa, averiguando a que se propusera cada investigação, caracterizando o tipo de produção acadêmica em revisão bibliográfica e pesquisa empírica, consolidando com o destaque das universidades, *locus* dos estudos, e a natureza destas instituições.

No terceiro procedimento adensamos as leituras dos artigos e extraímos três categorias de acordo com os conceitos abordados e resultados apontados, averiguando pontos convergentes como: Gestão Sustentável e Ambiental, Formação para Sustentabilidade na Educação Universitária e Indicadores de Sustentabilidade nas Universidades. Diante da extração destas categorias, realizamos uma análise dos principais pontos destacados e as questões apontadas como essenciais para a continuidade dos estudos e/ou aplicação da Sustentabilidade na Formação e na Gestão Universitárias.

RESULTADOS DO ESTUDO

Partimos das palavras-chave dos artigos que enunciam sinteticamente as temáticas. Verificamos que *sustentabilidade* aparece no corpo dos 13(treze) artigos, sendo uma das palavras destacada em 07 (sete) destes, equivalendo a 60% desse campo de análise. Isso retrata que a mesma é um mote de discussão significativo nos textos. Relacionados a sustentabilidade, aparece também como palavra-chave *desenvolvimento sustentável* (em dois artigos), o que apresenta uma correlação com palavras citadas em outros artigos como *práticas sustentáveis* e *ações sustentáveis*, condicionadas à gestão universitária nos campos administrativo e acadêmico.

Sustentabilidade e *Desenvolvimento Sustentável* são termos que se complementam, mas que possuem significados próprios. Abstraindo o assunto principal dos textos, detectamos que se referem a sustentabilidade como modo de viver e orientações a serem seguidas pelo bem-estar intergeracional; quanto ao desenvolvimento sustentável, se referem as ações que seguem essas orientações visando a garantia do bem-viver da humanidade e da natureza em gerações futuras.

Para Sehnem *et al* (2018), a sustentabilidade dar ênfase a equidade intergeracional. Garlet *et al* (2020) referenciam a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente (CMMAD), conhecida como Comissão de Brundtland, criada na década de 1980, para introduzir o pensamento sobre desenvolvimento sustentável, que visa o atendimento das necessidades das gerações futuras, buscando suprir as necessidades do presente. Isso sem agressão as diversas vidas existentes no meio ambiente.

E, *Meio Ambiente* aparece dentre as palavras-chave do estudo sobre propostas para destinações de resíduos químicos em laboratórios. Outro artigo expõe a palavra-chave *ambiente de trabalho*, que se refere ao campo de pesquisa natural e construído pelo ser humano e objeto de estudo, sendo analisado como algo passível de influências e mudanças, mas que possui características próprias e definidoras para o bem-estar da humanidade, o que significa que devam ser preservados. Para Santos *et al* (2012), o meio ambiente sofre contaminações que precisam ser evitadas com medidas sustentáveis, e na visão de Figueiredo, Silva e Soares (2019) ambiente de trabalho se refere ao espaço institucional, no exemplo citado este ambiente é a Universidade.

A palavra-chave *Universidade* aparece em 32% dos artigos identificados, equivalente a 4 (quatro) artigos, ressaltando como locus da pesquisa e objeto de discussão, sendo considerada uma instituição de educação superior com autonomia de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Relacionadas a elas aparecem em artigos distintos as palavras *instituições educativas* e *Instituição federal de ensino superior* com sentido de campo educacional em estudo. Em 2 (dois) artigos aparecem especificamente as siglas das universidades estudadas, como a *UFRJ* (Universidade Federal do Rio de Janeiro), e a *UFJF* (Universidade Federal de Juiz de Fora).

A Universidade vem sendo apontada como difusora do conhecimento e de práticas sustentáveis em todas as dimensões da educação universitária. O termo *educação* é destacado como palavra-chave em 2 (dois) artigos, um que aborda o ensino da sustentabilidade e outro sobre sustentabilidade ambiental nos cursos de graduação, ambos trazem discussão sobre o processo de educar para sustentabilidade; nesse sentido, também aparece a palavra *ensino de química*, citada em um dos artigos sobre a sustentabilidade ambiental nessa área especificamente. No mesmo artigo a palavra *química sustentável* traz o sentido de sustentabilidade nessa área de conhecimento que trabalha conceitos e estratégias para diminuição da poluição em diversas situações e espaços. Santos *et al* (2012) anunciam a palavra *química* reconhecendo-a como área de conhecimento que pode estudar os níveis de contaminação e deterioração do meio ambiente; os autores ainda destacam a palavra *descarte* para explicitar formas de lidar com os resíduos gerados.

Um dos artigos destaca *Gestão Sustentável* como chave, entretanto, esta aparece nos demais, discutida para implementação de *práticas sustentáveis* desde a infraestrutura, formas de manusear e monitorar resíduos, aquisição de materiais com selo ambiental, e formação para sustentabilidade; nesse sentido vimos também a relevância das palavras *Gestão de recursos hídricos* e *monitoramento ambiental* citadas por Rocha *et al* (2016).

O artigo de Figueiredo, Silva e Soares (2019) explicita a palavra-chave *Agenda Ambiental* do Programa A3P do Ministério do Meio Ambiente, que tem aderência facultativa pelas instituições públicas. Ela também aparece em mais 2 (dois) artigos que tratam especificamente da gestão sustentável, sendo um documento norteador para este fim, em consonância com a Agenda supracitada; e Saraiva, Serra e Couto (2020) destacam *compras sustentáveis*, se referindo a aquisição de materiais com selo ambiental.

Ao encontro deste pensamento, um dos artigos cita *Universidade Verde* como palavra-chave, anunciando a sua referência a uma universidade com compromisso socioambiental. “A construção de uma universidade verde permeia vários espaços, âmbitos, várias formas de pensar e agir, várias instâncias e várias pessoas.” (GARLET *et al*, 2020, p. 3301).

Neste sentido, um dos artigos traz a palavra *Poder Público*, percebendo a universidade enquanto instituição representativa do Estado, garantidora de direitos. Para isso, necessita levantar seus *Indi-*

cadores de sustentabilidade, citados no artigo de Wachholz e Carvalho (2015) como essenciais para planejamento e implementação de políticas públicas sustentáveis. Nesse processo é importante atentar ao que Sehnem *et al* (2019) trazem, que são as *tensões de sustentabilidade*, destacadas em seus estudos.

Uma das pesquisas de Blandi *et al* (2012) aponta a palavra *AISHE - Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education*, sendo um instrumento metodológico pelo qual se levantou a sustentabilidade ambiental de uma universidade que buscou promover o desenvolvimento sustentável. Nessa direção de estudo, Garlet *et al* (2020) citam palavras como *Pontos positivos* e *Oportunidades de melhoria*, destacando a existência de elementos para a sustentabilidade e construção de uma universidade verde, e as possibilidades de melhorias para sua implementação.

Uma universidade verde estimula e desenvolve ações sustentáveis interna e externamente, corroborando com o que Sehnem *et al* (2019) citaram em seus estudos, pela palavra *urbanismo sustentável*, sendo a universidade estudada alocada numa cidade universitária, que pode ser exemplo para o entorno ao estender suas práticas e fomentar atividades educativas e sustentáveis com as populações locais, por meio da *extensão universitária*, conforme foi destacado nos estudos de Cunha (2020), que salienta o papel da extensão ao oportunizar geração e compartilhamento de novos saberes, apesar das dificuldades existentes em alguns casos, com o apoio restrito dos poderes públicos locais.

Quanto ao desafio de ser uma instituição de amplas dimensões e promotora de ações exemplares, nas diversas práticas no seu campo administrativo e de formação, a universidade possui uma *responsabilidade social*, palavra e conteúdo destacados por Silva (2014) ao relacioná-la a sustentabilidade no ensino superior, categorias que expressam sinteticamente contraposições ao capitalismo mundial e convite para uma reflexão crítica quanto ao seu papel como modelo de gestão sustentável, coerente com sua identidade, cultura e missão institucionais.

Destarte, os treze artigos estudados apresentam resultados de estudos bibliográficos e/ou empíricos. Estes foram realizados em diferentes pesquisas, sendo: 2 (dois) por revisão bibliográfica, um por revisão bibliográfica e documental, 2 (dois) por meio de pesquisas experimentais, um através de pesquisa infométrica e descritiva, 2 (dois) pela pesquisa documental, 2 (dois) por meio de pesquisa exploratória com aplicação de formulário e questionário, um por meio de pesquisa exploratória com entrevistas, um outro através da metodologia AISCHE e um mais através de estudo de caso.

Notamos que os estudos foram realizados por diferentes olhares e diferentes metodologias, dependendo do objeto a ser analisado e em cada área de conhecimento que estava sendo desenvolvido, mas todos com olhares para sustentabilidade. Buscaram compreender como a sustentabilidade estava sendo desenvolvida, identificando elementos que justificassem a sua aplicabilidade ou não no campo universitário, do administrativo ao acadêmico, ainda considerando a infraestrutura e as produções que estão sendo divulgadas sobre a temática em discussão.

Nestes estudos predominou a natureza qualitativa, com exceção de um deles, que foi de natureza quantitativa, e 02 (dois) outros de natureza quanti-qualitativa; estes, desenvolvidos em universidades brasileiras e por pesquisadores brasileiros em atividades de pesquisa universitária. No quadro 2 expusemos a identificação dos autores, objetivos e tipologias do estudo com suas respectivas naturezas.

Quadro 2 - Demonstrativo dos artigos por autor/es, objetivo, tipo de natureza do estudo

n.	Autores/Ano	Objetivo	Tipo e natureza de estudo
01	SILVA, Inês Amaro (2014)	Integrar as dimensões dos impactos e dos princípios e processos no ensino, na pesquisa e na extensão e na gestão universitária, tendo em vista a responsabilidade social e a Educação para o DS.	Revisão bibliográfica/qualitativa
02	ZULPO, Maikielli; MORAES, Andrea Benetti; TEDESCO, Carla Denise (2020)	Analisar a concepção de sustentabilidade as instituições e identificar indicadores utilizados pelas universidades nas dimensões: econômica, social e ambiental.	
03	AYRES, Fernando Martins; Amaral, Carmem Lucia Costa (2016)	Investigar como a sustentabilidade ambiental está sendo discutida no ensino de química, principalmente no ensino superior.	Revisão bibliográfica e documental / qualitativa
04	ROCHA, César H. Barra <i>et al</i> (2016)	Avaliar os impactos das atividades do Campus a UFJF na qualidade da água da Bacia de Contribuição do Lago do Manacás (BCLM).	Pesquisa experimental/ quanti-qualitativo
05	SANTOS, Vivianni Marques Leite <i>et al</i> (2012)	Levantar os resíduos químicos gerados pelos laboratórios da fazenda /UNIVASF propondo procedimento de armazenamento e tratamento.	
06	REGIO, Maria de Lourdes S. <i>et al.</i> (2015)	Identificar a inserção da temática da sustentabilidade no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), verificando a presença do tema nas disciplinas ministradas nesta instituição.	Pesquisa infométrica e descritiva / quantitativa
07	SARAIVA, Bruno Lenilson G. S; SERRA, Eduardo G.; COUTO, Maria Antonieta P. G. (2020)	Analisar a admissão e a inserção de critérios de sustentabilidade ambiental nos processos de compras no âmbito das Unidades Administrativas de Serviços Gerais (UASG) da UFRJ.	Pesquisa documental/ qualitativa
08	WACHHOLZ, Charlissa Beatriz; CARVALHO, Isabel Cristina de M. (2015)	Analisar os resultados dos indicadores na PUC-RS do processo de ambientalização como espaço educador-sustentável.	
09	FIGUEIREDO, Gabriel G. de; SILVA, Glauce V. da; SOARES, Francisco Igo Leite. (2019)	Verificar como acontece a aderência da Universidade do Oeste do Pará – UFOPA em relação as ações propostas pelo programa Agenda Ambiental na Administração Pública – A3P, do Ministério do Meio Ambiente – MMA.	Exploratória- formulário e questionário/ qualitativa
10	GARLET, Valéria <i>et al</i> (2020)	Identificar pontos positivos e oportunidades de melhorias para uma instituição federal de ensino superior com base nas perspectivas dos servidores.	
11	CUNHA, Fabiane Correa da. (2020)	Analisar os fatores limitantes e potencializadores das relações entre a UFRB e órgãos do poder público local no âmbito dos projetos e programas de extensão.	Exploratória - entrevista/ qualitativa
12	BLANDLI, Luciana Londero <i>et al.</i> (2012)	Avaliar a sustentabilidade ambiental no ensino dos cursos de graduação da Universidade de Passo Fundo	AISHE/quanti-qualitativa
13	SEHNEM, Simone <i>et al.</i> (2019)	Analisar as tensões que emergiram durante o processo de inserção da sustentabilidade nos principais processos de uma importante universidade brasileira.	Estudo de caso - entrevista/ qualitativa

Fonte: Autoras (2021).

Os artigos dessa revisão bibliográfica apresentam objetivos de aprofundar teoricamente o campo das concepções e das dimensões da sustentabilidade. Para Silva (2014), a visão de responsabilidade social e educação para o desenvolvimento sustentável se adensa a partir do entendimento dos impactos e princípios nos processos da educação e gestão universitárias e, mediante isso, realizou uma pesquisa exploratória bibliográfica nos Anais da ANPED, no banco de Teses e Dissertações da CAPES e no site GUNI (*Global University Network for Innovation*), explorando as produções em busca de modelos de gestão integradora.

Zulpo Moraes e Tedesco (2020) buscaram se apropriar das concepções de sustentabilidade das instituições e identificar indicadores utilizados pelas universidades nas dimensões econômica, social e ambiental, por meio de uma revisão sistemática de estudo. Nela foram analisados indicadores de instituições de ensino superior dos continentes americano, asiático e europeu e, dentre as instituições do continente americano, os autores destacam duas universidades brasileiras, a confessional Pontifícia Universidade Católica (PUC) e a comunitária de Passo Fundo/RS.

Ayres e Amaral (2016) desenvolveram uma revisão bibliográfica com complemento de uma revisão documental com buscas em *sites* institucionais das principais universidades públicas da região sudeste e sul do País, analisando concepções e indicadores utilizados por essas instituições no campo econômico, social e ambiental.

Pesquisas experimentais realizadas nos estudos de Rocha *et al* (2016) e Santos *et al* (2012) tinham em seus objetivos análises e levantamentos de impactos e resíduos químicos em ambientes universitários. A universidade é tratada como campo de estudo e neles se busca reconhecer como estas instituições tratam seus resíduos e como isso impacta na qualidade da água; um deles indica, inclusive, proposta de procedimentos de armazenamento e tratamento, o que implicitamente anunciam a (in) existência de uma gestão sustentável e, para isso, tiveram que realizar essencialmente um estudo experimental de natureza quanti-qualitativa.

Com o objetivo de identificar a inserção da temática da sustentabilidade no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Regio *et al* (2015) desenvolveram uma pesquisa infométrica e descritiva, que possibilitou a verificação da presença do tema nas disciplinas ministradas nesta instituição. Os autores se fundamentaram em Tague-Sutcliffe (1992) para definir infometria como o “estudo dos conjuntos de atividades métricas relacionadas a informação, buscando a definição e a medição dessas informações” (REGIO *et al*, 2015, p.152). Desenvolveram um estudo de natureza quantitativa, organizando os dados em tabelas.

Quanto ao artigo de Wachholz e Carvalho (2019), objetivou analisar os resultados dos indicadores de sustentabilidade na PUC-RS no seu processo de ambientalização como espaço educador-sustentável levantados pela RISU, da qual a Universidade participa. A análise dos documentos institucionais continha os resultados da pesquisa da Rede, oriunda da aplicação de um questionário com 114 indicadores relacionados a 11 temáticas sobre sustentabilidade: “políticas de sustentabilidade; sensibilização e participação; responsabilidade socioambiental; docência; investigação e transferência; urbanismo e biodiversidade; energia, água, mobilidade, e contratação responsável” (WACHHOLZ; CARVALHO, 2019, p.280).

A pesquisa documental de Saraiva, Serra e Couto (2020), realizada por meio de consulta ao painel de compras do portal de compras do Governo Federal, possibilitou uma análise da admissão e da inserção de critérios de sustentabilidade ambiental nos processos de compras no âmbito das Unidades Administrativas de Serviços Gerais (UASG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro/

UFRJ, complementada com propostas de medidas para compra de itens sustentáveis, robustecendo a sustentabilidade no campo administrativo universitário.

Na direção da gestão universitária administrativa, Figueiredo, Silva e Soares (2019) desenvolveram uma pesquisa exploratória descritiva para verificar qualitativamente a aderência da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em relação as ações propostas pelo programa Agenda Ambiental na Administração Pública – A3P, do Ministério do Meio Ambiente – MMA, por meio de um estudo de caso com aplicação de formulário semiestruturado aos gestores. E Garlet *et al* (2020) evidenciam pontos positivos e as oportunidades de melhorias quanto a sustentabilidade, levantados a partir do olhar dos servidores universitários por meio de um questionário oriundo de uma pesquisa exploratória e qualitativa de mestrado.

Em uma pesquisa exploratória por meio de um estudo de caso qualitativo, Cunha (2020) realizou uma entrevista semi-estruturada com representantes do Poder Público e extensionistas universitários analisando os fatores limitantes e potencializadores das relações universidade e órgãos do poder público local. Expõe que o estudo parte do reconhecimento da importância e contribuição da extensão universitária e de seus programas junto ao poder público local, enaltecendo também a colaboração do poder público como parceiro de ações extensionistas e desenvolvimentistas, sobretudo, em práticas concretas de ações de sustentabilidade.

Por meio do método AISCHE, Blandi *et al* (2012) avaliaram a sustentabilidade ambiental no ensino dos cursos de graduação com participação de coordenadores, estudantes e professores. Levantaram indicadores da efetivação de práticas adotadas em sustentabilidade por meio de um formulário com especificação dos campos e seus respectivos critérios, a saber: 1) visão e política (visão, política, comunicação, gestão ambiental interna); 2) especialização (rede, grupo de especialistas, plano de desenvolvimento pessoal, pesquisa e extensão); 3) objetivos educacionais e metodologia (perfil dos egressos, metodologia educacional, papel do professor, avaliação do estudante); 4) conteúdo da educação (currículos, interdisciplinaridade, estágio, graduação, especialidade); e, 5) resultados da avaliação (equipe, funcionários, e professores, estudantes, campo profissional, sociedade). Aplicaram também questionários denominados de *quicksman* para 2 (dois) professores e 3 (três) alunos de cada um dos trinta cursos avaliados, no qual constavam de 9 (nove) aspectos de sustentabilidade, sendo-lhes indagado a concordância ou não, o que gerou dados quanto ao nível de sustentabilidade.

Aplicar a sustentabilidade em instituições universitárias exige compreender as tensões ocorridas. Sehnem *et al* (2019) objetivaram analisar as tensões que emergiram no processo de inserção da sustentabilidade de uma universidade brasileira, realizando um estudo de caso qualitativo, com aplicação de entrevistas para análise de suas dimensões.

Quanto aos *locus* dos estudos, destacamos uma universidade privada de natureza confessional (fundação religiosa), 2 (duas) de natureza comunitária (fundações comunitárias – fins lucrativos destinados ao investimento de recursos humanos e demais demandas institucionais), uma universidade privada particular (fins lucrativos destinados a acionistas - o investimento depende dos seus interesses) e 7 (sete) universidades públicas. Tais características são indicadas no Quadro 3, de acordo com a natureza institucional do modelo do órgão mantenedor institucional.

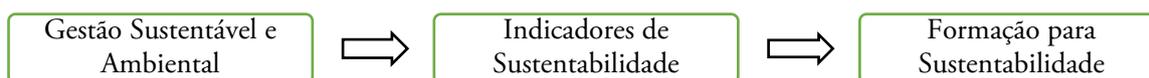
Quadro 3 - *Lócus* dos estudos científicos mapeados nesta revisão sistemática

Lócus do estudo – Campo de estudo/ vínculo dos pesquisadores	Natureza Institucional	Quant. estudos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS	Confessional	02
Universidade de Passo Fundo – UPF	Comunitária	02
Universidade Cruzeiro do Sul – UCS	Particular	01
Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF	Pública	01
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF	Pública	01
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Pública	02
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Pública	01
Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA	Pública	01
Universidade Federal do Recôncavo Baiano _UFRB	Pública	01
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Comunitária	01

Fonte: Autoras (2021).

Observamos que apenas uma universidade é particular, sendo que se destaca pelos seus pesquisadores, uma vez que não investiga a própria instituição. A universidade confessional realizou estudos teóricos e documentais na própria instituição, assim como uma das comunitárias. Zulpa, Moraes e Tedesco (2020) apresentam indicadores positivos da PUC nas dimensões econômica, social e ambiental. Dentre as públicas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) se evidencia com 2 (dois) estudos quanto ao nível de sustentabilidade na gestão e na formação acadêmicas, além de seus indicadores. No fluxograma 1, verificamos os assuntos discutidos e vistos pelas autoras como categorias de resultados apresentados explícita e implicitamente nas publicações analisadas.

Fluxograma 1 - Categorias dos resultados dos estudos analisados



Fonte: Autoras (2021).

Em seus estudos teóricos, Silva (2014) identificou eixos categoriais sobre gestão e sustentabilidade. São elas: 1) legislação e políticas institucionais; 2) gestão institucional; 3) formação, no âmbito do ensino; 4) formação e relações com a comunidade, no âmbito da extensão; 5) educação ambiental; 6) educação e inclusão social; e, 7) perspectivas teóricas –novos paradigmas na educação superior. Nestes se percebe o sentido de responsabilidade social como movimento a ser desenvolvido na gestão e na educação superior, pensamento que é corroborado por Sehnem et al (2019), quando o referencia para toda Instituição de Educação Superior.

Segundo Zulpo, Moraes e Tedesco (2020, p. 413), “As universidades, como geradoras de conhecimento têm um compromisso com a sociedade e com o meio ambiente, envolvendo o ensino, pesquisa, extensão e gestão”. A partir dos seus estudos, as autoras enfatizam que as universidades podem implementar mais ações de sustentabilidade em seus Campi. Quanto ao processo de compras de bens e materiais, Saraiva, Serra e Couto (2020) perceberam que as licitações sustentáveis precisam se ampliar, uma vez que ainda se mostram de forma tímida diante das urgências. Já para Figueiredo, Silva

e Soares (2019, p. 3286), a universidade estudada “adere parcialmente às recomendações do MMA, apesar da não obrigatoriedade, ao manter uma postura comprometida como o bem-estar e a sustentabilidade ambiental, econômica e social”.

Este comprometimento também se evidencia nos estudos de Garlet *et al* (2020), anunciando que a universidade apresenta um plano de gestão de logística sustentável e também utiliza a A3P. Entretanto, em relação a gestão de recursos hídricos e monitoramento ambiental, os estudos de Rocha *et al* (2016) apontam que o crescimento não planejado com princípios sustentáveis gerou impactos negativos ao ambiente local. Em contrapartida, Santos *et al* (2012) apresentam resultados positivos ao trabalho com os resíduos de laboratórios de uma universidade pública e indicam proposta para viabilizar mais o gerenciamento de resíduos, destacando o apoio da gestão universitária nas ações.

Garlet *et al* (2020) apresentam além das críticas na gestão, oportunidades de melhorias quanto ao conhecimento, aos recursos naturais e políticas/gestão, destacando que o foco institucional em prol da sustentabilidade é fundamental para construção de uma “universidade verde”. Para tal construção faz-se necessário o levantamento de indicadores para sustentabilidade como princípio de gestão sustentável, o que os resultados das pesquisas do Projeto RISU possibilitaram “identificar tanto o que já se cumpre, quanto o que podemos inserir ou melhorar na universidade em termos de sustentabilidade” (WACHHOLZ; CARVALHO, 2015, p. 294).

Tal cumprimento se dá no campo da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão. No caso da extensão, é necessário firmar uma relação estreita com o poder público local para parcerias essenciais, como nos aponta Cunha (2020). Há uma precisão de inovação e adequação dos princípios da sustentabilidade nos currículos da graduação. Mesmo havendo disciplinas que abordem a temática, os estudos de Regio *et al* (2015) e Blandli *et al* (2012) nos apresentam a necessidade de maior abordagem por todos os membros da comunidade escolar, incluindo os professores, para desenvolver uma educação de caráter multidimensional e interdisciplinar. Ayres e Amaral (2016) robustecem a educação química sustentável e sua importância tanto quanto todas as áreas do conhecimento nesse processo de formação para sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontam a sustentabilidade no cerne de práticas sustentáveis desde a gestão até a formação universitárias nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, indicando que algumas universidades brasileiras buscam crescimento nessa direção de desenvolvimento inovador e conservador da natureza, incluindo a humanidade.

Entretanto, ainda precisam de maior engajamento nas políticas de gestão que incluam a sustentabilidade em ações administrativas, desde a aquisição de bens e materiais, como ambientalização sustentável, até a formação humana e profissional, promovendo currículos abertos a novas formas de pensar e viver sustentáveis, em interação com o meio natural e social.

A formação para sustentabilidade nas universidades brasileiras demanda conhecimentos de várias ciências para ser abordada multi, inter e transdisciplinarmente. Os estudos já se realizam em diferentes áreas, mas precisam dialogar entre elas, comunicando-se entre si e construindo redes de conhecimento para subsidiar propostas de projetos sociais, ambientais e econômicos que promovam o bem-estar da natureza, na qual o ser humano interage, constituindo-se e impactando sobre seu equilíbrio.

REFERÊNCIAS

AYRES, Fernando Martins; AMARAL, Carmem Lucia Costa. A questão da sustentabilidade ambiental no ensino de Química. **REnCiMa**, v.7, n. 5, p.01-11, 2016.

BLANDLI, Luciana Londero et al. Avaliação da presença da sustentabilidade ambiental no ensino dos cursos de graduação da Universidade de Passo Fundo, **Revista Avaliação**. v. 17, n. 2, p. 433-454, 2012.

CUNHA, Fabiane Correa da. Interface entre poder público municipal e universidade: o caso das ações de extensão universitária da UFRB na área ambiental. **Revista de Extensão da UFMG**, v. 8, n.2, p. 32-63, jan/jun, 2020.

FIGUEIREDO, Gabriel Gomes de; SILVA, Glaucete Vitor da; SOARES, Francisco Igo Leite. Sistema de Gestão Ambiental na Administração Pública: um estudo em uma Universidade Federal do interior da Amazônia. **Enciclopédia Biosfera- Centro Científico Conhecer**, v.16, n.29, p. 1396-1407, 2019.

GARLET, Valéria et al. A sustentabilidade em uma instituição federal de ensino superior na perspectiva dos servidores. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, v.14, .37, p. 3283-3305, janeiro/abril, 2020.

MOHER, D.; SHAMSEER, L.; CLARKE, M.; GHERSI, D.; LIBERATI, A.; PETTICREW, M.; SHEKELLE, P.; STEWART, L. A. Preferred reporting items for systematic review and metaanalysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v.4, n.1, p.1, 2009.

REGIO, Maria de Lourdes Severo et al. O ensino da sustentabilidade: políticas e práticas na educação superior de uma instituição de ensino. **Revista Gestão & Desenvolvimento**, v.1, n.2, jul/dez, p. 145-160, 2015.

ROCHA, César Henrique Barra et al. Impactos do uso do solo nos recursos hídricos da bacia de contribuição do Lago dos Manacás, Minas Gerais, Brasil. **Revista Ambiente & Água**, v.11, n.4, oct/dec, 2016.

SANTOS, Vivianni Marques Leite et al. Proposta para disposição final dos resíduos químicos identificados nos laboratórios do Campus da Fazenda Experimental /UNIVASF. **Revista GEPROS – Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, ano 7, n. 2, abril/jun, p. 65-79, 2012.

SARAIVA, Bruno Lenilson Gama da; SERRA, Eduardo Gonçalves; COUTO, Maria Antonieta Peixoto Gimenes. Análise das práticas sustentáveis nas aquisições de bens e materiais na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 4, v.4, n.2, jul/dez, 2020.

SEHNEM, Simone et al. Gestão Sustentável em uma Universidade a Luz da Teoria das Tensões da Sustentabilidade. **RAC**. v.23, n. 2, mar/abril, p. 182-206, 2019.

SILVA, Inês Amaro. Responsabilidade social e sustentabilidade na educação superior: produções na CAPES, ANPED e GUNI. 2014. **Revista Triângulo**, v.7, n.2, p. 57-77, jul/dez, 2014.

WACHHOLZ, Charlissa Beatriz; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Indicadores de sustentabilidade na PUCRS: uma análise a partir do projeto rede de indicadores de avaliação da sustentabilidade em universidades latino-americanas. **Revista Contrapontos**, v. 15, n.2, maio/ago, 2015.

ZULPO, Maikielli; Moraes, Andrea Benetti; TEDESCO, Carla Denise. Universidades e as dimensões da sustentabilidade: econômica, social e ambiental, uma revisão bibliográfica. 2020. **Revista Ibero-americana de Ciências Ambientais**, v.11, n. 4, p. 406-415, 2020.

CAPÍTULO 2 - CORPOREIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: COM O CORPO, DESDE O CORPO E ATRAVÉS DO CORPO

Ana Hilguen Marinho Pereira¹

Hergos Ritor Froes de Couto²

INTRODUÇÃO

Na história da humanidade percorreu-se uma longa via em busca da compreensão da existência, do mundo e do funcionamento das coisas. Nessa esteira, surgiram inúmeros sistemas e modelos de percepção da realidade, ascendendo no século XIX o positivismo, centrado no objetivo da exploração do mundo observável e da tentativa de recriá-lo; a organização do conhecimento científico em torno dos princípios positivistas impulsionou o avanço técnico-científico e a organização social, privilegiando o racionalismo e o utilitarismo como mola propulsora do desenvolvimento e da forma de conceber o ser humano.

O acelerado avanço das sociedades mundiais, a relação estreita entre ciência e poderio econômico e a complexificação das relações humanas promoveram questionamentos ao modelo racionalista, especialmente pelo acumulado de problemas que este ajudou a criar, os quais despontaram no século XX e se estendem até a atualidade: o consumismo desenfreado motivado pela produção de bens com obsolescência programada, o egocentrismo evidenciado no desgaste da natureza e nas relações humanas artificializadas, a alienação, a indiferença ao outro, o narcisismo da busca pelo ajuste do corpo a uma medida padronizada, o negacionismo da ciência e a desumanidade das nações.

Tais problemáticas demonstram-se desafios complexos e estão por todos os lados, incidindo sobre o modo de pensar os processos educacionais, a formação humana e o próprio ser humano, carecendo de uma profunda reflexão sobre sua condição na contemporaneidade. Nesse sentido, o presente texto³ convida para o exercício de pensar a Corporeidade como perspectiva na qual se propõe a noção existencializada e humanizada sobre o corpo a partir da compreensão dos sentidos experimentados no cotidiano (corpo-vivido), vinculados àqueles empregados histórica e socialmente; ampliando-se aos estudos da condição humana e dos fenômenos contemporâneos. Aqui trava-se um diálogo com as *epístemes* da Complexidade (MORIN, 2011; 2012) e da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1994),

¹ Professora Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). E-mail: anahilguen@outlook.com

² Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. E-mail: hergos@hotmail.com

³ Esse texto é parte da dissertação de mestrado intitulada “É gol, que felicidade? Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia” desenvolvida pelos autores no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, defendida em fevereiro de 2020.

destacando-se alguns dos princípios balizadores de cada uma das perspectivas e as convergências com a Corporeidade, que caminha na direção de um saber complexo e multireferencial para balizar as relações entre as pessoas em diferentes contextos sociais, bem como a educação e a formação humana.

CONTEXTUALIZANDO A PERSPECTIVA DA CORPOREIDADE

No estudo da corporeidade, é preciso constantemente revisar definições que busquem conceitua-la, especialmente pelos desdobramentos que ocorrem nos contextos social, cultural e biológico, pois vinculam-se ao modo de pensar os fenômenos, a forma de ser e estar no mundo e dependem da percepção e da experiência que se tem da existência. Com esse pressuposto, a Corporeidade advoga um sentido experiencial e reflexivo do que seja o corpo, e vai além, pois no sentido fenomenológico, vertente na qual se ergueu e ainda se apoia, o corpo representa todos os enigmas da existência, por meio dele pode-se vivenciar a integralidade da capacidade humana (NÓBREGA, 2010).

Como perspectiva teórica, a Corporeidade surgiu na década de oitenta do século XX, em oposição à fragmentação do conhecimento, ocasionada pelo domínio positivista na ciência influenciando diretamente a sociedade em seus diferentes contextos sociais, abarcando entre outras esferas, a do trabalho, e da educação. A incorporação dos princípios cartesianos na vida diária, historicamente, alterou a compreensão humana e o seu agir no mundo com o corpo, desde o corpo e através do corpo.

Porém, desde a Antiguidade existe a ideia do corpo separado da mente, ou ainda, de um corpo interior e outro exterior. Sobre este aspecto, Rehfeld (2004) aponta que o corpo cisão esquizoide decorrente da crença na existência de um ser interno e outro externo à corporeidade, colaborou para disseminar o estado de “coisa” a que o ser humano foi subjugado e que se alastrou da modernidade até a contemporaneidade através do positivismo, permitindo o esquecimento do corpo como forma genuína da experiência do ser no mundo.

Mas, de acordo com Merleau-Ponty (1999; 2004) não existe um ser humano interior e outro exterior, existe um corpo que é simultaneamente, objeto e sujeito da existência. O que dá a ele, infinitas possibilidades de ser e criar, que por sua vez, o distingue e o singulariza dos demais seres. Assim, a corporeidade refere-se à comunicação entre corpo e alma, de forma que ela é a unidade da pluralidade de formas de corpos existencializados (NÓBREGA, 2010).

Na literatura, o uso do termo *corporeitatis*⁴ por Dun Scot é um dos primeiros registros que busca a aproximação com o entendimento de corporeidade evidenciado por Merleau-Ponty e que atualmente vigora em alguns campos do saber (NÓBREGA, 2010). Sem a pretensão da formulação de um conceito geral sobre o corpo, o intuito é recentrar a essência na existência e advogar a ele uma espacialidade e temporalidade próprias da relação paradoxal de um ser que é sensível e sentiente - o ser humano (MERLEAU-PONTY; 1999; 2004). Esta premissa demanda a iniciativa de reaprender a ver o mundo e compreendê-lo nas mais diferentes perspectivas, fazendo-se necessária a atitude de distanciamento da ideia de corpo como instrumental ou como simples transmissor de mensagens do meio externo para o meio interno.

Na Corporeidade o corpo é um ativo existencial, unidade complexa que produz e é produzido há um só tempo pela cultura e pelo movimento de seu agir no mundo, é um ser de intencionalidade e possuidor de uma essência existencial que é motor para a sua transcendência. Nessa perspectiva, com base na

⁴ A palavra *corporeitatis*, na tradição escolástica, era usada por Dun Scot, para diferenciar o corpo orgânico, independente da união com a alma, mas que o predispõe a tal (ABBAGNANO, 1998 *apud* NÓBREGA, 2010).

fenomenologia de Merleau-Ponty, a corporeidade rompe com o racionalismo e toda forma de dogmatismo científico, para reconhecer a experiência como elemento indispensável a qualquer teorização, em outras palavras, implica na interpretação dos fenômenos, a partir da consideração do mundo vivido e da experiência sensível como ponto de partida para a construção de todo e qualquer conhecimento (NÓBREGA, 2010).

Dessa forma, o corpo fenomênico aparece como aquele que não se define como objeto absoluto, mas que se mostra e é apreendido a partir do que vive e dos diferentes olhares que se lançam sobre ele, é o local da experiência com o outro e com o mundo, é o corpo-próprio, corpo-vivido, meio pelo qual tomamos a consciência da nossa existência e presença no mundo.

Ao adentrar no século XX, momento em que ocorre o processo denominado por Morin (2011) de planetarização⁵, cada parte do mundo conecta-se de forma singular, única, e ele torna-se um todo presente em cada uma de suas partes. Para o autor, este processo desencadeou uma avalanche de transformações que alteraram a organização das sociedades mundiais, a noção de desenvolvimento, a produção do conhecimento e as relações humanas. Assim, as formas de organização social e de desenvolvimento humano que surgiram a partir da metade do século XX - com a sistematização do pensamento científico, assim como a corrida pela liderança do cenário mundial e as várias disputas emergentes, sofreram interferências dos valores positivistas cultivados pela sociedade capitalista em ascensão.

Nesse contexto de mudanças, a necessidade de criar uma nova dinâmica social, também alterou o modo como o ser humano passou a significar e fazer uso do próprio corpo - no trabalho, o corpo passou a ser identificado como instrumento de dominação, produção e consumo, transformando seres humanos em verdadeiras máquinas; na vida cotidiana, sendo foco de relações artificializadas, egocêntricas, competitivas e de desigualdades acentuadas.

O corpo passou a sustentar a posição de representante material e imaterial de todos os “ismos” de envaidecimento acumulados na história da sociedade humana. Em que a preocupação com a satisfação pessoal tornou o ser humano mais egocêntrico e competitivo, levando-o a assumir uma condição solitária no mundo, centrado no lugar de indivíduo da existência, fechado no “primeiro eu”, o eu do sujeito que não reconhece sua pequenez e comporta-se como um gigante dominador da vastidão do cosmo que ele é apenas parte (MORIN, 2012; MORIN, 2013).

Logo, se por um lado, a planetarização permitiu diminuir as distâncias entre as sociedades, por outro, mundializou problemas, passando a orquestrar uma crise profunda da civilização que repercutiu no século XXI na forma de problemas⁶ cada vez mais complexos, mas, também impulsionou a busca por “uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral[...]” (MORIN, 2011, p. 60).

Revela-se, portanto, que “[...] a racionalidade moderna produziu um saber fragmentado sobre o corpo, muitas camadas superpostas em forma de discursos variados que tentaram silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível” (NÓBREGA, 2010, p. 31).

⁵ Na era da planetarização ocorrem mudanças na organização das sociedades mundiais; a comunicação entre os cinco continentes se estreita; o ocidente europeu domina o resto do mundo provocando catástrofes, como mortes por guerras, exploração e escravidão de povos inteiros; mortes pela disseminação de vírus e bacilos que irão contaminar a população nos diferentes continentes; os europeus importam alimentos vindos da América; a indústria, a técnica, o progresso econômico e a comunicação atingem marcos de desenvolvimento nunca vistos; ocorre mundialização das economias liberais; enriquecimento das sociedades europeias e norte-americanas; disseminação da miséria dos povos africanos, asiáticos e sul-americanos (MORIN, 2011).

⁶ Para citar alguns exemplos, apresentam-se as desigualdades sociais que afligem a humanidade, os indícios de desastres ecológicos a qualquer momento, o esfacelamento de povos e culturas, a condução da educação centrada em processos formativos para a produção e para o consumo.

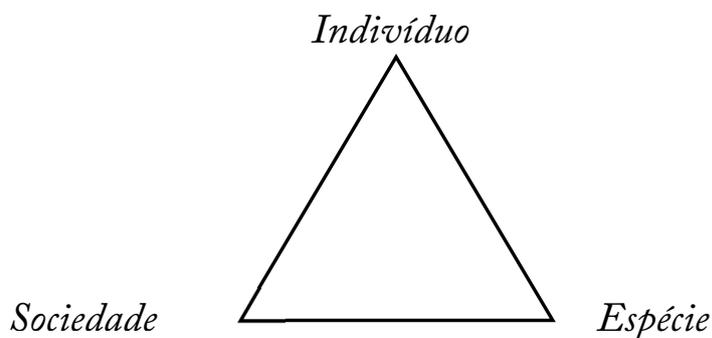
Assim, ao considerar o corpo como sensível e inteligível, a Corporeidade convoca a superação do modelo positivista que ao longo do tempo reduziu a corporeidade a interpretações parcelares, dualistas e intelectualistas. É, por este caminho que as reflexões a partir da teoria da Complexidade e da Motricidade Humana irão aliar-se a esta perspectiva teórica em busca da superação das disjunções e a favor de um saber existencializado, sensível, humanizado, racional, complexo e multifacetado.

PRINCÍPIOS BALIZADORES DA COMPLEXIDADE E DA MOTRICIDADE HUMANA

A teoria da complexidade supõe a condição humana como resultante de um conjunto de interações complexas, organização emergente da desordem causadora de uma explosão fotônica há bilhões de anos (MORIN, 2012). Por conseguinte, o corpo na perspectiva da complexidade é físico, biológico e cultural. Organização viva emergente das reações físico-químicas que deram origem inicialmente à matéria (átomo), em seguida à vida (desde os organismos unicelulares, bactérias) e ao ser humano (organismo pluricelular) que conjuga na própria microdimensão o conjunto da humanidade planetária (macrodimensão).

Na Complexidade, o ser humano se mostra como elemento do circuito *indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie* e o corpo é o elemento que conforma de modo dialógico⁷ a materialidade e a imaterialidade humana na existência; isso implica o reconhecimento de uma realidade antropossocial que é multidimensional, por conter a dimensão individual, a dimensão social e uma dimensão biológica. Relação apresentada, em seguida, na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Esquema representativo do circuito indivíduo-sociedade – espécie



Fonte: Reproduzido de Morin (2011a, p. 49).

A Figura 1 é representativa da relação de autoprodução existente entre o indivíduo, a sociedade e a espécie, elementos constituintes da realidade multidimensional. Nesse esquema, o conjunto de indivíduos com caracteres semelhantes formam a espécie e a sociedade medeia essa relação, resultando da interação entre os indivíduos produtores de cultura. Por conseguinte, “[...] a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se cada termo gera e regenera o outro” (MORIN, 2012, p. 50). O autor esclarece esta relação afirmando que:

⁷ “O termo dialógico utilizado pelo autor quer dizer de duas lógicas, dois princípios unidos sem que a dualidade se perca nesta unidade” (MOREIRA *et al*, 2006, p.143).

Produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está no interior de nós próprios, ou seja, temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior. Segundo este princípio, não só a parte está no todo como o todo está na parte. Isto acarreta consequências muito importantes porque, se quisermos julgar qualquer coisa, a nossa sociedade ou uma sociedade exterior, a maneira mais ingênua de o fazer é crer (pensar) que temos o ponto de vista verdadeiro e objetivo da sociedade, porque ignoramos que a sociedade está em nós e ignoramos que somos uma pequena parte da sociedade. Esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia (MORIN, 2003, p. 17).

Em busca de superar a visão linear do entendimento de ser humano, Morin (2012) sugere a humanidade como Trindade humana, sendo esta, produto da justaposição de três outras trindades: a trindade *indivíduo/sociedade/espécie*; a trindade *cérebro/cultura/espírito* ou *cérebro/mente/cultura*; e a trindade *razão/afetividade/pulsão*. A Trindade humana confere à humanidade a característica da pluralidade e da inseparabilidade das partes que a compõem, formando um anel recursivo⁸ que permite entender a circularidade da relação entre o biológico e o cultural, como elementos de auto-organização da existência.

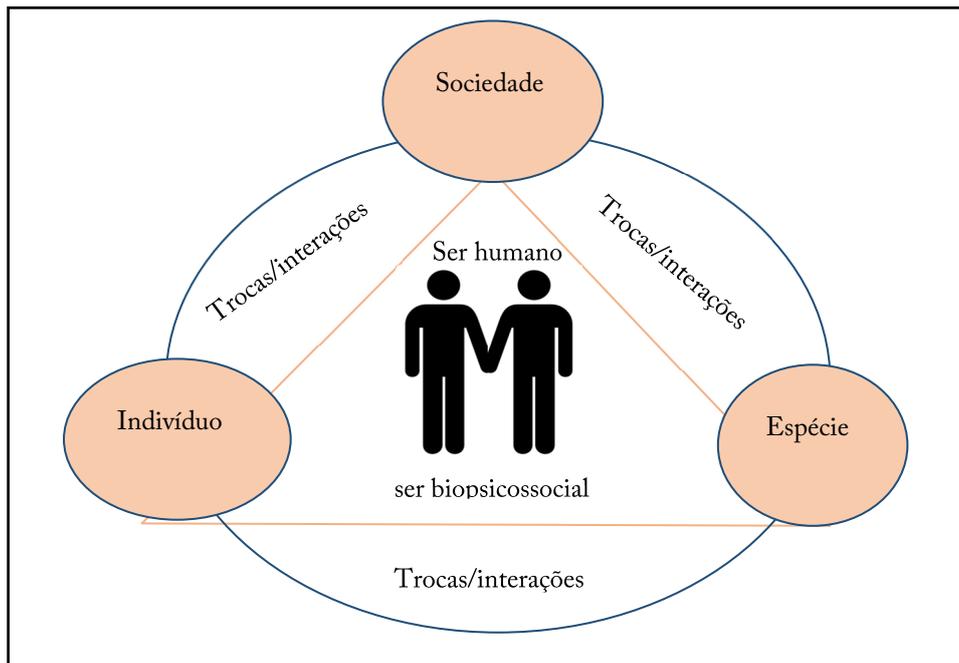
Nesse ponto, concorda-se que a corporeidade deve ser educada e direcionada para o reconhecimento da condição humana e para a ética da compreensão pautada na consciência da complexidade humana, sendo estas temáticas recorrentes nas obras de Edgar Morin. Sobre isso, Moreira *et al* (2006), ao argumentar sobre as relações da Complexidade com a Corporeidade, enfatizam que “a corporeidade, para sua existência plena, necessita incorporar essa ética para o exercício da cidadania em um mundo democrático, esta supondo a diversidade de interesses, assim como a diversidade de ideias” (MOREIRA *et al*, 2006, p. 145).

Na análise do circuito *indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie*, o ser humano é produto e produtor da vida que se retroalimenta na cultura produzindo-a desde o momento em que nasce; portanto, esta tríade além de promover a humanização da humanidade, também seria a base para a constituição de uma *atropo-ética*, entendida como a capacidade de solidarizar-se com os outros e comprometimento com a manutenção da vida na biosfera (MOREIRA *et al*, 2006).

Infere-se que no circuito *indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie* o fundamento que movimenta a tríade é o próprio corpo-biológico e a capacidade de apresentar-se ora como indivíduo, ora como espécie, sendo a mesma realidade (MORIN, 2012). Nessa relação, o corpo é ao mesmo tempo biológico e cultural, expressando sua materialidade e imaterialidade por meio do conjunto de interações e relações sociais que se alinham e desalinham na história, compondo uma relação dialógica, na qual ao mesmo tempo são produzidas pelos indivíduos (em particular) e pela sociedade (em geral), desdobrando-se e retroalimentando-se nas culturas, conforme se observa na Figura 2, a seguir

⁸ Termo empregado por Edgar Morin (2012, p. 299), como “noção essencial para a concepção dos processos de auto-organização e de autoprodução. Constitui um circuito em que os efeitos retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos e produtores do que os produz” in *Definições*.

Figura 2 - Esquema representativo do ser humano enquanto Trindade Humana



Fonte: Elaboração dos autores (2021) com base em Morin (2012).

As tríades apresentadas por Morin (2012) reúnem características e aspectos da condição humana e introduzem a necessidade da compreensão de que fazem parte de um todo inseparável. Embora o corpo seja condição de sociabilidade, observa-se que ao longo do tempo ele passou a ser o epicentro da fragmentação produzida pela visão simplificadora, impedindo concebê-lo como unidade que integra na própria constituição polos antagônicos, como a razão e a loucura, o prazer e a dor, o amor e o ódio, prevalecendo a ideia de um ser extremamente racional e pela razão dominado.

O filósofo francês também traz evidentes contribuições acerca da noção de ser humano como um ser de condição dupla e especial que integra o entendimento do *homo sapiens* numa diversidade de sentidos – *homo demens*, *homo faber/ludens*, *homo economicus/consumans*, *homo prosaicus/poeticus*, *homo empiricus/imaginarius*, *homo mitologicus* – revelando o *homo complexus*, ser unidual, que embora pequeno diante do cosmo físico, se ergue gigante pela condição biopsicocultural, destacando-se por este conjunto de características dos demais seres vivos na Terra e não apenas por resultado da capacidade racional (MORIN, 2011; MORIN, 2012).

A tríade bioantropológica *razão afeto pulsão* difere da relação cérebro-mente-cultura, integrando a humanidade na animalidade e a animalidade na humanidade. Ambas são condições necessárias para a existência da outra, dado que as oposições entre razão, afeto e pulsão são características biológicas e culturais que se geram e regeneram numa condição de permutação rotativa que pode ser também instável. Este circuito tem por base a concepção de cérebro triúnico, do médico neuropsiquiatra e neurocientista Paul MacLean, desenvolvida em 1970, que disserta sobre a evolução do cérebro humano e defende que este possui estruturas herdadas do cérebro de répteis e mamíferos: dos répteis - o paleocéfalo (fonte de agressividade, cio e pulsões primárias); provenientes dos mamíferos - o mesocéfalo (fonte de afetividade e da memória em longo prazo) e o córtex (responsável pelas aptidões analíticas) (MORIN, 2011).

Mesmo sendo alvo de muitas críticas⁹ em relação a validade das proposições que aborda enquanto teoria evolucionista, a concepção de McLean sobre o cérebro humano permite associar inteligência e afetividade, remetendo-se às pesquisas de Antônio Damásio, a mente precede a consciência e a inseparabilidade da emoção na razão é fato (NOGUEIRA; FERREIRA, 2017). Embora a noção de ser humano como ser plenamente racional seja predominante no estágio atual da era planetária, a racionalidade não possui supremacia na tríade, podendo ser até mesmo dominada pela afetividade ou pela pulsão. Assim, o *homo sapiens* (sábio) é também *homo demens* (louco), capaz de agir impulsivamente, motivado pela paixão, pela pulsão homicida, pela emoção, sem deixar de ser racional, analítico e objetivo.

Na história da sociedade, diferentes estruturas de poder, animadas pelo paradigma da razão tentaram regular a razão, o afeto e a pulsão, adestrando o corpo e tornando-o regulado, disciplinarizado, dócil, do qual importava a utilidade e eficiência, transformando-o em máquina, corpo obediente e ajustável, condicionando-o a ser educado com objetivo de tolhir qualquer característica que reportasse à animalidade própria da condição humana (FOUCAULT, 1999).

As relações entre as três instâncias, propostas pelo neurocientista McLean, não possuem hierarquia, são permutantes e instáveis, ao mesmo tempo complementares e antagônicas, e revelam mais uma contribuição para o entendimento da Corporeidade, tendo como base a compreensão da condição humana como um *complexus* (MORIN, 2011). É importante destacar que o termo complexo de *complexus*, significa aquilo que é tecido junto, que reúne componentes heterogêneos e antagônicos, mas que são também inseparáveis e interdependentes.

A partir desse termo, depreende-se o corpo *complexus*, que integra a condição física/biológica, demarcando a existência individual, da espécie e da sociedade, a condição mental geradora da razão, da lógica, do pensamento e da consciência, e a condição afetiva, de onde emerge a loucura, a emoção, a pulsão e o instinto da sobrevivência (MORIN, 2011).

Nesse sentido, a teoria da Complexidade permite a comunicação entre a unidade (indivíduo/espécie) e a diversidade humana (identidade planetária), tomando-a como realidade multidimensional, na qual o corpo expressa o encontro destas e o enraizamento no cosmo, é o ponto hologramático da existência. A complexidade humana pode ser visualizada na observação daquilo que compartilha universalmente com os diferentes indivíduos humanos espalhados no planeta, a condição de ser bioantropossocial. Desse modo,

[...]o homem é racional (*sapiens*). Louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, estático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana[...]mas todos esses traços aparecem a partir de potencialidades do homem genérico, ser complexo, no sentido em que reúne traços contraditórios (MORIN, 2012, p. 63-64).

Estas características demarcam a necessidade de estudos sobre o ser humano, nos quais as ciências biológicas e as ciências humanas possam aproximar-se buscando a complementaridade e o reconhecimento da complexidade da nossa espécie (MORIN, 2012). Para tanto, há a necessidade

⁹ Sugere-se a leitura do artigo “Considerações sobre a teoria do cérebro triuno e sua relevância para uma filosofia da mente e das emoções”, de Gabriel José Corrêa Mograbi, que discute a validade da teoria do cérebro triuno de McLean. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritasarticle/view/21861>

de uma mudança que é paradigmática, pois, o sistema ordenador, disjuntor, simplificador e opo-
sicionista que tomou conta das relações humanas, é o obstáculo primeiro para que o ser humano
possa conciliar na experiência da existência a conjugação dos antagonismos e constituir a unidade
vivente multidimensional, a corporeidade complexa. Desse modo, a valorização do que é antagôni-
co na constituição do complexo é considerado fundamental para compor o tecido da humanidade.
Por outro lado, a visão mecanicista ainda impede o ser humano de experimentar-se e visualizar-se
enquanto unidade, *corpo-unitas multiplex*.

Tal como a Complexidade, a Motricidade Humana, interpretada como paradigma da com-
preensão e da explicação dos fenômenos humanos no percurso do movimento existencial, também
demonstra a preocupação e o alinhamento com a perspectiva do reconhecimento da complexidade do
ser humano e de suas carências. Além disso, acresce o entendimento do ser humano como um ser de
intencionalidade e com vocação para a transcendência, sinalizando um campo de estudos para pensar
a existência humana e a sua posição no mundo.

De acordo com a perspectiva de Manuel Sérgio (1994), idealizador da Motricidade Humana,
pela lógica da análise existencial do corpo, a corporeidade refere-se a uma estrutura dinâmica, que por
meio das relações estabelecidas com o meio em que habita, possibilita o conhecimento sobre si mes-
mo e o mundo, em posse desse saber, o faz partir em busca da transcendência, no sentido de sanar as
próprias carências e limitações. Em outras palavras, “parte do estritamente corpóreo e alarga-se até a
pesquisa da percepção, entendida esta como consciência de uma articulação corpo-mundo” (MOREI-
RA *et al*, 2006, p. 147).

Situada na grande área das ciências humanas, debruça-se sobre a dinâmica existencial do corpo,
considerando-o como fonte de toda possibilidade e de expressão pessoal para o ser humano. A motri-
cidade revela o corpo que se propõe e se expõe a outros corpos, com os quais comunica-se e compõe o
mundo individual, interpessoal e global. É origem de toda expressão e humanização do corpo.

Como possível área de estudos científicos provém de um momento de transição epistêmica,
no qual há a necessidade de romper com o modelo de ciência cartesiana e imprimir uma nova lógica
no universo teórico, em que se fundamentam as ciências humanas e a própria filosofia, especialmente
na maneira como se estuda os fenômenos humanos e o próprio ser humano (MOREIRA *et al*, 2006).

Ela é geradora de uma cultura fundamentada na prudência da sabedoria e entende as teorias
como aproximações do real (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999), assim como a Fenomenologia e a
Complexidade. Nota-se que a Motricidade Humana encara o conhecimento produzido pelas ciências
como uma aproximação da verdade ao reconhecer que é impossível ao ser humano o alcance da com-
plexidade real da existência; nesse sentido, o gênero humano carece de uma postura de flexibilidade na
compreensão dos fenômenos (FEITOSA, 1999).

Tão logo criada, passou a ser vislumbrada como possível teoria ou uma verdadeira *epísteme*
para a Educação Física - área que se estabeleceu como campo de estudo das atividades corporais e
historicamente utilizou-se de conhecimentos das ciências biológicas e fisiológicas para o estudo do
movimento humano (TOJAL, 2009). No caso da Educação Física, ao estudar o movimento como
aspecto físico e o ser humano como ser biológico fragmentado, sustentou uma tradição, nos estudos
relacionados ao corpo e às formas de sua manifestação, que não é propriamente dela, mas de outras
ciências, as quais partem de uma lógica de cientificidade que se obtém com rigor somente pela Anato-
mia, Fisiologia e outras próximas a estas, e que as demais áreas não chegam no mesmo patamar, nesse
sentido, as potencialidades específicas da área ficaram bloqueadas (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999).

Cabe destaque as considerações de Ana Feitosa (1999) sobre o equívoco no uso do termo *motricidade humana* como sinônimo de *movimento humano*. Salienta a autora que a motricidade humana é diferente de movimento humano, pois, a motricidade humana, enquanto “intencionalidade operante é invisível, mas evidente” (FEITOSA, 1999, p. 68), já o movimento humano, é a “deslocação intencional no mundo, para realizar algo ou para realizar-se a si próprio” (FEITOSA, 1999, p. 68). A Motricidade converge para um conjunto de valores necessários para repensar os fenômenos humanos na amplitude de manifestações, dentre estes estão os princípios metodológicos da ação científica-pedagógica relacionados ao trato com o corpo (FEITOSA, 1999).

De acordo com Sérgio (1994), alguns aspectos da fenomenologia foram integrados na perspectiva da Motricidade Humana, uma das principais contribuições é proveniente da fenomenologia de Merleau-Ponty, sendo desta, a noção de intencionalidade. Com auxílio do legado pontyano compreende-se que a consciência é um ato significativo que permite atribuir sentido à existência, “para este autor, a consciência é abertura ao Mundo e ao Outro, intencionalidade operante, negatividade do que está aí. E é desta abertura que transparece o sentido” (SÉRGIO, 1994, p. 27). O sentido provém da percepção e ela é a possibilidade, com a ajuda do corpo, de descobrir o ser humano e o mundo. Daí nasce à compreensão da intencionalidade existencial, diferenciando-se do significado atribuído por Husserl, como “aquilo que não pode limitar-se ao seu caráter físico” (*idem*, p.27), mas que se entendia apenas ao nível do que indica a palavra.

Com a noção de intencionalidade o corpo da motricidade é o corpo vivido de Merleau-Ponty, acrescentado de sentidos; nesse caso, a Motricidade Humana refere-se: “Ao corpo-memória e ao corpo-profecia, ao corpo-estrutura e ao corpo conduta, ao corpo-razão e ao corpo-emoção, ao corpo-natural e ao corpo-cultura, ao corpo lúdico e ao corpo-produtivo, ao corpo normal e ao corpo com necessidades especiais” (SÉRGIO, 1994, p. 53).

A motricidade pelo exposto confunde-se com a própria intencionalidade operante, tendo em vista que na relação do ser humano com o próprio corpo-no-mundo “[...] fica reforçada a convicção que o corpo tem uma intencionalidade dinâmica, que se dirige para as coisas e para os homens, com os quais compartilha o Mundo” (SÉRGIO, 1994, p. 29). O autor reconhece que tudo no ser humano aponta para a transcendência e para a autossuperação, enquanto estas são condições do próprio desenvolvimento humano. Assim, “[...] tudo em nós é processo, e como tal, a transcendência, a autossuperação são a condição mesma do nosso desenvolvimento” (SÉRGIO, 1994, p. 55). O próprio homem é sempre uma possibilidade.

Em suma, se o ser humano concentra, em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se é bem mais do que a soma das partes, ou seja, se nele o determinismo se transforma numa gestação inapagável de desenvolvimento e liberdade. Aliás, a lógica da motricidade humana é a opção da transcendência, a passagem, numa ascese da vontade humana, do determinismo à liberdade. E assim a consciência da incompletude não é sinal de deficiência, mas condição indispensável de desenvolvimento humano (SÉRGIO, 2010, p. 113).

No entanto, a Motricidade Humana explica e considera importante ressaltar que existem estímulos internos provenientes de componentes do sistema nervoso central que contribuem para a regulação, execução e integração do comportamento humano; nesse sentido, existem ações, movimentos que decorrem de certo automatismo que faz parte da condição biológica do ser humano (SÉRGIO, 1994).

A originalidade do ser e a própria distinção perante os outros seres vivos reside no fato de “saber-se um ser carente” (SÉRGIO, 1994, p. 21), por essa visão, a consciência da condição de inacabamento, da incompletude é o motivo pelo qual busca desenvolver-se. O fato de possuir limitações e desde o nascimento precisar garantir a sobrevivência, levou o ser humano a desenvolver a característica de um ser prático, por meio da qual consegue superar as carências. Contudo, o ser humano possui ainda as capacidades da inteligência e da linguagem, fato que colabora para o seu reconhecimento como um ser de ação intencional. Este conjunto de especificidades permite reconhecê-lo como ser que produz e modifica a cultura, e resulta na diferenciação em relação às outras formas de vida (SÉRGIO, 1994).

Comunicando-se com a perspectiva da Complexidade de Edgar Morin, a produção e reprodução da cultura decorrem do movimento intencional no mundo e é responsável pela diversificação social e cultural que, por exemplo, o animal não alcança. Para Sérgio (2010) a motricidade faz parte da complexidade humana e nela o ser humano no movimento intencional da transcendência “é simultaneamente corpo-mente-desejo-natureza-sociedade, é uma complexidade, portanto, e não físico apenas” (SÉRGIO, 2010, p. 112).

Com esta constelação de mensagem, é-nos lícito adiantar que as grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se na corporeidade (o Homem é presença e espaço na História, com o corpo, desde o corpo e através do corpo); na motricidade (que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência); na comunicação e cooperação (o sentido do outro nasce da sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na historicidade (a historicidade do homem consiste no facto de ele não poder conhecer-se, com uma análise exclusiva do presente, pois que vem de um passado-recordação, que o motiva, para um futuro-esperança, onde se projecta); na liberdade (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão omnilateral de um sujeito histórico, simultaneamente reflexo e projecto); na noosfera (ou reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes readquire o sentido da totalidade humana); da transcendência (ser humanamente é agir para ser mais) (SÉRGIO, 1994, p. 24).

Na descoberta sobre o saber ser-carente, entende-se o sentido de Homem-Todo, proposto por Sérgio (1994), como corpo da autossuperação e da transcendência, o qual vai se revelando como uma consequência da autorregulação entre saber-se carente e saber-se um ser de potencialidades, as quais alcança-se por ser corpo-no-mundo e pela percepção. Mediante tais condições, a Motricidade Humana propõe o estudo do Homem-Todo e do movimento de transcendência na busca por ser-mais; objetiva o conhecimento sobre os gestos corpóreos e os caminhos complexos que trilha na própria existência, mas preserva o entendimento do ser humano em suas potencialidades e limitações (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999).

Na interpretação da condição do Homem-Todo, a construção do ser se dá por meio da conexão do corpo com o meio, e esse processo porque envolto na cultura, integra o ser humano nas culturas e no tempo em que vive, num processo dialógico em que se constrói e (re) constrói desde a mais tenra infância perdurando ao longo da vida. Nesse movimento de constante diálogo entre o ser humano e o mundo, de assimilação e associações do que é registrado pelo ser-no-mundo é que ele se dá conta da provisoriade e do inacabamento da própria existência, e que dependerá do que sabe sobre si e do mundo (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999).

Observa-se emergir o sentido de corpo como elo comunicativo com os outros e com o mundo; nesse caso, o diálogo estabelecido pela corporeidade é também um processo dinâmico de aqui-

sição do saber que, originado no corpo, permite “estruturar e aperfeiçoar questões como “quem sou eu?”, “como me sinto?”, “o que sou capaz de fazer?” e criar apetências por novos dados” (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999, p. 49).

Como os problemas sociais - cada vez mais complexos, atingiram as sociedades mundiais a partir do século XV motivando o desenvolvimento da teoria da Complexidade, Trovão do Rosário (1999) assevera que a carência de uma ciência que estudasse o ser humano na sua integralidade, somada aos novos desafios científicos, sociais, econômicos, educacionais, e etc., possibilitaram o surgimento da perspectiva da Motricidade Humana. Nesse sentido, os desafios que o século XX demarcou, despontaram no século XXI; estes são foco de estudo, análise e reflexão para a Motricidade, como o culto à boa forma, a globalização e a *mass media*, o avanço da tecnociência e da biotecnologia, a multiplicidade de técnicas e aperfeiçoamentos corporais, todas estas mudanças dão vazão ao corpo canônico: “É sinônimo de um modelo corporal, marcado pelo culto à chamada boa forma física, o corpo estandarizado onipresente nos meios de comunicação de massa” (FONTES, 2009, p. 82).

Por outro lado, o corpo da autossuperação e da transcendência da Motricidade Humana abriga o corpo-sujeito, o corpo vivido, o corpo ser-no-mundo de Merleau-Ponty, convocando também o corpo multiplex da unidade e diversidade humana de Edgar Morin (2011) para permitir ser o corpo estrutura de viver - o corpo que busca na complexidade da vida ser melhor, ser-mais do que lhe apontam ou do que prevê os limitantes condicionantes socioeconômicos, técnicos, pedagógicos, científicos e etc., deseja ser corporeidade.

CONSIDERAÇÕES

A reflexão em torno da perspectiva da Corporeidade em conjunção com as epistemes da Complexidade e da Motricidade Humana ampliam as possibilidades de compreensão do corpo, tendo-o como condição de existência e sociabilidade, propiciando ao ser humano um outro modo de posicionar-se no mundo, de desenvolver teorias sobre ele e de convivência nele. Toma a forma de um saber multireferencial, que não cabe a uma área específica desvendar, mas que perpassa todas elas pelo teor complexo da existência. Encaminhando-se para uma quebra paradigmática com a linearidade científica, abrindo-se para múltiplas realidades interpretativas da corporeidade e da formação humana, numa mudança de postura que não é apenas física, mas também é ética, científica, cultural e social e contribui para a criação de novas formas de organização e interpretação do conhecimento na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

FONTES, M. Os percursos do corpo na cultura contemporânea. *In*: COUTO, E. S. GOELLNER, S. V. (org) **Corpos mutantes**: ensaio sobre novas (d)eficiências corporais. 2 ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FEITOSA, A. Ciência da motricidade humana (C.M.H). *In*: SERGIO, M.(org.) **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. / Maurice Merleau-Ponty: organização e notas de Stephanie Ménasé; tradução Fabio Landa, Eva Landa; revisão da tradução Marina Appenzeller. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOREIRA, W. W. *et al.* **Corporeidade Aprendente**: a complexidade do aprender viver. *In*: Século XXI: A era do corpo ativo / Wagner Wey Moreira (org). Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, FM; SILVA, JM (orgs.). **Para navegar no século XXI/21**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs; 2003.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro** / tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Saway; Técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade / Edgar Morin; tradução de Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: editora Livraria da Física, 2010.

NOGUEIRA, M. I.; FERREIRA, F. Teorias, tecnologia e seu uso na compreensão do cérebro humano. **Khronos**, n. 2, p. 50-70, 2017. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/khronos/article/view/126102>. Acesso em 22/04/2019.

REHFELD, A. Corpo e Corporeidade: uma leitura fenomenológica. **Revista de Psicologia do Instituto de Gestalt de São Paulo**, n.1, p.1-5. 2004. Disponível em: http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/pdfs/rehfeld_corpo.pdf Acesso em 18/06/2018.

SERGIO, M. **Motricidade Humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

SERGIO, M. A racionalidade epistêmica na Educação Física do século XX. *In*: SERGIO, M.(org.) **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

TOJAL, J. B. A motricidade humana de Manuel Sergio perspectivas para operacionalização no Brasil. **FIEP BULLETIN**, v.79, n.1, p.22-36, 2009. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2568> Acesso em:22/08/2018.

TROVÃO DO ROSÁRIO, A. A motricidade humana e a educação. *In*: SERGIO, M.(org.) **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

CAPÍTULO 3 - REFLETINDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS

Hector Renan da Silveira Calixto¹

Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

LEVANTANDO A DISCUSSÃO

As Universidades têm como responsabilidade promover formação de sujeitos para atuação profissional na sociedade, mas não apenas isso. Essa formação deveria se basear na busca pelo exercício da cidadania e da postura democrática, ratificando posicionamentos éticos e de responsabilidade social, que considere as diferenças como elemento constituinte da nossa sociedade (MONFREDINI, 2016). Mesmo com essa responsabilidade, quando se refere as pessoas com deficiência, “[...] as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas” (ANJOS, 2011, p.367).

A forma de (não) tratar a questão das pessoas com deficiência se reflete na dinâmica curricular e didático-pedagógica, principalmente dos cursos de formação de professores, com temas e conteúdo em formato de apresentação/constatação da presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares e as dificuldades da organização do trabalho pedagógico inclusivo. Quando se trata dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do ensino, os temas e conteúdos sobre as pessoas com deficiência comumente são tratados nos componentes curriculares que abordam a Educação Especial e/ou Inclusiva.

Assim, o presente texto tem como objetivo mapear as teses e dissertações sobre educação especial e formação inicial de professores no Brasil, entre os anos de 2006 e 2020. Acredita-se que os resultados desse mapeamento contribuem para a construção de conhecimento aos pesquisadores dessa área, desvelando oportunidades de pesquisa para a área de Formação de Professores e a Educação Especial, principalmente no estudo da práxis de formação e de atuação do licenciado em Pedagogia. Como abordagem metodológica, apresenta-se um estudo exploratório e descritivo, de

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/ PGEDA), Polo Santarém, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Linha de Pesquisa - Educação na Amazônia: formação do educador, *práxis* pedagógica e currículo. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Assistente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). Membro do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. E-mail: hectorscalixto@gmail.com.

² Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP), com estágio pós-doutoral junto a Cátedra Vigotski da Universidade de Havana (Cuba) (2009). Doutorado em Educação - Universitat Rovira i Virgili/Espanha (2002), título revalidado na Faculdade de Educação da USP. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). Docente permanente do doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/ PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA e doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA) e do Mestrado acadêmico em Educação (PPGE/UFOPA). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. E-mail: brasileirovania@gmail.com.

cunho quanti-qualitativo, com levantamento bibliográfico utilizando o instrumento de intervenção ProKnow-C, descrito de forma detalhada na apresentação das pesquisas identificadas.

O texto está estruturado em três eixos principais: a pessoa com deficiência; a educação especial na formação de professores; e contextualização das pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado realizadas no Brasil, que se ocupam em discutir as contribuições dos componentes curriculares que tratam da temática das pessoas com deficiência, especialmente Educação Especial e/ou Inclusiva.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL

A educação especial não pode ser tratada sem uma contextualização histórica a respeito de como a sociedade percebe a pessoa com deficiência, um dos principais grupos demarcados pela diferença e público alvo dessa educação. As diferenças e os diferentes sempre estiveram presentes na sociedade, em diferentes épocas e contextos. A diferença constitui a própria vida em sociedade, nas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com eles mesmos e com os outros. O estranhamento diante do diferente constitui uma das características do convívio humano em sociedade. Face a esse estranhamento, e às vezes desconforto diante das diferenças e dos diferentes, buscaram-se modelos explicativos para a sua existência. Surgiram assim perspectivas pautadas em matrizes de racionalidade que apontavam para razões teológicas, do senso comum, biológicas, dentre outras, indicando, a partir da definição das causas, formas mais adequadas para o trato com os sujeitos e suas diferenças.

Apresentam-se a seguir o destaque de elementos históricos sobre a pessoa com deficiência e as formas da sociedade de percebê-las (CARMO, 1991). Em épocas remotas, as imposições da vida nômade e a necessidade de sobrevivência fizeram com que algumas tribos ignorassem, abandonassem e assassinassem velhos, adultos e crianças doentes ou deficientes. Em outros casos, acreditavam serem os deficientes possuídos por “maus espíritos” ou “demônios”, e, por isso, embora preservassem suas vidas, os afastavam do convívio social. Essa concepção mítico-religiosa permaneceu por muito tempo na sociedade humana. Cabe ressaltar que ainda hoje, em alguns contextos, observa-se a associação entre deficiência e castigo divino.

Na Grécia antiga, o culto ao corpo perfeito e a relevância dos esportes eram elementos fundantes da sociedade. A morte, o desprezo e o abandono era o destino daqueles que não representavam esse ideal de corpo perfeito, forte e saudável. A pensamento de Platão, com a ideia de o ser humano se divide em corpo e mente, provocou a exclusão de pessoas com deficiência, consideradas incapazes mental e/ou corporalmente, sentenciados na maioria das vezes a morte. Já na Idade Média, sob influência do Cristianismo, a igreja católica relaciona a alma a Deus, e o corpo ao demônio. Os corpos deficientes eram vistos como marcados pelo demônio, trazidos à vida por causa de carmas e culpas dos pais ou familiares. Aos deficientes não era permitido o convívio social, sendo confinados em casas, vales, porões etc (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Com o Renascimento e uma visão humanística da sociedade, os deficientes permanecem sendo vistos de forma semelhante à Idade Média. No entanto, surgem traços iniciais de modificação da forma de lidar com as pessoas com deficiência. São identificados relatos, na Inglaterra e na França, de ações voltadas para a manutenção das pessoas com deficiência, como a Lei dos Pobres e o *Grand Bureau des Pauvres*. Apesar dessas ações, atitudes assistencialistas e de segregação são mantidas. Essas atitudes resultam, especialmente, da dificuldade e do desconforto da maioria das sociedades no trato com as diferenças e os diferentes. Por não se admitir a presença dessas pessoas no convívio social, “escondê-las” parecia a alternativa mais razoável (CARMO, 1991).

No decorrer dos séculos essa postura permanece. Com a reconfiguração dos modelos político-econômicos, sobretudo nas sociedades capitalistas, consideram-se os corpos que apresentavam deficiência inadequados para a lógica do mercado (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Assim, após a II Guerra Mundial, quando os mutilados pela guerra precisam retornar ao convívio social, iniciam-se movimentos para integração das pessoas com deficiência à sociedade, com discussões sobre a dignidade humana (GAIO, 2006) e evidenciam-se as possibilidades e não as limitações das pessoas com deficiência.

Esses movimentos em prol da integração de forma mais ampla das pessoas com deficiências na sociedade ampliam-se e inspiram acordos e políticas internacionais. Resoluções e documentos apontam a urgência na promoção da integração e valorização humana, assumidas como compromisso social, e não apenas como discurso dissociado de ações concretas. Destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, reconhecendo a dignidade e a igualdade de direitos de todos os seres humanos, desencadeia uma série de discussões para a garantia dessa igualdade de direitos às pessoas com deficiência (ONU, 1948). A partir disso, observa-se uma perspectiva aproximada do ideal de inclusão, que avança da ideia da mera ocupação dos mesmos espaços para a de adaptação desses espaços para permitir a presença dessas pessoas nas atividades da vida em sociedade. Essa perspectiva é a que perdura até a contemporaneidade, sendo a postura dos países signatários da ONU cobrada com vistas a uma sociedade inclusiva, onde as pessoas com deficiência sejam participantes ativos da sociedade.

No Brasil, as ações do Estado em relação às pessoas com deficiência têm seu início marcado na década de 1850, quando são criados o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854; o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857; e o Asilo dos Inválidos da Pátria, em 1866. (CARMO, 1991). As posturas relacionadas às pessoas com deficiência no contexto brasileiro refletem o contexto internacional. As instituições especializadas, asilos e semelhantes surgem para “tirar da vista” essas pessoas que causavam desconforto social. A sociedade civil brasileira no período pós II Guerra Mundial, influenciada pelas discussões internacionais, começa a se organizar em torno de associações de pessoas que se mostram mobilizadas com a questão da deficiência (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011). Em virtude disso, políticas públicas e legislações passam a contemplar a questão das pessoas com deficiência, destacando-se o Decreto 44.236/1958, que institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; os Decretos 48.252/1960 e 72.425/1973, que criam o Centro Nacional de Educação Especial; e, em 1980, o Decreto 84.919, que estabelece a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

Observam-se assim ações voltadas para a promoção de mudanças na relação da sociedade com as pessoas com deficiências por meio de políticas públicas que seguem sendo realizadas no decorrer dos anos. A partir da perspectiva inclusiva, difundida por meio dos acordos internacionais, dos quais o Brasil faz parte, políticas e legislações foram sofrendo alterações, até que se chegou a mais recente delas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, cujo objetivo principal é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O atendimento educacional para pessoas com deficiência começa a ser realizado no cenário mundial a partir da mudança de perspectiva na forma de perceber esses sujeitos, conforme já indicado nesse texto a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Passa-se de uma visão que os considera incapazes de aprender para uma que os percebe como capazes dentro do processo de ensino aprendizagem, se tomadas atitudes que favoreçam esse aprendizado. Essas ações são incentivadas e determinadas em documentos e convenções que visam proporcionar o acesso à educação para todas as pessoas.

No decorrer dos anos seguintes iniciam-se discussões e ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, mas ainda seguindo uma visão segregacionista, tendo locais específicos para a realização desse atendimento, e com uma perspectiva assistencialista. Como resultado dos debates que ocorrem ao longo das décadas de 1960 a 1980 em diversos países sobre a educação das pessoas com deficiência, em especial as com deficiência mental, em 1990 é realizada uma convenção, que resultou em um documento com diretrizes internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos, que trata em seu Art. 3 o direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, Art. 3).

Com o objetivo de instaurar determinações específicas para o atendimento educacional das pessoas com deficiências, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, que trata “sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 1), e é considerada como um marco norteador para a criação de políticas e legislações que viriam atender as pessoas com deficiência na área educacional.

A partir de então, iniciam-se movimentos para a presença das pessoas com deficiência nas redes de ensino regular, uma vez que essa é a perspectiva adotada nesse documento. A partir dele, os governos que assinam a declaração se comprometem a adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

Ainda alinhada com a perspectiva inclusiva, em 1999 foi assinada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, que reforça a necessidade de adequação dos espaços e da sociedade para que a pessoa com deficiência tenha acesso e seja incluída em todos os espaços e áreas da sociedade, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a). Ainda nessa trajetória, em 2007, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que ao tratar da Educação, determina que os Estados Partes devem garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009a, Art. 24)

Essas convenções e declarações embasam grande parte das políticas de inclusão dos países participantes, como é o caso do Brasil, que criou legislações e políticas a fim de atender essas determi-

nações e realizar ações que promovam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, já referida anteriormente, que dedica um Capítulo específico visando garantir o Direito a Educação, determinando:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, Art. 27).

Salienta-se que não é dever exclusivo do Estado, conforme descrito no parágrafo único, mas de toda a sociedade, assegurar às pessoas com deficiência uma educação de qualidade. Não apenas o atendimento educacional, mas também de salvaguardar a pessoa com deficiência de discriminação, entre outros posicionamentos considerados negativos e excludentes.

Observam-se mudanças positivas na relação com as pessoas com deficiência, mas ainda se percebem “muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos). [...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico)” (AMARAL, 1998, p. 16). As formas como as sociedades se relacionam com as diferenças e os diferentes são marcadas por ideias como: abandono, desprezo, restrição, discriminação, negação do direito à vida, segregação, marginalização, incapacidade, integração e inclusão.

Muitas dessas ideias ainda compõem o imaginário de pessoas e sociedades e impactam direta e especialmente as relações que se estabelecem em contextos educacionais. Docentes e discentes mostram-se resistentes quanto às políticas e práticas pedagógicas inclusivas, na maioria das vezes por desconhecerem a questão da inclusão e o que caracteriza os sujeitos a serem incluídos, grande parte pessoas com deficiência (RAHME; MRECH, 2008). Por esse motivo, os cursos de formação de profissionais para atuação educacional possuem diretrizes que refletem, mesmo que em parte, os anseios dos grupos organizados da sociedade civil, entre esses os das pessoas com deficiência. A seguir, são destacados os principais documentos que indicam a necessidade dos cursos de formação de professores, principalmente os de Pedagogia, oferecerem conhecimentos nesse campo do conhecimento.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Destaca-se, a partir deste ponto no texto, que a formação de professores no contexto das demandas da sociedade contemporânea se alinha às questões que desafiam a relação entre os sujeitos. Como foi dito anteriormente, os principais desafios estão no âmbito do diálogo com a diferença e os diferentes e, especialmente, à inclusão. Por isso, quando se considera a educação inclusiva trata-se também da educação especial no contexto do ensino regular. A Educação Especial precisa ser compreendida como elemento integrante “no movimento de expansão e democratização da escola moderna, o qual, por sua vez, não pode ser entendido sem que se estudem as suas relações com o desenvolvimento social das mais diferentes formações sociais” (BUENO, 2011, p. 26). Essas considerações foram apresentadas nas duas seções anteriores.

Assim, a complexidade que envolve a dimensão inclusiva se amplia por dizer respeito também, e especialmente, à inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino regular, em todos os níveis da escolarização – da educação infantil à pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana.

Nesse sentido, se pontuam as principais diretrizes – não apenas como nomenclatura de documento normativo, mas também como direcionamento das ações – que tratam formação de professores para a educação das pessoas com deficiência dentro da perspectiva da inclusão. No Brasil, a partir da década de 1950, os alunos com deficiência eram atendidos por docentes com habilitação de nível médio, com pouca oferta fora da região sudeste, não atendendo a demanda nacional a época (BUENO; MARIN; 2011). Em 1971, a determinação muda por meio da Lei nº 5.692, que exige formação superior para atuação dos professores especializados, fazendo com que surgissem muitos cursos de especialização e estudos adicionais de forma emergencial e a posterior ampliação da oferta de habilitações específicas pelas instituições de ensino superior. Ainda assim, a demanda não foi atendida e os cursos tiveram caráter provisório (BUENO, 2008).

No ano de 1994, é publicada a Portaria nº. 1.793 (BRASIL, 1994), motivada pela Medida Provisória 765 de 16 de dezembro de 1994, e que considera “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, e que passa a recomendar, no Art. 1º, que estejam presente nos currículos dos curso, prioritariamente, de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, conteúdos que tratam dos aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Mesmo que de forma isolada e “singela” a discussão, a temática da Educação Especial começa a ganhar espaço nos documentos normativos para a formação de professores.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 9.394/96 foi promulgada há mais de 20 anos, e passa a conceituar a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais, indicando a presença desses alunos, preferencialmente, na escola regular. Determina também que os atuantes nessa modalidade seriam “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A fim de direcionar essa formação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui diretrizes para a educação especial na educação básica, por meio da Resolução CNE/CNB nº 2 (BRASIL, 2001). Essa resolução passa a definir uma diferenciação dos profissionais que atuam na educação especial, indicando qual a formação necessária para isso, quando descreve no Art. 18:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores. [...]

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001, Art. 18).

Observa-se a inclusão da temática na formação inicial de professores, assim como o incentivo a formação continuada, além do fortalecimento para a criação/manutenção de licenciaturas específicas em educação especial. No entanto, mesmo com esses avanços, percebe-se uma indefinição a respeito do nível de formação, indicando que pode ser em nível médio ou superior, para atuação com a educação especial.

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado para o decênio seguinte a sua publicação. O texto do plano traz na seção que trata da Educação Especial, no trecho das Diretrizes, a concepção de que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001, Seção 8.2). Isso demonstra uma preocupação também com a formação dos profissionais e não apenas na inserção dos alunos com deficiência na escola regular.

No âmbito das Diretrizes da seção de Formação dos Professores e Valorização do Magistério essa concepção é reforçada, quando determina que os cursos devem obedecer, entre os seus princípios, a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, Seção 10.2). Ainda são colocados como objetivos e metas, em ambas as seções já citadas, a inclusão nos cursos de formação de professores de conhecimentos a respeito da educação das pessoas com necessidades especiais, e de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento a esses alunos, na perspectiva da integração social (BRASIL, 2001).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, passa a estabelecer a organização curricular dos cursos de formação de professores, considerando uma formação para a diversidade, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Espera-se que componentes curriculares, disciplinas e conteúdos possibilitem a discussão e a reflexão sobre as pessoas com deficiência, e sobre as relações estabelecidas na escola.

Outras legislações passaram a determinar a inclusão de temáticas e conteúdos que perpassam pela Educação Especial, como o Decreto nº 5.626/2005, que inclui em seu Art. 3º a obrigatoriedade da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (BRASIL, 2005). A inclusão dessa disciplina representa um esforço em discutir as questões relacionadas às concepções do surdo e da surdez.

A partir de 2005, conforme previsto no PNE de 2001, passam a ser discutidas e publicadas as Diretrizes Curriculares para formação de professores de forma específica para cada área. Entre essas, em 2006 foi publicada a Resolução nº. 01, CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Quando descreve o perfil do egresso desse curso, são apresentadas as aptidões que precisam ser desenvolvidas durante a formação, e inclui entre essas a de ter consciência a respeito da diversidade “respeitando

as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006). Quando trata do Projeto Pedagógico de Curso, indica que os conteúdos a respeito da educação de alunos com necessidades educacionais especiais podem ser abordados como atividade complementar, não se apresentando como obrigatório.

Essa desobrigação pode indicar um afrouxamento da necessidade de oportunizar conhecimentos sobre as pessoas com deficiência e seus processos educacionais. O desafio encontrado na efetivação da oferta desses conhecimentos está nas formas como esses conhecimentos/disciplinas/conteúdos são disponibilizados, sobretudo, nos Cursos de Pedagogia no país. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas, já no final do curso, quando os alunos estão preocupados essencialmente com a conclusão do curso (MARTINS *et al*, 2006).

A formação de professores, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia, permanece com esses princípios até 2015, quando ocorrem a divulgação de dois instrumentos que retomam a determinação da presença desses conhecimentos na formação desses profissionais. A primeira é a Resolução nº 2/CNE/CP, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para formação em nível superior dos cursos de licenciatura, entre outras determinações. Observa-se no seu Art. 13

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, Art. 13).

Nota-se que, além dos debates sobre questões que englobem a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) garante os debates acerca dos conteúdos sobre educação especial. Estes conteúdos devem estar presentes nos cursos de formação de professores, de modo a fortalecer as ações que contemplem as diferenças e os diferentes. Outro instrumento legislativo é a Lei Brasileira de Inclusão, que no capítulo que trata do direito a educação, no Art. 28 dispõe que é responsabilidade do poder público criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros:

[...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...] XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (BRASIL, 2015, Art. 28).

A obrigatoriedade da presença desses conteúdos reforça a necessidade de verificar como as temáticas que envolvem a pessoa com deficiência são tratadas na formação de professores, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia. É possível inferir que a inclusão pode contribuir para

a promoção de um olhar com menos discriminação ou preconceito em relação às deficiências e as diferenças. Questões essas nem sempre familiares aos discentes no início do seu processo de formação de futuro professor.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

A fim de identificar as formas como são tratadas as contribuições dos componentes curriculares, indicados nas diretrizes para formação de professores e também para o curso de Pedagogia, além de (re)definir os objetivos de pesquisas sobre a temática aqui discutida, optou-se por usar como instrumento o método Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C), que busca construir conhecimento para subsidiar pesquisas tomando como base um fragmento da literatura selecionado (ENSSLIN; ENSSLIN; DUTRA, 2017). Para esse método são utilizadas 4 (quatro) fases: seleção do portfólio bibliográfico; análise bibliométrica; análise sistêmica; e recomendações para a pergunta da pesquisa e objetivo geral da mesma.

Para a primeira fase, referente à seleção do Portfólio Bibliográfico, o tema foi dividido em quatro eixos de pesquisa, com os seguintes descritores: “formação de professores”; “pedagogia”; “educação especial”, “diferença”, com delimitação de 2006 a 2020, tomando o ano de 2006 como marco temporal pela publicação das DCN (BRASIL, 2006), exclusivamente do curso de Pedagogia, e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU também no ano de 2006. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020) utilizando esses 4 (quatro) elementos, e nenhum resultado foi retornado. Assim, foram realizadas 3 (três) outras buscas com combinações diferentes de 3 (três) descritores por cada vez, obtendo-se o seguinte: 14 resultados para “EDUCAÇÃO ESPECIAL”, “PEDAGOGIA” e “DIFERENÇA”; 27 resultados para “EDUCAÇÃO ESPECIAL”, “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” e “DIFERENÇA”; e 56 resultados para “PEDAGOGIA”, “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” e “EDUCAÇÃO ESPECIAL”. As buscas foram realizadas entre os dias 10 e 20 de dezembro de 2020. Isso resultou em um total de 97 documentos, entre dissertações e teses defendidas.

Ainda nessa fase foi realizada a filtragem dos documentos, que contou com as seguintes etapas e resultados: exclusão de trabalhos duplicados: 2 (dois) documentos; e exclusão de documentos que não estavam alinhados (tema e objetivos): 76 documentos; indisponibilidade de documento digital: 1 (um) documento. Dessa forma, a seleção do portfólio bibliográfico resultou em 18 documentos. O ProKnow-C, propõe o teste de representatividade, que tem como propósito assegurar a presença de artigos relevantes no portfólio bibliométrico. Essa etapa foi desconsiderada, pois entende-se que ao trabalhar com Teses e Dissertações algumas aplicações não são cabíveis da mesma forma que para artigos científicos.

Na segunda fase do ProKnow-C se realiza a análise bibliométrica dos documentos, com objetivo de gerar conhecimento sobre as características da temática investigada, possibilitando a identificação e destaque de características específicas (DUTRA *et al.*, 2015; ENSSLIN *et al.*, 2014). Na análise bibliométrica destaca-se as seguintes variáveis: área do conhecimento; tipo de trabalho; instituição; e a evolução temporal.

As pesquisas sobre a temática da educação especial na formação de professores no curso de Pedagogia, considerando a perspectiva da diferença, ocorrem predominantemente em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo apenas 1 (uma) delas da área Interdisciplinar. Verificou-se também que a maioria é em nível de Mestrado, sendo 14 dissertações, e 4 (quatro) pesquisas de Doutorado

compondo o portfólio. Ainda se observou que a maioria dos programas de pós-graduação pertence ao setor público, 10 instituições, reforçando o compromisso da Universidade Pública com a transformação social, sendo que apenas 3 (três) instituições privadas se ocupam de ter pesquisas sobre a temática em questão neste trabalho, e dessas 2 (duas) são instituições confessionais. Destaca-se entre as instituições públicas a Universidade Estadual Paulista (UNESP), com 3 (três) pesquisas (1 (uma) de mestrado e 2 (dois) de doutorado). Entre as instituições privadas, destaca-se a Pontifícia Universidade Católica (PUC) (2 (duas) de mestrado). Em relação a evolução temporal, entre os anos de 2006 a 2020, constata-se os anos de 2009 e 2012 como destaque, com 5 (cinco) trabalhos produzidos em cada um deles. Pode-se observar a evolução no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas distribuídas por ano de publicação.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Já na terceira fase do ProKnow-C é feita a análise sistêmica do portfólio bibliográfico, onde se reflete sobre o conteúdo dos documentos (ENSSLIN *et al.* 2010; ENSSLIN; ENSSLIN; DUTRA, 2017). Nessa fase verificou-se as principais temáticas e como foram exploradas nos trabalhos que compõem o portfólio.

Assim, as pesquisas identificadas que tratam da formação de professores, pedagogia, diferença e educação especial podem ser agrupadas em quatro eixos principais: i) falta de interdisciplinaridade; ii) superficialidade; iii) relação com a pessoa com deficiência; iv) (des)articulação teoria/prática, que estão apresentados a seguir.

Falta de interdisciplinaridade

É identificado pelos trabalhos levantados no estado da arte realizado que a interdisciplinaridade não está contemplada na organização curricular no que se refere às temáticas sobre a educação especial e/ou inclusiva na formação de professores. Percebe-se que “não contemplam, de maneira objetiva, o leque de respostas necessárias à efetivação do processo de inclusão. No conjunto do curso é como se o diferente/deficiente não existe, apenas no componente de Educação Inclusiva” (SANTOS, Ana, 2009, p. 115).

Outros estudos indicam resultados na mesma direção, evidenciando que as discussões na formação de professores, no ano de 2009, estavam em “processo inicial, e é um espaço a ser construído em todos os cursos, sinalizando para a necessidade da inserção da temática nos debates institucionais” (SILVA, L., 2009, p. 10). Notou-se também que “não há contribuição de outras disciplinas do Curso nessa elaboração da concepção de educação/inclusão elaborada pelas estudantes”, sendo restrito ao contexto das disciplinas específicas de Educação Especial, e o curso como um todo “não proporciona elementos para elaboração de uma concepção de educação inclusiva” (FAITANIN, 2010, p. 105)

Foi observado que a materialização do processo de construção de conhecimentos e posturas inclusivas são frágeis, uma vez que “os cursos analisados carecem de uma interdisciplinaridade em que a disciplina de Educação Especial assume o papel de mediadora do processo de inclusão escolar” (SOUZA, C., 2013, p. 7). Salienta-se que é necessário se repensar o papel central dessa disciplina no movimento de promoção da inclusão, sendo preciso envolver outras disciplinas nesse processo (SOUZA, C., 2013). Pode-se atribuir a essa falta de interlocução das demais disciplinas com a postura inclusiva, pois ainda que os cursos atendam as Diretrizes, notando-se o intuito tímido de consolidar-se cada vez mais o espaço interdisciplinar, é preciso que “os docentes procurem articulação teórica, prática e que inter-relacionem os diferentes conteúdos por meio do tema Educação Especial ao objetivar a formação do professor para a realidade da perspectiva inclusiva no ambiente educacional” (REZENDE, 2013, p. 9).

Superficialidade

Os textos analisados durante essa revisão sistemática indicaram uma “queda” na qualidade da formação de professores para atuação com a Educação Especial, com a retirada da habilitação específica e inclusão dos conteúdos no curso de Pedagogia, além da substituição por formações em “cursos de especialização *lato sensu*, oferecidos de modo reducionista, a qualquer tipo de licenciados” (SILVA, E., 2009, p. 117). Isso torna as discussões da temática superficiais, não tem espaço para aprofundamentos teóricos e nem práticos. Quando os temas das pessoas com deficiência, “centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não as relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente (SILVA, L., 2009).

A formação antes pensada como um processo lento e aprofundado, torna-se, com as atuais políticas educacionais, um aligeiramento a fim de responder às exigências governamentais, de barateamento da formação, de algum modo acompanhando os rápidos avanços proporcionados pela sociedade da informação. O esvaziamento proporcionado pelo discurso da inclusão é reflexo de uma historicidade abandonada da Educação Especial, que sem os fundamentos originários desse campo de saber, abre brechas para que se possa dizer muita coisa da Educação Inclusiva, sem ao menos conseguir dizer nada (RODRIGUES, 2012, p. 62).

A percepção indicada por Rodrigues (2012) exemplifica de forma explícita a não profundidade no tratamento das temáticas que envolvem a pessoa com deficiência na formação de professores, fazendo com que os profissionais incorram em equívocos até mesmo na denominação do tipo de educação que estão promovendo. O que demonstra ser um reflexo das “indefinições e contradições que marcam o tema, constituindo-se como saberes em elaboração, conformados não como unidade

teórica ou conceitual, mas como múltiplas significações que produzem também múltiplos sentidos” (NASCIMENTO, 2012, p. 55).

Essa multiplicidade de significações pode ser resultado dessa superficialidade, pois ela se produz por meio do “desconhecimento de todo o percurso da importação de políticas europeias e norte americana da educação especial que contribuíram para efetivação de uma educação inclusiva no panorama nacional, estadual e municipal” (RIBEIRO, 2012, p. 135). A presença da temática é descrita em outra pesquisa como representativa da ambiguidade do próprio campo da Educação Especial e/ou Inclusiva, “entre uma perspectiva meramente pragmática e uma incorporação pouco consistente das ciências sociais, e por consequência não permite o avanço teórico para além das bases tradicionais da psicologia e biologia” (SOUZA, S., 2013, p. 166), impactando na concepção dos alunos para a deficiência no **âmbito individual restritivo, e não propositivo**.

Relação com a pessoa com deficiência

Os documentos que relatam os resultados das pesquisas mapeadas indicam que a presença das temáticas da Educação Especial na formação, mesmo que de forma superficial e “unidisciplinar”, “contribui sobremaneira para que se dê início ao enfrentamento de preconceitos” (FARIAS, 2007, p. 6). Percebeu-se também que é preocupação dos docentes formadores a postura inclusiva, mesmo que sem formação específica para atuação com esse público alvo. Reforçando com isso a “necessidade de publicizar as experiências vivenciadas e divulgar as pesquisas concluídas sobre o tema” (SANTOS, Amanda, 2009, p. 15).

A Educação Especial presente na formação de professores, seja como uma disciplina ou até mesmo como uma habilitação/formação específica, “é vista pelos alunos como possibilidade de aprender sobre e lidar com a deficiência” (CAETANO, 2009, p. 9). Essa possibilidade se apresenta principalmente quando “o curso de forma geral discute questões da diversidade na escola, e não necessariamente em relação à inclusão escolar e às especificidades da deficiência” (CAETANO, 2009, p. 211). Também se apresenta como relevante para desmistificar a pessoas com deficiência e a forma de atuação com esses sujeitos, uma vez que “está explícito o discurso dos alunos em não saber fazer, tendo o medo do aluno deficiente/deficiência como figura de fundo” (CAETANO, 2009, p. 9).

Quando observadas as atitudes sociais em relação a inclusão de alunos de cursos que ainda não possuem as disciplinas específicas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, estes são menos favoráveis em relação à inclusão. É indicado que a introdução de temas e práticas de ensino relacionadas a inclusão podem contribuir para a mudança dessas atitudes, ressaltando a relevância das matrizes curriculares manterem suas particularidades, bem como serem direcionadas pelas DCN (FONSECA-JANES, 2010).

Ao verificar as propostas políticas pedagógicas dos cursos que contemplam conteúdos e tópicos relacionados a Educação Especial em quantidade considerável, demonstram uma orientação voltada para a diversidade e inclusão não apenas no campo teórico, mas também metodológico voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais (MACEDO, 2010). Assim, foi possível perceber que o aumento quantitativo na estruturação das disciplinas está relacionado a “ganhos quanto à promoção da formação de professores para a educação inclusiva” (RIBEIRO, 2012, p. 138). Isso representa um direcionamento para a garantia de “uma sólida formação docente para atuar nos espaços inclusivos” (RIBEIRO, 2012, p. 139).

(Des)articulação teoria / prática

Ainda com indicativo de ganhos e a possibilidade de mudança nas concepções sobre as pessoas com deficiência, por meio da presença das temáticas da Educação Especial e/ou Inclusiva na formação de professores, ainda se apresentam fragilidades que precisam ser problematizadas. A falta de articulação entre teoria e prática é uma dessas fragilidades, indicada pelos estudos levantados neste capítulo. É indicado na formação de curso de licenciatura em Pedagogia a “separação entre a prática pedagógica e a teoria, sobrepondo a primeira à segunda, não as percebendo como articuladas na elaboração da *práxis* pedagógica, caindo no campo da dicotomização, o que não revela avanço para a atuação docente” (FAITANIN, 2010, p. 106).

As disciplinas que se ocupam de tratar dos fundamentos da educação especial são orientadas com base na formação reflexiva, trazendo a problematização do “papel do professor, sua função mediadora, as práticas que serão desenvolvidas na direção da efetivação das políticas de educação inclusiva e o respeito aos ritmos de desenvolvimento dos alunos” (PAZIANOTTO, 2012, p. 101), mas que não proporciona uma formação significativa pois não atende a necessidade de se apresentar “articulando teoria e prática das diferentes disciplinas em torno do trabalho com a diversidade” (PAZIANOTTO, 2012, p. 6).

Em estudo que analisou narrativas de discentes já formados em um determinado curso de Pedagogia, foi identificado em uma roda de conversa que mesmo que a disciplina tenha sido essa, responsável por fazer a discente “enxergar a escola e a educação de um jeito muito diferente...” (NASCIMENTO, 2012, p. 57), há o lamento de “não ter sido complementada pela experiência prática, criticando o enfoque do curso naquilo que denomina “regra” e a ausência de matérias que tratem das especificidades de cada deficiência” (NASCIMENTO, 2012, p. 87). Ainda outra narrativa relatada no estudo indica que a disciplina contribuiu “em quase nada para sua atuação junto aos alunos com deficiência, posto que os professores não souberam abordar temas pertinentes, ou traçar relações práticas ao que se ensinava” (NASCIMENTO, 2012, p. 87). Continua a autora: “As concepções em circulação sobre o tema, ao mesmo tempo em que ressignificam as disciplinas cursadas, são devedoras dessas, perpassando-as e sendo perpassadas por elas” (NASCIMENTO, 2012, p. 88).

O aparato teórico para atuação educacional com os alunos com deficiência é elemento essencial, mas não pode ser considerado o único a ser tratado nas disciplinas que se ocupam do tema. A falta de considerações relacionais teoria – prática é refletida quando “os universitários não se sentem preparados por seus Cursos de graduação para atuarem com o tema de Educação Especial” (REZENDE, 2013, p. 120). Há a necessidade de uma “sintonia na formação inicial dos Cursos de Pedagogia para com a realidade do trabalho docente e a prática pedagógica no contexto escolar da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva” (REZENDE, 2013, p. 174). Sem essa sintonia, a formação se torna ineficiente.

Ainda há que se ter cautela, para que essa dissociação entre teoria e prática não pese demais também para o lado prático. Estudo da formação oferecida por um Instituto Federal indicou que essa associação equilibrada é necessária a compreensão da educação na perspectiva inclusiva. Sem essa preocupação, pode-se incorrer em uma formação que tende para a racionalidade técnica (SANTOS, 2012). Isso pode ser reflexo da ausência de profissionais formadores que sejam embasados teoricamente na área da Educação Especial. Nesse estudo específico, indica-se que mesmo descrevendo no PPC do curso uma política inclusiva, por exigências legislativas, “a análise das ementas conduz à conclusão de que a discussão da inclusão está iniciando na instituição, fomentada por pessoas ou grupos que lutam pela causa” (SANTOS, 2012, p. 97).

A prática utilizada de forma equilibrada, e em relação estreita com a teoria, além da reflexão constante sobre essa relação, é presente em abordagens de formação que se distanciam de uma perspectiva tradicional e se apresentam como diferenciadas. Nas abordagens tradicionais os limites impostos por ela mesma “mostraram ainda a necessidade de integrar, de forma mais efetiva, os estudos teóricos com as situações vivenciadas nas escolas nas quais foram realizados os estágios e as observações do processo de inclusão escolar” (OLIVEIRA, 2016, p. 9). A busca por abordagens diferenciadas na formação pode favorecer a “articulação teoria e prática, do trabalho coletivo, da motivação do discente para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de ações mais reflexivas e críticas para o entendimento da realidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Neste texto, foram apresentados o mapeamento e as reflexões sobre dissertações e teses que tratam da educação especial e a formação de professores licenciados em Pedagogia no cenário brasileiro. Verificou-se que é uma temática relativamente recente, pois encontram-se apenas 18 documentos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, com a primeira publicação em 2006, sendo os anos de 2009 e 2012 com maior quantidade de estudos publicados. Identificou-se no Portfólio bibliográfico produzido que a Educação é a área onde a temática é mais explorada, o que se alinha com a própria formação pesquisada, a Pedagogia.

Tendo como última fase do método ProKnow-C, pôde-se observar que a seguinte pergunta tem indicativos de resposta: a) como a oferta de disciplinas da temática da Educação Especial e/ou Inclusiva pode contribuir para a formação de professores “inclusivos”? A partir da análise do Portfólio Bibliográfico indicado neste texto, pode-se concluir que os componentes de Educação Especial e/ou Inclusiva estão presentes na organização curricular dos cursos de Pedagogia. No entanto, a sua presença não é indicativo ou garantia de uma formação inicial compromissada com o posicionamento crítico e práticas inclusivas. Nesse sentido, evidencia-se possibilidades de estudos alinhados com a pesquisa-ação, a fim de proporcionar uma mudança de postura tanto nos discentes em formação quando nos docentes formadores.

Por meio de proposições que considerem a necessidade de aprofundamento dos estudos proporcionados pela disciplina de Educação Especial e/ou Inclusiva, assim como de abordagens diferenciadas que possibilitem a articulação teoria-prática nas experiências formativas, buscando considerar a interdisciplinaridade necessária para a formação humana integral. Isso pode potencializar mudanças nas relações com as pessoas com deficiência, proporcionadas pela garantia da oferta das disciplinas, já referidas, que contribuem para o início do enfrentamento de preconceitos, mas, que não se limitem nisso.

Assim, valendo-se do que foi identificado a partir desse levantamento sistemático e as contribuições das pesquisas já realizadas, pode-se refletir, apoiando-se nos referenciais apresentados, nas potencialidades da realização de estudo que considere as perguntas desenvolvidas por meio dos procedimentos indicados aqui, buscando o aperfeiçoamento metodológico e proposições inovadoras para a formação de professores para atuação no ensino de pessoas com deficiência a partir da perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, J. G. (Org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. *In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: EDUFBA, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10/09/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 02/02/2021

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001b.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10/12/2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em 03/02/2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, 2008

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 238 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2009.

CARMO, A. A. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

DUTRA, A. *et al.* The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 64, n. 2, p. 243-269, 2015.

ENSSLIN, L. *et al.* **ProKnow-C, Knowledge Development Process–Constructivist**: processo técnico com patente de registro pendente junto ao INPI. Brasil, 2010.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; DUTRA, A. **ProKnow-C**: um processo para geração de conhecimento e identificação de oportunidade de pesquisa científica. Santa Catarina: UFSC, 2017.

ENSSLIN, S. R. *et al.* Processo de mapeamento das publicações científicas de um tema: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica sobre avaliação de desempenho de cooperativas de produção agropecuária. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 52, n. 1, p. 587-608, 2014.

FAITANIN, G. P. da S. **Formação e educação inclusiva**: As concepções do Curso de Pedagogia/ Universidade Federal Fluminense/Niterói. 151 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2010.

FARIA, D. F. **Formação de professores**: saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ. 197 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, 2007.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo.** 269 f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. Marília: UNESP, 2010.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. *In: DE MARCO, A. (Org.). Educação Física: cultura e sociedade.* Campinas: Papirus, 2006.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas.** 140 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos. SÃO CARLOS: UFSCar, 2010.

MARTINS, L. A. R. *et al.* **Inclusão. Compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MONFREDINI, I. As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. *In: MONFREDINI, I. (Org.). A Universidade como espaço de formação de sujeitos.* Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

NASCIMENTO, L. de A. **Concepções de Professores em Formação: um estudo acerca dos modos de dizer sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização.** 96 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal DE São Paulo. São Paulo: Unifesp Guarulhos, 2012.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. G. B. **Inclusão Escolar e Formação Inicial de Professores: A Metodologia da Problematização Como Possibilidade da Construção dos Saberes Inclusivos.** 145 f. Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara). Araraquara: UNESP, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em 08/09/2016.

PAZIANOTTO, J. T. B. **A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia'**. 128 f. Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP; INEP, 2012.

RAHME, M.; MRECH, L. M. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. **Paidéia (Belo Horizonte).** v. 5, n. 5, p. 23-45 jun./dez. 2008.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.14, n.2, p. 293-310, mai./ago. 2008.

- REZENDE, E. O. de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial.** 214 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013.
- RIBEIRO, R. R. R. P. C. **Formação de professores para a educação inclusiva:** quais as mudanças ocorridas. 170 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2012.
- RODRIGUES, E. de O. **Formação de professores em educação especial:** possibilidades de autoconhecimento na teoria do reconhecimento. 92 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2012.
- SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior:** o docente universitário em foco. 150 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2009.
- SANTOS, A. L. dos. **O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum:** análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva. 121 f. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2009.
- SANTOS, Y. B. da S. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA:** o projeto formativo em debate. 152 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém: ICED/UFPA, 2012.
- SILVA, E. **Formação de professores em educação especial:** a experiência da UNESP – campus de Marília – SP. 116 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília. Marília: UNESP/Marília, 2009.
- SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores:** vozes e vieses da educação inclusiva. 344 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2009.
- SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia:** um vir a ser inclusivo? 123 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2013.
- SOUZA, S. B. de. **A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular:** análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. 185 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2013.
- UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

CAPÍTULO 4 - SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOTAS PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO¹

Amadeu de Farias Cavalcante Jr.²
Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante³

INTRODUÇÃO

Expandir a educação para que atenda de maneira igualitária a todos é um desafio que tem ultrapassado décadas, principalmente em países pobres em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Desde que a ONU passou a ser articuladora de proposições que mudem o curso da crise ambiental na atualidade, a educação tem sido destacada como uma estratégia fundamental dentre outras, para mudanças que permitam uma nova relação da humanidade com a natureza. Tal preocupação está presente desde 1972, na Conferência de Estocolmo que é um marco desse debate e persiste em 1992, com a construção da Agenda 21 e mais recentemente, em 2015, a Agenda 2030. Mencionamos esses dois documentos porque a primeira, revela uma coalização de forças que levaram ao consenso em torno do desenvolvimento sustentável (OLIVEIRA, 2011) e se traduziu como uma referência na construção de um plano de ação mundial; e a última, porque em 2015, reafirma esse consenso assumindo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, diante de mundo marcado cada vez mais pelo fosso entre ricos e pobres.

Dito isso, nos propomos analisar inicialmente a educação numa perspectiva inclusiva a partir da Agenda 2030, tendo como foco um grupo que é quase invisível na educação especial, que é daqueles que apresentam Altas Habilidades ou Superdotação. Posteriormente focalizamos o debate para a realidade brasileira ao fazer um breve panorama da legislação voltada para esse público para analisarmos em que medida as diretrizes já estabelecidas podem assegurar o que propõe a Agenda 2030 para a educação inclusiva.

¹ A discussão apresentada na segunda parte desse trabalho constitui resultado parcial da pesquisa em andamento, cadastrada na Propitt/Ufopa: “Direito ao atendimento especializado para crianças com especificidades em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas escolas de Santarém-Pa.”

² Doutor e Mestre em Sociologia, licenciado em Filosofia. Professor do Programa de Ciências Jurídicas da Ufopa nas Disciplinas Sociologia do Direito/Ciência Política e História do Direito. E-mail: amadeu.cavalcante@ufopa.edu.br.

³ Doutora em Educação, Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia, Especialista em Psicologia Educacional, Licenciada em Pedagogia. Professora do Centro de Formação Interdisciplinar da Ufopa, nas Disciplinas Origem e Evolução do Conhecimento, Educação Ambiental e Psicologia Educacional. E-mail: n_palhano@yahoo.com.br.

AGENDA 2030: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Impossível pensarmos num mundo com equidade sem que o direito à educação seja assegurado a todas às crianças, jovens, adultos e até mesmo idosos, se considerarmos que o ser humano pode aprender em todas as fases da sua vida. A Agenda 2030, ao mencionar a educação inclusiva defende que ela deva abranger para além das pessoas com deficiência, diversos grupos assegurando que o atendimento educacional seja ofertado às diferentes faixas etárias. Neste sentido, especial atenção deve ser dada àqueles que estejam em situação de vulnerabilidade.

Seguindo a mesma linha de outros documentos referenciais, mas, que trata, em específico da educação inclusiva, vale mencionar a Declaração de Salamanca. Resultante da Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994, se configura como um marco importante no direcionamento dessa modalidade de educação, mas, que apenas de forma breve se refere às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Na introdução de tal documento (1994, p.3) é expresso o seguinte:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e **super-dotadas**, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (grifo nosso)

Como podemos visualizar a Declaração de Salamanca adota a mesma perspectiva de inclusão da Agenda 2030 ao defender que uma diversidade de pessoas que, devido a alguma situação ou características particulares, possam ter dificuldades, ou, serem impedidas do acesso à educação. É nesta perspectiva que as crianças “super-dotadas” são citadas logo após as “crianças deficientes” como tendo a necessidade de uma educação inclusiva. Vale destacar que a proximidade entre esses dois grupos será a tendência na legislação brasileira conforme iremos expor adiante.

Considerando a Agenda 2030, entendemos que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são mencionadas indiretamente ao tratar dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Objetivo 4. “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p.18). No âmbito de tal objetivo está explicitado o seguinte: “[...] até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham **habilidades relevantes**, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Idem. p.19, grifo nosso).

Compreendemos que é esse objetivo que abre espaço para analisarmos aqui, a inclusão daquelas pessoas que tem Altas Habilidades ou Superdotação, considerando que o texto chama a atenção para *habilidades relevantes* que possam ser traduzidas em competência técnica para o mundo do trabalho. Ou seja, não se refere a quaisquer habilidades e sim, àqueles que se destacam, e, neste sentido,

precisamos fazer algumas reflexões a cerca dessa limitação do “uso” de tais habilidades numa visão de educação que analisamos ser produtivista.

Primeiro, é necessário ponderar que há uma variedade de nomenclaturas utilizadas para identificar as pessoas que demonstram talento, inteligência ou criatividade que se destacam, sendo esse um vasto campo de discussão de qual definição seria a mais adequada. Para fins do que nos interessa nesse trabalho, vamos adotar a expressão Altas Habilidades ou Superdotação adotada no Art. 2º. da Lei 13. 234/201 de dezembro de 2015⁴, ao se referir a necessidade de cadastro nacional desse grupo de estudantes que demandam atendimento especial.

Para refletirmos o sentido dessa nomenclatura, vale compartilhar o que diz Sabatella (2008, p. 75):

Muitas mudanças vêm ocorrendo na definição da superdotação, sendo as principais para torná-la um conceito multidimensional, que inclua não apenas habilidade intelectual superior, mas uma variedade de talentos em áreas diversas. A tendência dos estudiosos é ampliar a dimensão do conceito anteriormente aceito, associando ao aspecto puramente intelectual outros termos de relevante importância: *criatividade, liderança, talento específico, curiosidade e interesse altamente superior ao da faixa etária.*

Assim, como expõe a autora (Ibidem), as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação não formam um grupo homogêneo, visto que podem ser identificadas por características cognitivas, de personalidade ou nível de desempenho, sendo resultantes de fatores genéticos e ambientais. Essa é a mesma concepção apresentada por Virgolim (2007, p.11):

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população.

Tratar o fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação como resultante da interface de fatores endógenos e exógenos é fundamental para afirmar o papel da educação para que ele tenha sua expressão garantida. Eis aqui, a segunda reflexão que deve ser feita quando a Agenda 2030 (Ibidem) menciona que, no contexto de uma educação inclusiva o objetivo é aumentar o número de *jovens e adultos que tenham habilidades que se destacam* como já citado anteriormente.

Inicialmente precisamos analisar que, se o ambiente, e por sua vez, a educação tem um papel decisivo no desenvolvimento das Altas Habilidades ou Superdotação, uma educação inclusiva que “revele” jovens e adultos alto habilidosos deve começar na infância. Ao discutir a respeito da educação destinada a esse grupo da educação especial Renzulli (2018, p.40) afirma:

Em minha opinião, o maior desafio na educação para superdotados é ampliar nosso investimento tradicional na produção do capital intelectual e criativo para incluir um igual investimento no capital social e no desenvolvimento das habilidades de função executiva. [...]. Acredito que experiências formuladas para desenvolver essas habilidades **devem**

⁴ Observamos que há divergências entre especialistas no que tange à troca da palavra *ou* pela */*. Segundo Pérez (2018) essa alteração não foi aceita pelo Conselho Brasileiro de Superdotação que se manifestou contrário a tal mudança de nomenclatura na Lei No.13.234/2015.

começar em idades precoces e devem focalizar principalmente no envolvimento direto, ao invés de em experiências do tipo ‘ensinam e pregam’. Se pudermos ter um impacto no capital social e lideranças eficazes e empáticas, então **estaremos preparando os tipos de líderes que serão tão sensíveis às questões humanas, ambientais e democráticas** quanto assim o são os tradicionais fabricantes materialistas de sucesso no mundo hoje. A maior recompensa em focalizar a educação para superdotados na aprendizagem investigativa e em usar o conhecimento sabiamente será um aumento drástico da reserva de pessoas que irão usar seus talentos para criar um mundo melhor.

A afirmação desse teórico é importante sob duplo aspecto: primeiro porque enfatiza a necessidade de uma educação inclusiva desde a infância, logo o direito ao acesso e permanência dessas crianças devem ser assegurados com base numa legislação coerente e políticas públicas que alcancem o chão das escolas; e segundo, porque nos faz pensar numa educação inclusiva voltada para investigação do mundo e construção de valores que permitam a essas pessoas usarem todos os seus talentos e habilidades para a construção de “um mundo melhor”.

Ora, um mundo melhor na perspectiva do tripé da sustentabilidade ecológica, econômica e social (BRÜSEKE, 1995) vai além de uma economia aquecida que propicia empregos e absorve mão de obra altamente qualificada. Preparar para o setor produtivo é apenas uma das facetas de uma educação que pretenda incluir os diversos grupos que, pela sua condição de fugir à regra da maioria, precisam de uma educação diferenciada e adequada às suas características.

Quando tratamos a respeito da finalidade da educação do grupo das Altas Habilidades ou Superdotação é coerente pensar que essas pessoas devam ser preparadas para servir a sociedade e esperar-se delas a inovação e descobertas científicas que podem mudar o rumo da humanidade em diferentes campos do conhecimento. Isso, de todo não está equivocado, mas carecemos de refletir sobre a necessidade que tais talentos e habilidades sejam canalizados para a construção de sociedades sustentáveis e não para a continuidade da geração de riquezas distribuídas de forma desigual aumentando cada vez mais o fosso entre ricos e pobres como a própria Agenda 2030 expõe.

Se contrapondo a essa lógica de desenvolvimento que expropria a natureza e por sua vez, o próprio ser humano, não podemos visualizar esse grupo de pessoas como meros “instrumentos” do setor produtivo. Daí que, analisamos ser a perspectiva da Agenda 2030 reducionista, no que concerne à vinculação da educação de jovens e adultos com habilidades proeminentes ligada restritamente à aquisição de “competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Ibidem, p. 19).

Entretanto, avaliamos que isso não diminui a relevância desse documento ter atentado para o fato de que, existe um grupo de pessoas que podem fazer contribuições importantes e o número delas deve ser aumentado. Como se trata de um documento de abrangência global sua meta quanto a esta questão pode ser propulsora de políticas nacionais, que venham favorecer a inclusão de crianças com alto potencial, uma vez que, sem a atenção necessária desde a infância muitos podem não conseguir desenvolver suas habilidades na juventude e vida adulta. Não é à toa que Renzulli (2018) defende o atendimento adequado o mais precoce possível, visto que na sua concepção existe um “comportamento superdotado” que pode, ora está em mais evidência, ora não, dependendo de inúmeros fatores sendo um deles, as experiências que o meio proporciona.

Neste sentido, também podemos concordar com Virgolim (2007, p.15) quando afirma:

O mundo de hoje clama por boas idéias, por mudanças em nossas noções pré-concebidas, principalmente quando os velhos hábitos já não resolvem novos problemas. Essa postura exige uma combinação de inteligências para resolvermos problemas e criarmos novos produtos necessários ao desenvolvimento de nossa cultura. Exige também a integração de ações que devem se iniciar no lar e progredir com a ajuda da escola, a fim de que possamos preparar nossos jovens para enfrentar os desafios de uma sociedade onde as transformações constantes são a única certeza. A inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável [...].

Portanto, fica evidenciado, o papel da educação, seja na família ou na escola para atender às necessidades de crianças e jovens talentosos. Isso é fundamental porque, diante de um questionamento recorrente se, as Altas Habilidades ou Superdotação são inatas ou não, consideramos coerente o que afirma ainda, a referida autora (Ibidem, 2007, p.16): “Apesar de a inteligência geral apresentar uma grande predisposição genética, outras habilidades cognitivas relacionadas à superdotação podem desenvolver-se ou declinar-se em função das experiências vivenciadas.”

Contudo, por mais que, pais e escolas tenham sensibilidade para oferecer oportunidades educacionais adequadas às crianças e jovens com Altas Habilidades ou Superdotação, consideramos que, são indispensáveis políticas públicas, amparadas por uma legislação robusta e coerente que assegure o direito dessas pessoas a uma rede de atendimento às suas necessidades. Neste sentido, a declaração da Agenda 2030 (ONU, 2015, p.07) a seguir é imprescindível:

Comprometemo-nos a fornecer a **educação inclusiva e equitativa** de qualidade em todos os níveis –na primeira infância, nos ensinos fundamental, médio, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Nós nos empenharemos para **proporcionar às crianças e aos jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e de suas capacidades**, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas. (Grifo nosso)

Uma educação equitativa como pressupõe esse texto da Agenda 2030, reclama que, pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação também possam ter oportunidades para desenvolver seus talentos, e assim ter assegurado o direito à educação especial. Isso é imprescindível porque tais crianças e jovens com Altas Habilidades ou Superdotação podem ser excluídos da escola que não os inclui nas suas diferenças que, vão além de uma habilidade específica, seja ela intelectual/cognitiva ou não.

Outrossim, o país perde a oportunidade de investir em pessoas com alto potencial que podem trazer soluções e inovações, inclusive para reverter a degradação ambiental. Eis aqui uma questão relevante a ser discutida quando pretendemos relacionar sustentabilidade e a inclusão de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

O que analisamos é que não basta o acesso à escola em condições equitativas. Entendemos ser necessário pensarmos a partir de Enrique Leff (2004) numa proposta de formação ambiental para esse grupo que transcenda uma educação que adequa o trabalhador a um modelo produtivo excludente como o atual:

A formação vai além de um processo de capacitação que busca reciclar e ajustar as habilidades profissionais às novas funções e normas ecológicas dos processos produtivos e para a criação e controle das novas tecnologias; por sua vez, ultrapassa a assimilação passiva e a reprodução acrítica e um modelo global homogêneo, que é questionado pelos interesses e perspectivas que definem o campo diverso e conflitivo do desenvolvimento sustentável.

A formação ambiental cobra assim um duplo sentido: é um processo de criação de novos valores e conhecimentos, vinculado à transformação da realidade para construir uma formação ambiental entendida como uma estrutura socioeconômica que internalize as condições ecológicas do desenvolvimento sustentável e os valores que orienta a racionalidade ambiental. [...] (LEFF, 2004, p.254).

Tais afirmações, nos impõem a refletir que vários são os desafios para assegurar o direito a uma educação especial adequada ao grupo das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, mas, que ao mesmo tempo internalize uma concepção de formação calcada numa ética ambiental que subsidie a construção de sociedades sustentáveis. Perguntamos se, diante de uma crise ambiental sem precedentes, fará a diferença para reverter ou minorar esse quadro, pessoas com capacidades elevadas de liderança, criatividade e conhecimento, se não forem sensíveis às questões ambientais.

Diante do exposto, analisemos a seguir quais os passos tomados no Brasil que podem subsidiar o alcance da proposta da Agenda 2030, no que concerne à educação inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CASO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL: TEMOS INCLUSÃO?

As décadas de 1990 e 2000 no Brasil foram muito marcadas pelas mudanças mundiais e locais em torno das exigências pela mudança de paradigmas de inclusão nos sistemas de ensino regulares e na estruturação da educação para atender toda essa grande demanda. Os deficientes foram atores preponderantes em torno da agenda de inclusão. Essas exigências já tinham reflexo na nossa Lei Maior antes desse debate. A Constituição Federal de 1988 preconiza, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Determina, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ressalva no art. 206, inciso I, que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, é um dos princípios fundamentais para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Outros documentos foram importantes marcos legais e orientadores de mudanças em âmbito do sistema educacional e legislativo brasileiro. Foi o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, artigo 55, que reforça os dispositivos legais supracitados, ao aduzir que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram bem importantes para a questão do debate sobre educação inclusiva.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define como discriminação toda forma de exclusão ou impedimento de acesso aos direitos dos portadores de deficiência. Todos esses documentos ensejaram o nosso Plano Nacional

de Educação Especial de 1994. Em 1995 foi publicado as Diretrizes Gerais para Atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e talentos, numa perspectiva da escola inclusiva como paradigma construído (BRASIL/MEC/SEESP, 1995).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que o sistema de ensino no Brasil deve adequar suas estruturas pedagógicas, métodos de ensino, programas específicos para educação especial; assegura que os alunos portadores de deficiências que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental terão assegurados o direito ao término e; e a aceleração de estudos, aos alunos superdotados para conclusão do programa escolar. Assegura as normas para a organização da educação básica, bem como a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

No contexto dos anos 2000 houve reverberação do movimento pela educação inclusiva em vários documentos, citemos: Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 2001); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasília, MEC/SEESP, 2001); Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (BRASIL, MEC, 2001); Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (MEC/MJ/SEDH/UNESCO, 2006); o Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004; Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 sobre o Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais (MEC/SEESP, 2006); A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, foi outro fundamental documento do debate sobre inclusão na educação (MEC, 2008). O Brasil promulga a questão novamente da inclusão pela ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009).

Ainda na década de 2000, após longo debate, em 2005 foram criados os **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** (NAAH/S) cujos objetivos, Fleith (2007, p.09), assim descreve:

Os objetivos destes núcleos são: (a) contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com superdotados; (b) oferecer, ao aluno com altas habilidades/superdotação, oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, promovam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e de pesquisa e cultivem seus interesses e habilidades; (c) fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial superior.

Criados em todos os Estados pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC, “a função dos NAAH/S é orientar os sistemas de ensino quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação” (MEC, 2015, p.24).

O fato é que, considerando a realidade em que foram criados e as pretensões de inclusão do documento, os 27 Estados implementaram apenas um NAAH/S nas capitais para dar suporte para todas as escolas da rede pública. Isso tem se mostrado insuficiente até hoje, devido a infraestrutura mínima e pela falta de descentralização dos Núcleos das capitais para as cidades mais próximas, como medida efetiva no atendimento do público das Altas Habilidades ou Superdotação.

Seguindo o percurso de diretrizes para a educação especial no Brasil, temos em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI) que ensejou como objetivo da “educação inclusiva” uma série de conceitos e terminologias que ora têm sido tratadas criticamente por profissionais das áreas da psicologia da educação, conselhos representativos das classes dos deficientes, pedagogos, e estudiosos sobre o tema, visto que os conceitos de deficiência são sujeitos a construções sociais, científicas, e muitas vezes práticas, em função das necessidades efetivas dos que mais necessitam de atendimentos especializados das escolas, e por elas são muitas vezes negados. Diz o documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Grifo nosso) (MEC/SEESP, 2008, p.14).

Nessa concepção havia uma perspectiva da inclusão dos alunos da educação especial, no âmbito da escola comum, integrando-os ao meio sem distinção, sendo os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação parte desse grupo a ser atendido.

Com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (MEC/CNE/CEB), ao qual se “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, se estabeleceu que, em seu Art. 1º, para atender a implementação do Decreto nº 6.571/2008:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2008)

Como parte do público-alvo, no inciso III, Art.4º, da referida Resolução, se entende que os “alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC/CNE/CEB, 2009).

Em referência ao Art. 7º “os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em inter-

face com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes”. Neste aspecto, em relação à “inclusão”, os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são colocados como público-alvo dos NAAH/S, e a critério preferencial, conforme Resolução referida, do atendimento pela rede pública (Federal, Estadual e Municipal) ou Institutos/Universidades. No entanto, no Art.5º, a referida Resolução preconiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino, preferencialmente reconhecida pelas Secretarias de Educação Federal, Estadual ou Municipal, para fins de atendimentos especializados nas classes comuns e salas multifuncionais, sem destacar a rede privada.

Ainda segundo a Resolução Nº 4, em seu Art. 10, se determina que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”, situação que, tanto na realidade de rede pública quanto privada tem se mostrado muito preocupante e limitada, com equipes pedagógicas e direções resistentes às adequações até os dias atuais.

Em 2015, o MEC publicou as “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, e no quesito “salas multifuncionais” informa que “em 2012, o Programa alcançou 5.020 municípios (90%), no período de 2005 a 2012, foram disponibilizadas 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns” (MEC, 2015, p.17).

O que analisamos é que, embora aparentemente os números sejam superlativos ainda estão centrados na rede pública, especializada nas diversas deficiências, mas, com pouca expansão horizontal e baixíssima ou quase nula na rede privada. A realidade quanto a isso é ainda pior, quando atentamos para os registros do sistema de ensino privado.

Para realizar o PNEEPEI de 2008, o MEC contabilizou vários programas visando atender AEE, incluindo os alunos com Altas Habilidade ou Superdotação, que seriam mecanismos de asseguramento dos direitos da pessoa com deficiência a educação inclusiva. Neste sentido, o Decreto 6.571/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), visava atingir ambiciosos patamares com os seguintes objetivos:

I- implantação de sala de recursos; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades; V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Estas metas ensejaram criar programas nacionais como: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Projeto Livro Acessível; Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior; Programa Observatório da Educação; PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua

Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa; Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S; Documentos orientadores a implementação da Política de Educação Inclusiva (MEC, 2015).

Todo esse arcabouço se deu no período de 2005 a 2012, em que o MEC criou 300 projetos com vistas a consolidação de Núcleos de Acessibilidade em IFES. Em 2014, 63 Núcleos receberam investimentos de R\$ 30.000.000,00, para implementar projetos de acessibilidade física, pedagógica e de comunicação e informação. Como se vê, não faltaram projetos e iniciativas do poder público para a execução da educação inclusiva, não especificamente dirigidos ao público-alvo Altas Habilidades ou superdotação.

Em 2011 os alunos com Altas Habilidade são citados novamente em novo dispositivo legal pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (que revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008), que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. Em seu Art. 1º, § 1º, define: “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Nenhuma novidade em relação a essa finalidade, mas acrescenta algo novo no Art.2º, § 1º, inciso II, em que entende no caput do Decreto que “atendimento educacional especializado” se dá na forma *complementar* para alunos com deficiências, “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”, o que implica que o processo de ensino a esse grupo não pode se dar longe do espaço da sala comum e seus recursos oferecidos, mesmo com limites a esse público-alvo. Ademais o Decreto coloca a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (Art.5º) como eliminação de barreiras físicas e comunicação. O Decreto é muito limitado para o atendimento dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em relação inclusive ao acesso ao ensino superior.

Com a Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015, se institui a exigência sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. De acordo com o Art. 2º da referida lei (que altera a LDB 9.394/1996), se determina que caberá ao poder público “instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (BRASIL, 1996).

Essa diretriz representa um avanço legislativo, pois acena para a possibilidade que os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação possam sair da invisibilidade e aspirar a uma educação adequada às suas necessidades. Isso significa um primeiro passo importante, diante das poucas iniciativas nacionais concretas em relação a educação especial voltada para esse público-alvo que ainda carece de medidas práticas junto ao sistema de ensino público/privado regular, para esclarecer questões tais como: quem são, o que necessitam, o que precisam para o desenvolvimento das habilidades plenas em socialização com os demais alunos nas escolas e até mesmo na universidade. A resposta a essas questões precisa aparecer em números estatísticos, e em medidas de políticas voltadas para mudar o quadro da educação especial ainda não inclusiva efetivamente para os deficientes, e menos ainda àqueles que estão na condição de Altas Habilidades ou Superdotação.

Tanto as Diretrizes Organizacionais (Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009), quanto os objetivos do PNEEPEI (MEC, 2008), ao colocar que o atendimento AEE se dá nas classes comuns e salas de recursos multifuncionais, o que se vê de fato são escolas que atendem requisitos mínimos de adaptação ao que tem sido escrito e normatizado nos documentos de educação especial, se configurando nossa realidade em não inclusão daqueles que precisam de AEE. Estes muitas vezes são tratados

com hostilidade pelo ensino regular, e mais ainda no ensino privado, que atribui ao poder público as responsabilidades e ônus sobre os direitos a educação inclusiva (PÉREZ, 2018).

A Nota Técnica nº 40/2015/MEC/ SECADI/DPEE, de 15 de junho de 2015 coloca que um dos objetivos do PNEEPEI (MEC, 2008), na perspectiva da educação inclusiva, está direcionada a orientar “o Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades ou Superdotação” (MEC/SECADI, 2016, p.75).

A organização de sistemas educacionais inclusivos demanda a inter-relação de ações entre a educação comum e a educação especial. O processo de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo atendimento educacional especializado – AEE, fundamentado na concepção e nas práticas inclusivas, contribui para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular (idem).

Por fim, com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, foi suspenso em ação do STF, com relator Ministro Dias Toffoli, por não atender as Convenções signatárias de não discriminação e a CRFB de 1988, ferindo os paradigmas de educação inclusiva, uma vez que criaria como determinação normativa a separação dos alunos AEE dos demais do sistema de ensino, correndo riscos à promoção da discriminação em vez de inclusão (Vide ADI 6590).

Os dados a seguir são reveladores de uma estatística nacional que apontam para um cenário diferente do que vimos desenhado no PNEEPEI (MEC, 2008), em que a inclusão começa pela identificação, cadastramento, acesso e promoção ao conhecimento ao enriquecimento curricular e multidisciplinar. Com os dados apresentados, observamos que ainda há muito trabalho a ser feito para o registro e atendimento dos alunos AEE, e, em específico, do público das Altas Habilidades ou Superdotação.

Na Tabela 1, a seguir, identificamos que no período de 2015-2020 ocorreu uma alta taxa de matrículas de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, com aumento em 2015, decréscimo em 2016; e de 2017-2019 uma elevação dos números, com decréscimo acentuado em 2020, talvez por conta da pandemia do COVID-19. Em relação ao AH/SD observa-se que os números são tímidos, revelando as faces dessa realidade.

Tabela 1 - Número de matrículas em Educação Especial, tipo de deficiência e transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (2015-2020)

Tipologia/Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Cegueira	5691	6037	6159	6295	6252	1130	31.564
Baixa Visão	64123	64405	70832	74102	73839	3266	350.567
Surdez	22945	21987	21559	20893	20087	4145	111.116
Deficiência Auditiva	31329	32121	33994	36066	36314	2854	172.678
Surdocegueira	337	328	316	320	474	73	1.848
Deficiência física	100254	104332	111723	120705	127693	23153	587.860
Deficiência Intelectual	490015	520720	585672	659503	709683	132192	3.097.786
Deficiência Múltipla	41948	46925	51773	55508	61796	23422	281.372
Autismo	41194	56578	77102	105842	166620	18669	466.005
Altas Habilidades/ Superdotação	14166	15.751	19451	22161	48133	292	119.954

Fonte: Dados obtidos da Sinopse Estatística do INEP – Censo da Educação Básica Escolar, anos 2015-2020.

A Nota Técnica Nº 46 do MEC (MEC/SECADI, 2016) informa que os alunos com Altas habilidades/superdotação (*in verbis*) devem ser atendidos nas modalidades/níveis de ensino de forma transversal e suplementar à escolarização. Esse documento reforça o PNEEPEI (MEC, 2008) como diretriz. Se a educação especial vai do atendimento a educação especializada na modalidade infantil ao nível superior, garantido direitos como continuidade do ensino, acessibilidade, acompanhamento familiar, formação de professores, implantação de políticas públicas, então a partir dos dados dos Gráficos, vemos que há um longo percurso a ser trilhado.

Na referida Nota 40 e Nota 46 se informa que no Brasil de 2003 (1.720 matrículas) a 2012 (10.902 matrículas), em 2013 (12.357) e 2014 (15.308), foram ofertadas 76.800 vagas de cursos por Instituições de Ensino Superior para formação especializada. Entretanto, quem deve identificar o aluno com Altas habilidades ou Superdotação? O professor da sala comum? O NAAH/S com sua pífia estrutura e funcionamento limitadíssimo de recursos humanos? A Nota Técnica Nº 046 de 2013/MEC/SECADI tenta responder mostrando que:

Articuladamente com os professores do atendimento educacional especializado, os profissionais que atuam nos NAAH/S, apoiam a formação continuada dos professores das escolas de educação básica, a fim de identificar e atender as especificidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação (MEC/SECADI, 2016, p.119).

Há uma limitação que se apresenta no fato de que, seria suficiente todos os esforços até o momento visto que ainda há necessidade de se identificar no Brasil pelo menos 2,5 milhões de alunos com Altas habilidades ou Superdotação? Estariam os docentes e as Secretarias preparadas para aten-

der a Lei 13.234/15 sobre os requisitos identificação, cadastro e atendimento dos Altas habilidades ou superdotação? Estaríamos preparados para atender as notas técnicas e diretrizes que colocam o professor com um dos principais elementos na preparação pedagógica específica para adequação do ensino a esse público-alvo? As escolas da rede comum regular de ensino estão adequadas às exigências normativas sobre AEE? (PÉREZ, 2018).

Tabela 2 - Número de matrículas em Educação Especial, tipo de deficiência e transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação Brasil/Região Norte (2015-2020)

Tipologia/Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Altas Habilidades/Superdotação							
Brasil	14.166	15.751	19.451	22.161	48.133	292	104.846
Região Norte	1.636	1.767	1.919	2.205	2.574	12	8.477

Fonte: Dados obtidos da Sinopse Estatística do INEP – Censo da Educação Básica Escolar, anos 2015-2020⁵.

A Tabela 2 representa a tendência linear de uma curvatura que em 2015 apresentou número expressivo de matrículas numa série histórica, percorrendo um crescimento três vezes maior em 2019 em relação a 2015, com decréscimo considerável em 2020. Os dados revelam diferentes formas de atuação e registros nacionais do público-alvo das Altas Habilidades ou Superdotação, de tal forma que o contingente nunca permanece linear ao longo período, mas oscilante conforme os dados acima. Esses dados são reveladores importantes para determinar as causas e problemas revelados pelo Censo Escolar, bem como a invisibilidade social desse grupo. Mesmo com o livro publicado sobre “*Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação*”, as iniciativas para aplicação dos recursos metodológicos e saberes necessários para desenvolver as Altas Habilidades ainda são insípidos na nossa dura realidade (MEC/SEE, 2006).

Como afirma Susana Pérez (2018, p.330):

Se bem, devemos reconhecer que nas letras da lei brasileira as Altas Habilidades/Superdotação têm uma presença mais marcante que nas legislações de outras nações, especialmente as latino-americanas; também é muito importante o abismo entre o que se diz que se deve fazer e o que se faz.

Em se tratando do atendimento aos alunos com Altas habilidades ou Superdotação, os dados, por outro lado, expõem também problemas regionais e locais, quando individualizamos os dados comparativamente com a realidade nacional. Nesse aspecto, verificamos que o número de matriculados em

⁵ Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas em turmas de Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Exclusivas do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos) que possuem alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. 4 - Inclui matrículas de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que, caso tenha mais de uma deficiência ou um transtorno, será contado apenas uma vez. 5 - O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e/ou ter altas habilidades/superdotação.

AEE na modalidade das Altas habilidades ou Superdotação, em toda a região Norte, em plena Amazônia, no ano 2020, foi pouco expressivo se comparado aos números nacionais, mesmo diante de uma realidade que aponta para a educação inclusiva, conforme vimos nos documentos oficiais.

Assim, pelo exposto, no Brasil os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação foram pouco atendidos em suas necessidades de inclusão conforme estatística do Censo Escolar/Inep, sugerindo a urgência na busca de identificação desse público-alvo para incluí-los dentro dos programas públicos e/ou privados de educação AEE específicos, que venham favorecer o desenvolvimento das suas potencialidades. Urge também preparar o sistema regular de ensino para os objetivos do PNEEPEI, com foco no atendimento às proposições da Agenda 2030.

É neste sentido que um quadro desanimador pode ser observado quando a principal política de atendimento do Mec, os NAAH/S, instalados apenas nas capitais, não atendem às demandas do interior, como no caso do Pará, onde o único NAAH/S se encontra na cidade de Belém. Tal situação, expõe dessa forma, a fragilidade em atender as leis vigentes, seja ofertando programas de formação docentes nas escolas da rede regular para todo o Estado, ou para criação e execução das pedagogias específicas, com conteúdos adequados e metodologias inovadoras, em salas ou espaços educacionais criativos e abertos aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita essa exposição, que não pretendeu ser conclusiva do cenário brasileiro, no que concerne ao arcabouço legislativo de uma educação inclusiva, podemos conjecturar que as metas previstas na Agenda 2030 para essa modalidade de educação já se encontra no *papel* em relativo avanço. Contudo, quando analisamos as estatísticas de AEE constatamos que ainda depende de muitos desafios a serem enfrentados para que se concretizem. E mais, se focarmos o olhar para a região Amazônica, os desafios são ainda maiores pois, dados do Censo Escolar/Inep expostos revelam que o público das Altas Habilidades ou Superdotação é praticamente invisível nessa imensa região do país.

Logo, precisamos reverter tal situação pois, contraditoriamente quando crianças com Altas Habilidades ou Superdotação não são identificadas e, por sua vez não recebem a educação especializada a que tem direito e necessitam, podem se encontrar em condição de vulnerabilidade por diversas razões. Entendemos que uma delas tem a ver com a implementação de uma política efetiva de formação de profissionais da educação e daqueles que participam da rede de atendimento de crianças, adolescentes e jovens, para que características inerentes a condição da Altas Habilidades ou Superdotação não possam ser confundidas com patologias, levando a *medicalização* desnecessária, quando o suficiente seria tão somente um ensino com metodologias adaptadas. Vale lembrar que, a condição de Altas Habilidades ou Superdotação não consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) sendo por isso, o atendimento pedagógico e, não o médico, primordial a essa condição.

Tal falta de atendimento adequado e por sua vez, negado o direito a um ensino adaptado às suas necessidades, parte dessas crianças e jovens, cujas potencialidades podem não estar relacionadas diretamente a habilidades no campo acadêmico, valorizado pela escola, ou, pela falta de desafios à altura de suas potencialidades, podem culminar num quadro de desinteresse pelo espaço escolar e contraditoriamente, baixo rendimento e ocultamento dos seus talentos. (MEC, 2002; SABATELLA, 2008).

Dessa forma, apesar do avanço legislativo, contrariando o princípio da Agenda 2030, de que *“ninguém deverá ser deixado para trás”*, na caminhada em busca da sustentabilidade, o estágio atual de

implementação de políticas públicas no Brasil, para esse grupo da educação especial, em específico, tem contribuído para que muitas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação sejam deixadas na *invisibilidade*. O desafio maior é possibilitar a esse grupo não apenas ensino especializado, mas, também uma formação ambiental e ética que contribua para o desenvolvimento das suas potencialidades a favor da construção da sustentabilidade em suas diferentes dimensões.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. v.12 n.1 Brasília, 1992.

BRÜSEKE, Franz Josef. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, Clóvis. **Desenvolvimento e natureza**. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Diretrizes gerais de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Série Diretrizes, 10. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso: 02 fev.2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 fev.2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.**

Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 03 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: < [portal.mec.gov.br > seesp > arquivos > pdf > construindo](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo)>. Acesso em 12/04/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 03 fev.2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 fev.2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.**

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.> Acesso em: 02 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretora de políticas de educação especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 05 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso: 02 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretora de políticas de educação especial. **Nota Técnica Nº 40 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE**. Data: 15 de junho de 2015. Brasília: MEC/SECADI, 2015a. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 12 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretora de políticas de educação especial. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 12 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretora de políticas de educação especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil** (2003 a 2006). Brasília: MEC/SECADI, 2016. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>> Acesso em: 05 fev.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2020/press_kit_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 10 fev.2021.

____. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev.2021.

____. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev.2021.

____. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev.2021.

____. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev.2021.

____. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev.2021.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Leandro Dias. **A geopolítica do desenvolvimento sustentável**: um estudo sobre a Conferência do Rio de Janeiro (Rio-92). Campinas, SP. [s.n.], 2011. Tese (Doutorado Área de Concentração Análise Ambiental e Dinâmica Territorial). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (ONU) **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

____. **Transformando o nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ Agenda2030-completo-site.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf). Acesso em: 28 fev. 2021.

PÉREZ, Susana. G.P. Altas habilidades/superdotação e a política nacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes, In: VIRGOLIM, Angela M.R. **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018.

SABATELLA, Maria L.P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2ª ed. – Curitiba: Ibpx, 2008.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 6590**. Número único: 0106743-47.2020.1.00.0000 Ação Direta de Inconstitucionalidade. Origem: DF - DISTRITO FEDERAL. Relator: MIN. DIAS TOFFOLI. Relator do último incidente: MIN. DIAS TOFFOLI (ADI-MC-Ref). Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>>. Acesso em 05 fev.2021.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018.

____. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CAPÍTULO 5 - PENSAMENTO COMPUTACIONAL, TDIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gilson Pedroso dos Santos¹
José Ricardo e Souza Mafra²

INTRODUÇÃO

Em tempos de redes sociais, web 2.0, inteligência artificial, dentre outros temas inerentes ao mundo tecnológico, torna-se muito importante investigar e discutir sobre o Pensamento Computacional e TDIC³ na Formação de Professores. Além disso, o momento de pandemia mundial escancarou as desigualdades em todos os aspectos, inclusive no educacional. As escolas, os alunos, professores e pais, foram desafiados a repensar a educação. Os professores, por exemplo, tiveram que ressignificar suas práticas e incluir as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Os contextos e configurações sociais que cercam a vida das novas gerações não são em nada parecidas como as configurações e contextos que cercaram o crescimento das gerações do século XIX e da primeira metade do século XX. No entanto, o sistema escolar atual, o currículo escolar organizado em disciplinas, a forma usual de organizar o espaço e o tempo, as formas de agrupamento dos alunos, os métodos de ensino, os sistemas de avaliação e classificação dos alunos e os sistemas de formação de professores, programas e as instituições, são essencialmente as mesmas que se estabeleceram no século XIX e que, com pequenas modificações, se mantêm e se reproduzem até os dias atuais (PÉREZ GÓMEZ, 2010). Portanto, é fundamental compreender que o processo de ensinar, bem como as aprendizagens derivadas desse processo e, diretamente atreladas a formação de professores, devem estar aliados aos recursos computacionais, devido a onipresença das tecnologias em todos os aspectos da nossa vida.

Diversas teorias relacionadas à Ciência da Computação e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) surgiram nos últimos anos. Uma delas é o Pensamento Computacional (PC) que surge da reflexão sobre a onipresença da computação no nosso cotidiano (BURGOS, SALVADOR e NARVÁEZ, 2016). Além disso, a Computação saltou do ambiente de trabalho para a vida cotidiana. Essas informações de “tecnologia presente em qualquer lugar” aparecem em muitos e

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). E-mail: gilson.santos@ufopa.edu.br.

² Doutor em Educação. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br.

³ Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é o termo mais utilizado para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, *tablet* e *smartphone*. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (KENSKI, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), conforme Baranauskas e Valente (2013) e, também, em Costa, Duqueviz e Pedroza (2015). Dessa forma, neste trabalho, utilizaremos TDIC, novas tecnologias e tecnologias digitais para nos referirmos ao computador, *tablet*, celular, *smartphone* e quaisquer outros dispositivos que permitam a navegação na internet.

diferentes contextos e têm uma grande variedade de formas e isso afetará, praticamente, cada um de nós, estando ciente disso ou não (GREENFIELD, 2006).

Quase todas as atividades humanas, atualmente, são realizadas direta ou indiretamente através do uso de sistemas computacionais. Manusear sistemas informatizados é tão ou mais relevante quanto aprender a dirigir um automóvel ou aprender um novo idioma. Essa nova realidade era algo impensável há 30 anos, onde somente especialistas podiam utilizar esses sistemas e construir os programas que seriam utilizados para as mais diversas tarefas. Os chamados “Centros de Processamento de Dados” eram locais específicos, no qual os computadores eram instalados e só podiam ser programados e/ou operados por pessoas altamente qualificadas (GERALDES, 2017).

Dessa forma, em resposta a essas novas demandas e necessidades contemporâneas, busca-se refletir como o Pensamento Computacional e as TDIC podem contribuir para os processos formativos, em especial a Formação de Professores, em estágio inicial. Estes aspectos estão relacionados aos propósitos deste trabalho, no nível de doutorado, e que tem como objetivo principal trazer reflexões e discussões teóricas, em relação a essas abordagens, como princípios válidos, na organização de um suporte prático na formação inicial de professores. Para tanto, como procedimento metodológicos, foi realizada pesquisa bibliográfica do tipo narrativo em diversas fontes teóricas, bases de dados e repositórios institucionais, utilizando-se de palavras-chaves como Formação Docente, TDIC e Pensamento Computacional.

O presente trabalho apresenta as seguintes seções: Na seção “Pensamento Computacional: Breves Considerações”, são apresentadas definições sobre o que é e o que não é o PC. Já em “Pensamento Computacional na Educação”, busca-se discutir sobre como essa abordagem pode estar aliada ao processo educativo. Por fim, em “Formação de Professores, Pensamento Computacional e TDIC”, apresentam-se reflexões sobre como as TDIC podem contribuir com a formação docente.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

O que é o Pensamento Computacional

As pesquisas relacionadas ao Pensamento Computacional (PC) vêm crescendo, tanto no Brasil como no exterior⁴. Desde o surgimento do termo “*Computational Thinking*” (Pensamento Computacional, em inglês), idealizado pela pesquisadora Jeannette Wing em 2006, muitos pesquisadores cujo foco da pesquisa é o ensino de programação, veem o PC como uma estratégia de grande valia (ZANETTI, BORGES e RICARTE, 2016). Dessa forma, é importante apresentarmos o que é o PC para alguns pesquisadores.

Para Jeannette Wing, o PC baseia-se no poder e nos limites dos processos de computação, sejam eles executados por um ser humano ou por uma máquina. Os métodos e modelos computacionais nos permitem resolver problemas e projetar sistemas que nenhum de nós seria capaz de realizar sozinho. O Pensamento Computacional resolve o enigma da inteligência artificial: O que os humanos podem fazer melhor do que os computadores? E o que os computadores podem fazer melhor do que

⁴ Como pesquisas realizadas no exterior, podemos citar: Vásquez Giraldo (2014), que investigou tendências de formação docente em diversos países, currículos que envolvem o PC, bem como a utilização dessa abordagem, para que fosse possível traçar um perfil docente relacionado ao desenvolvimento do PC; Herrera Bonifacio (2017), que procurou conhecer as necessidades de formação dos professores orientados para o Pensamento Computacional e com base nos resultados obtidos, no desenvolvimento de um programa formativo integrado ao trabalho docente; dentre outros.

os humanos (WING, 2006). A mesma autora complementa, informando que o Pensamento Computacional é uma abordagem para resolução de problemas, construção de sistemas e compreensão do comportamento humano que se baseia no poder e nos limites da Computação. Embora o Pensamento Computacional já tenha começado a influenciar muitas áreas do conhecimento, o melhor ainda está por vir. Olhando para o futuro, podemos antecipar efeitos ainda mais profundos do Pensamento Computacional na ciência, tecnologia e sociedade (WING, 2009). Além de ser definido como uma abordagem, teoria e metodologia, o PC é visto como uma importante habilidade.

O mundo atual demanda muito mais do que saber ler, escrever, ou saber realizar operações como adição e subtração. A lista de habilidades e conhecimentos fundamentais para o pleno exercício da cidadania no século XXI é bastante extensa e controversa. Dentre essas habilidades, talvez a mais importante e menos compreendida dessas habilidades seja o Pensamento Computacional (BLIKSTEIN, 2008).

Geraldes (2017, p. 36) afirma que “foi amplamente difundido que PC se trata de um conjunto de conceitos, habilidades e práticas da computação que podem ser aplicados tanto em atividades do cotidiano como em outras áreas do conhecimento”. Já em relação ao conjunto de conceitos, Andrade et al. (2013) destaca nove conceitos da Ciência da Computação que podem ser entendidos como essenciais para serem abordados no desenvolvimento do PC. Cada um desses conceitos pode ser definido da seguinte forma, como observar-se no Quadro 1:

Quadro 1 – Conceitos da Ciência da Computação relacionados ao PC

Coleta de Dados	Processo de reunir dados de forma apropriada.
Análise de Dados	Passo que objetiva tornar os dados coletados coerentes, encontrando padrões e tirando conclusões a partir destes dados.
Representação de Dados	Processo de organizar, de forma apropriada, as informações por meio de tabelas, gráficos, palavras, imagens ou qualquer outro recurso disponível.
Decomposição de Problemas	Capacidade de divisão das tarefas em partes menores e manuseáveis.
Abstração	Redução da complexidade de um problema para focar na questão principal.
Algoritmos	Procedimentos que são definidos como uma possível série organizada de passos para resolver um problema ou atingir algum objetivo.
Automação	Utilização de computadores ou máquinas para fazer tarefas repetitivas ou tediosas.
Simulação	Representação ou modelagem de um processo e a sua execução.
Paralelismo	Forma de organizar recursos para, de forma simultânea, desenvolver tarefas que atinjam um objetivo em comum.

Fonte: Adaptado de Andrade *et al.* (2013).

Além disso, Furber (2012) afirma que o PC é o processo de reconhecimento dos aspectos computacionais no mundo que nos cerca, além da aplicação de ferramentas e técnicas da Ciência da Computação para compreender e raciocinar sobre os sistemas e processos naturais e artificiais. Já para Barcelos e Silveira (2012), o PC não deve ter necessariamente como resultado final a produção de *software* e *hardware*. Os autores reconhecem que os conceitos fundamentais da Computação estarão presentes para resolver problemas em vários contextos do cotidiano.

O que o Pensamento Computacional não é

Blikstein (2008) ressalta a importância de informar o que Pensamento Computacional não é. Não se trata de saber navegar na internet, enviar e-mail, publicar um blog, ou operar um processador de texto. Pensar computacionalmente é saber usar o computador como um instrumento de aumento do poder cognitivo e operacional humano. Ou seja, o PC refere-se ao uso de computadores e de redes de computadores, para aumentar nossa produtividade, inventividade e criatividade (BLIKSTEIN, 2008). É importante esclarecer que o Pensamento Computacional vai muito além da programação ou projeto e implementação de um sistema de computador. Esse pensamento expande nossas faculdades a níveis insuspeitados com a ajuda de recursos computacionais onde a imaginação e a criatividade encontram terreno fértil para ideias em mundos virtuais (BURGOS; SALVADOR; NARVÁEZ, 2016).

Segundo Zanetti, Borges e Ricarte (2016, p. 22), “Pensar computacionalmente não é sinônimo de ‘programar’”. O aprendizado da programação e os conceitos sobre PC são usualmente associados, pois muitos estudos utilizam a programação neste contexto. É fundamental saber que o desenvolvimento de habilidades associadas ao PC não requer necessariamente o uso de programação (GERALDES, 2017).

Além disso, sobre a programação de computadores, a Ciência da Computação e o PC, Geraldes (2017, p. 32) afirma que “a programação é um contexto para a prática da Ciência da Computação e do PC. A Ciência da Computação é o campo no qual surgiram as habilidades do PC, porém não é a única área do conhecimento onde estas habilidades podem ser encontradas e aplicadas”. Ou seja, essas três áreas não são equivalentes, mas estão profundamente inter-relacionadas.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO

O PC exerce influência em diversos campos de atuação, representando um novo desafio educacional para a nossa sociedade, sobretudo para os mais jovens. Pensar computacionalmente para todos, abrange: entender quais aspectos de um problema são passíveis de computação, avaliar ferramentas e técnicas computacionais para solução de um problema, compreender as limitações e o poder de ferramentas e técnicas computacionais; aplicar ou adaptar uma ferramenta computacional ou técnica para um novo uso, reconhecer a oportunidade de usar a computação numa nova situação; aplicar estratégias computacionais, tais como, examinar, dividir e conquistar em qualquer domínio. Além disso, considerando a aplicação do PC para cientistas, engenheiros e outros profissionais, pressupõe ainda: aplicar novos métodos computacionais para seus problemas, reformular problemas para serem passíveis de estratégias computacionais; realizar novas descobertas científicas através da análise de grandes volumes de dados; formular novas perguntas não convencionais; explicar problemas e soluções em termos computacionais. Destaca-se, por fim, que embora o uso de computadores possa ser um importante facilitador para o desenvolvimento do Pensamento Computacional, o mesmo pode ser desenvolvido sem a utilização de computadores (BOUCINHA, 2017).

No contexto educacional, pode-se, por exemplo, citar trabalhos que envolvem o PC, tais como: Vásquez Giraldo (2014), que investigou tendências de formação docente em diversos países, currículos que envolvem o PC, bem como a utilização dessa abordagem, para que fosse possível traçar um perfil docente relacionado ao desenvolvimento do PC; Pasqual Júnior (2018) realizou um estudo de caso que teve como fonte de análise a plataforma Code.org. O autor buscou analisar as concepções de

ensino e aprendizagem presentes em uma plataforma on-line, com o intuito de criar indicadores para a docência, de forma a nortear processos de formação pedagógica; Herrera Bonifacio (2017) procurou conhecer as necessidades de formação dos professores orientados para o PC e com base nos resultados obtidos, no desenvolvimento de um programa formativo integrado ao trabalho docente; Santos e Mafra (2020) investigaram sobre o ensino de matemática através de recursos tecnológicos e do Pensamento Computacional, onde procuraram verificar as relações entre o PC, as TDIC e o Ensino de Matemática por Atividades, na busca de saber como os professores podem ordenar ações e cenários para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, usando estes princípios de forma a auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades e competências tão necessárias no século XXI.

Para Geraldles (2017, p. 18), “No Brasil apesar de diversas iniciativas direcionadas no sentido de disseminar o PC na educação, ainda não há por parte do Estado uma agenda para este tema”. Apesar da inércia do governo, França e Tedesco (2015, p. 1464) reiteram que “Ensinar habilidades computacionais na educação básica no Brasil pode, portanto, configurar-se um desafio e apresentar-se como um cenário repleto de oportunidades aos educadores, pesquisadores e comunidade escolar”.

Na maioria das escolas brasileiras, o que se faz é “adestramento digital”, onde se ensina aos alunos que a tecnologia serve para recombinar informações já existentes, e não para criar conhecimento novo. E esse conhecimento novo não está na internet, muito menos é facilmente encontrável em um mecanismo de busca através de palavras-chave. Esse conhecimento está por ser descoberto. Além disso, diante da complexidade da ciência e da indústria da sociedade atual, quem não souber viver em simbiose cognitiva com as máquinas (e suas redes) não terá muita chance de sobreviver (BLIKSTEIN, 2008).

Pesquisas recentes têm mostrado que os alunos aprendem “ciência computacional” com mais facilidade do que ciência tradicional, por uma série de fatores cognitivos, epistemológicos e motivacionais. Boa parte da ciência e da matemática que é ensinada na escola foi inventada porque não tínhamos computadores, e seu aprendizado é desnecessariamente difícil, afastando qualquer aluno mais criativo (BLIKSTEIN, 2008). O desafio de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, e levar o Pensamento Computacional aos alunos do ensino fundamental e médio, passa pela necessidade de buscar recursos que possam apoiar a aprendizagem de conceitos, como por exemplo, de lógica de programação de uma forma mais lúdica e adequada a essa faixa etária (RODRIGUEZ, 2016). Ressalta-se que diversos outros conceitos podem ser trabalhados através do PC.

O Pensamento Computacional, baseado em diferentes recursos e linguagens digitais, desafia os educadores a conhecer essas novas ferramentas virtuais e desenvolver o pensamento nos processos de ensino-aprendizagem. As possibilidades de geração de conhecimento que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação apresentam são amplas e diversas, por isso se apresentam como um desafio para os professores nos próximos anos (BURGOS; SALVADOR; NARVÁEZ, 2016). Dessa forma, o PC não deve se limitar à implementação de determinada disciplina no currículo, uma vez que o mesmo PC pode contribuir para a construção da cidadania em sociedades complexas e hiperconectadas (VALVERDE BERROCOSO; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ; GARRIDO ARROYO, 2015).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PENSAMENTO COMPUTACIONAL E TDIC

Pensamento Computacional e Formação Docente

Segundo França e Tedesco (2015, p. 1467), “O ensino do pensamento computacional na educação básica brasileira irá requerer a formação de professores especializados para atuarem nas escolas”. As mesmas autoras destacam a necessidade do PC integrar o currículo, pois, entendem que o PC “é

uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do século XXI. Contudo, seu ensino ainda não integra o currículo escolar brasileiro, resultando em diversos desafios a serem enfrentados por pesquisadores e comunidade escolar” (FRANÇA; TEDESCO, 2015, p. 1471).

Nesse sentido, destaca-se que o educador atualmente se depara com novos cenários onde sua criatividade para a formulação de problemas e situações reais, desenho de atividades e outros elementos educacionais deve permitir ao aluno enfrentar situações que explorem sua criatividade e desenvolver o pensamento complexo através do Pensamento Computacional. Uma educação contemporânea deve responder a uma sociedade 3.0, na qual o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e das redes sociais fazem parte do nosso cotidiano (BURGOS; SALVADOR; NARVÁEZ, 2016).

Pode-se observar, ainda, que diferentes abordagens de ensino têm sido empregadas na educação básica⁵ vislumbrando o ensino do Pensamento Computacional. Quando se objetiva promover essa habilidade por meio da lógica de programação, por exemplo, é comum o uso de ambientes visuais de programação tais como *Scratch* (www.scratch.mit.edu/), *App Inventor* (www.appinventor.mit.edu/), *AgentSheets* (www.agentsheets.com/) e *RoboMind* (www.robomind.net/pt) em que pode-se configurar cenários inovadores e criativos para pensarmos processos educacionais (FRANÇA; TEDESCO, 2015).

Para promover o desenvolvimento do Pensamento Computacional, é necessário começar com uma alfabetização digital dos professores. O uso e o conhecimento das TDIC não são suficientes para gerar processos de ensino-aprendizagem, mas devem se tornar geradores de conhecimento e promover o desenvolvimento de estratégias metodológicas dentro e fora da sala de aula. Tampouco devem se limitar a um determinado assunto ou conteúdo, mas esse pensamento deve ser considerado transversal no processo educacional mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (BURGOS; SALVADOR; NARVÁEZ, 2016).

Nas atividades que há a finalidade de promover a aprendizagem do pensar computacionalmente, vários fatores devem ser considerados, dentre eles os interesses dos aprendizes, o que se configura como um grande desafio que educadores e pesquisadores devem se preocupar: como ensinar conceitos fundamentais da Computação considerando o público-alvo e suas peculiaridades provendo mecanismos para uma aprendizagem significativa? (FRANÇA; TEDESCO, 2015). Sobre PC na formação inicial, as mesmas autoras ressaltam que:

[...] acredita-se que os outros cursos de licenciatura também poderiam beneficiar-se de uma formação em pensamento computacional. Isto poderia prover aos futuros professores de Matemática, Biologia, e outros, uma formação em Computação que os ajudaria na resolução de problemas de suas respectivas áreas de atuação. Além disso, o desenvolvimento de ações educativas envolvendo o pensamento computacional de modo interdisciplinar também poderia ser favorecido nas escolas brasileiras (FRANÇA; TEDESCO, 2015, p. 1467).

Por fim, pode-se afirmar que os princípios da Ciência da Computação podem ser ensinados aos estudantes, também, sem depender do uso de uma tecnologia específica. Nesse contexto, destaca-se o trabalho desenvolvido por Bell, Witten e Fellows (2011), que elaboraram um conjunto de atividades

⁵ Nessa perspectiva, podemos citar os trabalhos de Rodriguez et al.(2015) que relata uma experiência vivenciada em um projeto de Pré-Iniciação Científica, cujo objetivo foi desenvolver noções básicas do PC junto aos alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, por meio dos recursos do Scratch; Andrade et al. (2013) ao proporem um conjunto de atividades para alunos do ensino fundamental, as quais abordam, de forma lúdica, nove conceitos da Computação considerados fundamentais para o desenvolvimento do PC nas escolas; Oliveira e Araújo (2016) que investigaram a utilização da robótica educacional, como ferramenta de auxílio no desenvolvimento de atividades ligadas ao PC.

lúdicas envolvendo fundamentos da Ciência da Computação, publicadas no livro *Computer Science Unplugged*. Estas atividades estimulam o pensar computacionalmente, sem o uso do computador, e têm despertado o interesse de pesquisadores e professores em diversos países, dentre eles o Brasil (FRANÇA; TEDESCO, 2015).

TDIC e Formação Docente

A presença e a interferência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade é um tema recorrente nos mais diversos espaços, e ocorre de diversas maneiras, uma vez que os avanços estão acontecendo de forma muito rápida, causando grandes mudanças em todas as esferas sociais. Na educação, sobretudo no ensino, as TDIC podem ser consideradas um divisor de águas (FERREIRA, 2013).

A introdução das TDIC numa perspectiva de transformação, permitirá, em tese, auxiliar na mudança da prática pedagógica. Assim, torna-se imprescindível organizar propostas ou investigações que permitam reconfigurar o espaço da sala de aula e o redimensionamento da concepção e formação docente sobre o uso das TDIC (MARTINS; MASCHIO, 2014).

Quando se fala em tecnologias na sala de aula como recurso didático, isso nos remete a uma reflexão a respeito do impacto que se configura diretamente em relação a quem ensina e àquele que se propõe a aprender. Resultado de uma sociedade em transformação, as TDIC possibilitam inovação no cotidiano escolar. Ressalta-se que essas tecnologias são permeadas de dúvidas inerentes à complexa relação homem e máquina, tornando-se um agente de reflexão diante dos novos protótipos educacionais (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

A proposta de inserção das TDIC no ensino somente permite alguma transformação relevante se for acompanhada da alteração na forma de agir do professorado, na sua ação-docente. Ou seja, há a necessidade de mudança do modelo de aula, passando do tradicional ativo-passivo, em que o professor fala e os alunos apenas ouvem, para um modelo comunicativo, em que todos tenham a oportunidade de participar da construção do conhecimento. Além disso, para implementação desta transformação, é necessário que os futuros docentes (falando em uma perspectiva de formação inicial) estejam familiarizados para operar os recursos de maneira adequada e possibilitar a criação de metodologias alternativas de ensino. Dessa forma, pode-se afirmar que há relação entre as TDIC e a ação-docente no ensino, em que a utilização adequada das primeiras está atrelada à capacitação para que haja mudança na segunda, passando da transmissão à comunicação, garantindo assim a adaptação do ensino às demandas atuais (FERREIRA, 2013).

As reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar têm possibilitado a produção de muitas investigações a respeito da produção das culturas escolares. No que se refere à escola contemporânea, a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem levado os pesquisadores da educação a investigar e debater acerca da transformação dos modos como a escola ensina e as formas como os alunos aprendem no contexto dos avanços tecnológicos digitais (MARTINS; MASCHIO, 2014).

As TDIC permitem a multiplicação dos métodos de ensino, porque há a opção de aliar um método antigo a uma nova tecnologia, concebendo formas novas e diferentes de disseminar conhecimento. Entretanto, esta inserção depende de diversas variáveis, dentre elas, senão a principal, a ação docente, uma vez que as TDIC só geram resultados na formação se utilizadas de modo que beneficie o aprendizado (FERREIRA, 2013).

A produção de uma mudança significativa das práticas pedagógicas na escola não é assegurada apenas pela introdução dos novos aparatos tecnológicos e nem pela utilização técnica de determinadas ferramentas. É de suma importância que a comunidade escolar compreenda todo o potencial que as tecnologias educacionais dispõem, a partir da consolidação de um projeto pedagógico com objetivos claros, envolvendo as demandas estudantis, conectada de forma permanente com uma sociedade altamente tecnológica e cibercultural. Além disso, esse potencial pode ser revelado em processos de formação inicial e continuada, com os docentes, de maneira sólida e comprometida, que possa assim fornecer processos de aquisição de conhecimentos satisfatórios aos estudantes (MARTINS; MASCHIO, 2014).

A formação docente deve possibilitar a integração das TDIC nas atividades praticadas em sala de aula, estabelecendo as condições para a construção do conhecimento. O professor precisa compreender que o computador pode ser utilizado na sua prática pedagógica diária como um recurso que permite atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos. Pela falta de entendimento de como os recursos digitais podem propiciar a construção do conhecimento através de uma transformação metodológica, alguns professores consideram os recursos digitais na escola como instrumentos geradores de medo e desconfiança (MARTINS; MASCHIO, 2014).

As TDIC, à medida que favorecem o aumento das exigências, oferecem também suporte para mudança, pois há inúmeros recursos que podem ser utilizados pelo docente, dentro e fora da sala de aula na realização do ofício de ensinar (FERREIRA, 2013). Um dos desafios da formação docente para a utilização das TDIC é o desenvolvimento, nos professores, da habilidade para perceber todo o potencial dos recursos educacionais digitais. Essa visão vai além daquela preeminente nos cursos de formação de professores, da qual coloca-se em evidência o treinamento para o uso instrumental do computador, deixando de lado o potencial metodológico do recurso (MARTINS; MASCHIO, 2014).

Vale destacar que entender não basta apenas o acesso à internet e a um conjunto de *softwares*. É preciso, também, uma mudança comportamental, que implica, principalmente, em um profissional comprometido com seus alunos na relação com o saber, somado a uma consciência crítica e planetária, na ação colaborativa e coletiva, bem como o papel transformador e ético que desempenha dentro da sociedade (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

É indiscutível que a formação inicial e continuada de professores representa um dos aspectos essenciais do processo de ensino-aprendizagem na escola. Provavelmente seja este um dos principais desafios quando se fala sobre a introdução das Tecnologias Educacionais na escola de hoje (MARTINS; MASCHIO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, observa-se que o Pensamento Computacional pode ser definido por alguns pesquisadores como uma abordagem e, para outros, uma teoria ou metodologia, imprescindível no desenvolvimento de habilidades para exercer a cidadania no século XXI. As discussões apresentadas revelam a existência de diferentes percepções, sobre o PC, em relação a sua compreensão conceitual. Todavia, há um consenso de que o PC está presente na educação brasileira, através de diversas iniciativas que ocorrem em todo o país e que é fundamental sua consolidação como uma diretriz estrutural em processos educacionais, mais especificamente os que estão diretamente relacionados com os aspectos metodológicos, carecendo assim de maior apoio do Estado. Percebe-se que há um número considerável de pesquisas já realizadas, embora, no contexto nacional, e mais especificamente

no contexto amazônico, há necessidade de pesquisas - como a que estamos propondo - que busquem refletir como inserir o PC no currículo escolar e como ele pode ser abordado, de forma efetiva, por professores, na educação básica.

Vale destacar que o trabalho educacional envolvendo a programação não é sinônimo de programação de computadores e não se refere a uma espécie de “adestramento digital”. O PC vai muito mais além de programar e instruir, pois entende-se que ele pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo, de forma a potencializar diversas habilidades do ser humano, dentre elas a inventividade e a criatividade. Assim, a busca desse desenvolvimento cognitivo passa pela articulação possível entre as diferentes TDIC e como os pressupostos relacionados ao PC podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, revolucionando as salas de aula e propondo diversas inovações. Quanto à formação docente, o PC e as TDIC possibilitam ao professor refletir sobre sua prática e também como pode aliar o ensino com essas abordagens tecnológicas.

Além do que foi mencionado, cabe destacar que, além das discussões sobre Pensamento Computacional, TDIC e Formação de Professores, a pesquisa em andamento busca discutir sobre o Pensamento Computacional (PC) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suporte teórico-prático para formação inicial em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Dessa forma, a referida investigação propõe abordar a formação de professores na perspectiva do PC e do uso emancipatório das TDIC com os futuros docentes que atuarão em escolas da Amazônia. Destaca-se ainda a necessidade de que a formação considere as peculiaridades da região amazônica, as singularidades do trabalho docente, bem como os desafios e possibilidades da escola que está inserida no contexto amazônico.

Assim, as discussões teóricas, propostas neste trabalho, mesmo em fase introdutória, permitem pensar em processos de validação de resultados possíveis, ordenando um princípio de ação necessária para processos formativos de professores capazes de utilizar as tecnologias de forma emancipatória e não alienadora. Nesse sentido, entende-se ser possível a aplicação dos princípios do PC, como um constructo teórico, para a formação de uma base de ação epistemológica na Formação Inicial de Professores, de tal maneira que seja possível uma contribuição aos docentes em suas respectivas práticas, voltadas para os processos de ensino-aprendizagem. Conclui-se que, a formação dessa base de ação epistemológica, permitirá, em tese, um desenvolvimento voltado para a capacidade do professor de compreender e implementar recursos tecnológicos em cenários de aprendizagem e que estes recursos possam propiciar uma reflexão e reconfiguração do ambiente educacional, diretamente conectado com os problemas que envolvem a Educação na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daiane et al. Proposta de Atividades para o Desenvolvimento do Pensamento Computacional no Ensino Fundamental. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, v. 1, n. 1, p. 169, 2013. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2645>>. Acesso em: 05 set. 2020.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; VALENTE, José Armando. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, vol. 1, n.1, pp. 1-5, 2013. Editorial. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current>>. Acesso: 09 jun. 2020.

BARCELOS, Thiago Schumacher; SILVEIRA, Ismar Frango. Pensamento Computacional e educação matemática: Relações para o ensino de computação na educação básica. In: **XX Workshop sobre Educação em Computação, Curitiba/Paraná**. Anais do XXXII CSBC. 2012. p. 23. Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~daniel.karling/bootstrap/world/Bootstrap%20%28apostila%20traduzida%29/Revisao%20Bibliografica/0022.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

BELL, Tim; WITTEN, Ian H.; FELLOWS, Mike. Computer Science Unplugged–Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador. **Tradução coordenada por Luciano Porto Barreto**, p. 3-45, 2011. Disponível em: <http://waltenomartins.com.br/ebook_CSUnplugged.pdf>

BLIKSTEIN, Paulo. **O Pensamento Computacional e a Reinvenção do Computador na Educação**. 2008. Disponível em <http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/Ol_pensamento_Computacional.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

BOUCINHA, Rafael Marimon. **Aprendizagem do Pensamento Computacional e Desenvolvimento do Raciocínio**. 2017. 151f. Tese (Doutorado em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172300>>. Acesso em: 05 set. 2020

BURGOS, Jorge Balladares; SALVADOR, Mauro Rodrigo Avilés; NARVÁEZ, Hamilton Omar Pérez. Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. **Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**, n. 21, p. 143-159, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5973042>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como Instrumentos Mediadores da Aprendizagem dos Nativos Digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FERREIRA, Thais Rubia. Formação Docente e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: repensando a ação-docente no Ensino Superior. **Encontro e Ensino, Pesquisa e Extensão**, p. 963-971, 2013.

FRANÇA, Rozelma Soares; TEDESCO, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. Desafios e oportunidades ao ensino do pensamento computacional na educação básica no Brasil. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2015. p. 1464. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6331>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FURBER, Steve et al. **Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools**. The Royal Society, London, 2012. Disponível em: <<https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

GERALDES, Wendell Bento. **O Pensamento Computacional no ensino profissional e tecnológico**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) – Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2118>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

GREENFIELD, Adam. **Everyware. The dawning age of ubiquitous computing**. 2006. Disponível em <<http://www.pdf-archive.com/2014/07/26/everyware/everyware.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

HERRERA BONIFACIO, Sara. **Propuesta de Programa Formativo en Pensamiento Computacional para Docentes de Primaria del Colegio Simón Bolívar del municipio de Dajabón**, República Dominicana. 2017. Tese de Doutorado. Grupo GRIAL. Disponível em: <<https://repositorio.grial.eu/handle/grial/899>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº 07. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan-Abr., 1997. Disponível em: <<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/6351>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 3, p. 479-301, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000300020&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Emiliano; ARAUJO, Ana Liz. Pensamento Computacional e Robótica: Um Estudo Sobre Habilidades Desenvolvidas em Oficinas de Robótica Educacional. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2016. p. 530. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2857>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PASQUAL JÚNIOR, Paulo Antonio. **Pensamento Computacional e Formação de Professores: uma análise a partir da plataforma Code. org**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4155>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 68, p. 37-60, 2010.

PÚBLIO JÚNIOR, Claudemir. Formação Docente frente às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 24, n. 47, 2018. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/5910>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RODRIGUEZ, Carla et al. Pensamento Computacional: transformando ideias em jogos digitais usando o Scratch. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2015. pp. 62-71. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/4992>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTOS, Gilson Pedroso; MAFRA, José Ricardo e Souza. O ensino de matemática por atividades: uma interface entre recursos tecnológicos e o pensamento computacional. **REMATEC**, v. 15, n. 35, p. 79-99, 2020. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/287>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María Rosa; GARRIDO ARROYO, María del Carmen. El Pensamiento Computacional Y Las Nuevas ecologías Del Aprendizaje. **Revista De Educación a Distancia (RED)**, n.º 46, octubre de 2015. Disponível em: <<https://revistas.um.es/red/article/view/240311>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

VÁSQUEZ GIRALDO, Alberto León. **Hacia un perfil docente para el desarrollo del pensamiento Computacional basado en educación STEM para la media técnica en Desarrollo de Software**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidad EAFIT. Disponível em: <<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/5139>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ZANETTI, Humberto Augusto Piovesana; BORGES, Marcos Augusto Francisco; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Pensamento computacional no ensino de programação: Uma revisão sistemática da literatura brasileira. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2016. p. 21. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6677>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

WING, Jeannette Marie. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006. Disponível em: <http://www-gi.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/CT_at_CMU.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

WING, Jeannette Marie. Computational thinking. In **Journal of Computing Sciences in Colleges**, v. 24, Issue 6. 2009.

CAPÍTULO 6 - EDUCAR PARA A INFORMAÇÃO: INCURSÕES TEÓRICAS INICIAIS

Márcio Darlen Lopes Cavalcante¹

José Ricardo e Sousa Mafra²

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano sempre apresentou um delineamento relacionado a técnicas e tecnologias que foram sendo criadas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. Esse desenvolvimento, certamente influenciou e, de certa forma, transformou a vida cotidiana da sociedade, desde as civilizações mais antigas até as mais contemporâneas. A transformação associada, carrega um impacto considerável e inevitável, em termos de artefatos e tecnologias desenvolvidas. Isso conduziu ao aperfeiçoamento permanente de métodos e técnicas instrumentais e, conseqüentemente, a aquisição de novas tecnologias, novos comportamentos e formas de se relacionar, no âmbito tecnológico.

Do ponto de vista epistemológico, isso projeta a elaboração de novos conhecimentos, saberes incorporados e processos de relações, de forma que os reflexos destes novos aspectos, são percebidos através das possibilidades de interações possíveis entre as pessoas que vivem e se relacionam na sociedade.

Assim, é perceptível a configurações de novos comportamentos e ações, técnicas e modos de comunicação e a configuração de redes de conhecimento e de interações humanas se torna inevitável. Certamente, todas essas transformações, tem um reflexo em mudanças no desenvolvimento humano, o que impactou nossos comportamentos sociais. A indústria, a economia, a cultura e a sociedade passam a ter um saber constituído nos meios tecnológicos e as relações de comunicação e tráfego de informação se tornam um fator extremamente relevante em nossa sociedade, conforme Levy (1993) aponta. Do ponto de vista mais contemporâneo, ao nos situar no século XX, o desenvolvimento acelerado da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) permitiu um processo de globalização aparente. A emergência de um conjunto de dispositivos, serviços e conhecimentos relacionados a uma determinada infraestrutura permitiu a composição de computadores, “softwares”, sistemas de redes, etc., contribuindo para que fosse possível produzir, processar e distribuir informações, de uma forma nunca antes percebida, em que os produtos gerados de uma convergência do imbricamento das telecomunicações com a informática e a computação (VELOSO, 2011).

¹ Mestre em Educação. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Linha de Pesquisa 1 - Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo. E-mail: mdarlen@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

Na educação não foi muito diferente. As tecnologias e seu advento, em processos educacionais, oportunizaram ao longo do tempo novas percepções de como aspectos envolvendo a mediação, interação e colaboração podem fornecer elementos para se pensar ações educacionais com base em aspectos tecnológicos.

Todavia, com todo o potencial das TICs em termos de aplicação na ciência, educação, saúde, dentre outras, seu potencial de alcance ainda é mínimo, para boa parte da população do planeta (CORDEIRO; COSTA, 2020). Em nosso contexto amazônico, é fácil perceber como essa problemática tem um efeito considerável em termos de uma política satisfatória para a compreensão de processos formativos, do ponto de vista tecnológico. De acordo com Santana e Sales (2020), o Brasil vive o desafio de educar, pois professores formados no século XX, que atuam em instituições com práticas pedagógicas e estruturas do século XIX, se veem na obrigação de educar, formar e acompanhar estudantes do século XXI.

Assim, diante destas questões e considerações iniciais, esta pesquisa tem como questão inicial: *Como formar professores para mediar novos processos de ensino e aprendizagem, orientados pelo contexto das competências para Educação Midiática?* Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação é o de propor um modelo para formação de professores, com base no contexto da Educação Midiática³.

A incursão realizada foi feita com base em uma perspectiva metodológica do tipo ensaio teórico e os principais aspectos discutidos perpassaram questões envolvendo educação tecnológica, mídias e formação docente, evidenciando, assim, a necessidade de uma preparação categórica de jovens professores, ainda na sua formação inicial, para a fluência em educação midiática.

EDUCAÇÃO, MÍDIAS E TECNOLOGIAS

O ambiente de informação contemporâneo está cada vez mais complexo. Veículos profissionais de jornalismo, *blogs* individuais, plataformas colaborativas de publicação, *sites* de notícias, imagens e vídeos a perder de vista em redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e canais de mídias promovem um ambiente de interações das mais diversas possíveis (JENKINS, 2009). É como se estivéssemos envolvidos e imersos em um universo complexo e em permanente movimento. Esse movimento de complexidade apresenta fatos e ficções. A distinção entre essas duas características não se torna tão clara em nossa sociedade atual, razão pela qual seja imperativo ensinar aos alunos como distinguir entre fatos e ficção, opinião e dados, *marketing* e informação (OCHS, 2019a).

Educamídia (2019), afirma que lidar com essas questões revela uma necessidade profunda em reverter concepções e compreensões sobre o próprio ato de ensinar e alfabetizar. Não basta ler o que chega às nossas mãos. É preciso interpretar a intenção, a autoria e o contexto em que uma informação é concebida. Portanto, é necessário compreender, utilizar e refletir criticamente as tecnologias digitais e as linguagens que nos permitem ter voz nesse ambiente.

No atual contexto, um exemplo explícito e em evidência é o termo *Fake News*, difundido em nossa sociedade, de tal modo e frequência, que se tornou um problema de considerável magnitude, já que, de acordo com o Dicionário Collins, sua definição é de *informações falsas, muitas vezes sensacionalistas, divulgadas sob o disfarce de notícias*. Diante desse novo termo, em todo o mundo, a circulação de informações falsas vem se tornando um problema em diferentes dimensões, na sociedade, influenciando ações, tomada de decisões, opiniões e até eleições (OCHS, 2019a).

³ Utiliza-se nesta pesquisa o termo Educação Midiática como sinônimo para Educação para os meios, para as mídias, para comunicação e mídiameducação.

Todo esse cenário provoca na sociedade o que alguns autores (OCHS, 2019b; EDUCAMÍDIA, 2019; SOARES *et al.*, 2016) chamam de poluição informacional, considerada como um fenômeno dos nossos tempos, mas que pode ser considerada como algo que não é novo. Todavia, Ochs (2019a) acredita que essa sociedade, sob a égide de uma sociedade digital, reúne amplas condições para a disseminação das chamadas *Fake News*, desinformação e/ou má informação, em uma escala jamais vista, com consequências muito graves. A autora aponta diversos fatores e características que convergem para essa poluição informacional, tais como: a pulverização da autoria, a democratização das ferramentas de criação de conteúdo, a fragilidade econômica do jornalismo profissional, as mídias sociais como principal acesso às notícias, o fenômeno das bolhas⁴ e, por último, o viés de confirmação, também chamado de Pós-verdade⁵ (OXFORD, 2019), que representa a tendência que se tem em lembrar, interpretar ou pesquisar por informações de maneira a confirmar crenças e hipóteses iniciais.

Além disso, é paradoxal perceber que, mesmo crianças e jovens sendo considerados nativos digitais (PRENSKY, 2010), por diversos pais e educadores, contrasta com o que se constata na prática: “sem a mediação adequada, crianças não sabem fazer buscas qualificadas para encontrar informações que desejam, não conseguem identificar claramente conteúdo monetizado, ou avaliar a qualidade da informação que estão recebendo” (OCHS, 2019b, p. 9).

Tais questões impactam mudanças cruciais em nossa sociedade, razão pela qual é necessário pensarmos em uma educação que dê conta de discutir questões envolvendo tecnologias, interpretação e decodificação de mensagens, criar, filtrar e compartilhar mídias e informações, de tal maneira que seja possível garantir uma maior autonomia dos cidadãos em tomadas de decisões, sem a influência, persuasão e manipulação de secundários.

Esta nova relação com o saber interativo, virtual e imerso em uma completa cibercultura, nos faz refletir sobre novas técnicas de comunicação, interação, mediação e colaboração do conhecimento. Assim, processos educacionais podem ser organizados, com base em pressupostos apoiados em um pretense novo paradigma de aprendizagem, onde alunos e professores compartilham recursos e aprendizagem de forma diversa. Tal paradigma vai exigir novas habilidades e competências na formação docente para propor práticas pedagógicas inovadoras que atendam às exigências da sociedade atual (KENSKI, 2012; 2013).

A nível global, o advento da internet, nos anos 90, permitiu a criação e configuração de um espaço de construção social pautado nas novas tecnologias digitais. Assim, a cultura associada a essa sociedade forneceu elementos para a formação de uma sociedade tecnológica altamente estruturada, com base na ciência e na técnica (RUDIGER, 2016). Com isso, o advento de um novo paradigma educacional foi inevitável e a demanda por métodos e técnicas de ensinar, aliada a necessidade de um novo perfil formativo para o professor, em termos de competências e habilidades (PERRENOUD; THURLER, 2009), demandaram necessidades e configurações educacionais até então não possíveis (MORIN, 2018), em resposta ao modo antigo de ensino, inadequado à nova configuração da realidade de uma sociedade cada vez mais em rede (LEVY, 1999).

Ao discutir as questões mais atuais em termos da humanidade, Morin (2018) fornece considerações para pensarmos como o conhecimento humano, através de uma educação permanente e atual,

⁴ Quando temos as plataformas sociais como “porteiros” da informação, recebemos apenas as informações que são escolhidos pra nós pelos algoritmos computacionais, segundo um perfil construído a partir de nossos hábitos e pesquisas. Em pouco tempo, passamos a ser expostos apenas a informações alinhadas às nossas visões de mundo, e trocamos informações e conteúdo apenas com pessoas que têm opiniões semelhantes, como se estivéssemos em uma “bolha informacional”.

⁵ *Post-truth*, do Oxford English Dictionary.

pode nos ajudar a configurar um princípio de existência, cuja condição humana seja determinante para uma análise mais crítica da própria sociedade. Tal análise, com base no confronto com as incertezas da própria humanidade, a compreensão da complexidade humana, a ética do gênero humano e as nossas próprias limitações, pode fornecer um substrato de discussões educacionais nos termos em que Perrenoud e Thurler (2009) apresentam sobre saberes e competências de professores.

Entendemos, portanto, que essa educação permanente, com base em uma análise crítica sobre processos tecnológicos e os efeitos da informação midiática, na própria sociedade, pode estabelecer um princípio de inferência necessária na análise crítica envolvendo novas formas de acesso à informação. A exigência de um perfil de educador, nesse ponto, se torna necessária, tendo em vista a emergência de um novo estilo (ou perfil) pedagógico que possa favorecer a criação e a dinâmica de cenários de aprendizagens alternativas, coletivas e em rede (LEVY, 1999), onde o professor possa configurar uma espécie de inteligência coletiva capaz de fornecer subsídios de conhecimentos e habilidades aos seus aprendizes, tão necessários em nossa sociedade digital.

FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO

A questão da formação docente, voltada para as questões tecnológicas, é objeto de discussão, no contexto amazônico, em diferentes produções. Xabregas e Brasileiro (2019) apresentam a necessidade urgente de fomento de políticas públicas de inclusão digital na Amazônia paraense. Elas mencionam que a formação continuada de professores e melhorias nas suas condições de trabalho são essenciais e direcionam à democratização e ao acesso às tecnologias. Nessa direção, Santana e Sales (2020) afirmam que os desafios para uma educação tecnológica se tornam ainda mais complexos, por conta de que estamos imersos em uma emergência de segurança pública, a nível mundial, decorrente da pandemia de COVID19.

Certamente, boa parte do capital de conhecimento produzido hoje, no campo da educação, será objeto de reflexão e de estudos para a educação de amanhã. Mas, como desenvolver uma educação que tem como “pano de fundo” as ferramentas digitais, em uma escola que ainda tem sua raiz pedagógica no século XIX? Como garantir o acompanhamento pedagógico e o acesso às aulas produzidas a todos os estudantes? Como saber se aprenderam e se desenvolveram seu conhecimento? Esses são alguns dos dilemas e desafios que os professores têm vivido nos últimos anos e que, pelo fato de não possuírem determinados conhecimentos tecnológicos, carecem de práticas pedagógicas satisfatórias (SOARES; COLARES; HORA, 2020).

Diante desse contexto, a opção por referenciais teóricos que nos possam permitir a visualização de prováveis caminhos para a resolução ou redução dessas problemáticas passa pela concepção de Educação Midiática. Em Educamídia (2019, p. 1), encontramos uma definição possível: “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais”. Educar para a informação é um jeito de formar cidadãos livres e aptos a fazer escolhas conscientes. É mudar a relação dos jovens com o conhecimento, para que saibam aprender a aprender. É educar para a vida em um mundo cada vez mais conectado (EDUCAMÍDIA, 2019).

Alinhada à essa percepção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino básico, aprovada em 2019, prevê a educação midiática como um conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras. Entre outros aspectos, suas diretrizes projetam que o aluno deve ter a leitura crítica da informação que recebe da imprensa, de mídia tradicional ou não, inclusive redes sociais (BRASIL, 2019).

No caso da versão definitiva da BNCC, o assunto ganha destaque ao apresentar - logo no início do documento - no subtítulo Competências gerais da BNCC (BRASIL, 2019, p. 7 e 8), dez referências, em termos de competências, sendo que seis (as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10) mantêm algum vínculo teórico ou metodológico com o objeto proposto desta pesquisa, informado na introdução.

Neste sentido, Soares (2018, p. 5) identifica a Educação Midiática nas seguintes competências da BNCC:

Competência Geral, sob o número 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência Geral, sob o número 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência Geral, sob o número 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Percebemos, porém, que apesar da importância desse assunto nas atuais bases da educação, muitos educadores ainda têm dificuldades, principalmente por ser um conceito relativamente novo; sendo que, devido a outros aspectos, como a limitações de sua própria formação, muitos não sabem como trabalhá-lo na prática (UNESCO, 2010).

Diante do exposto, a Educação Midiática volta-se para reflexões envolvendo questões educacionais, mais especificamente as de ensino e análise dos meios de comunicação. Além disso, permite a necessidade de composição de um arcabouço teórico que toma as ações comunicativas em diversos âmbitos, na tentativa de considerar esse processo tão fundamental na vida do indivíduo e estimular práticas democráticas, em que a cidadania seja exercida⁶. Dentre as variadas vertentes, conceitos e impasses sobre suas ações, há um certo consenso (SOARES, 2014; MARTÍN-BARBERO, 2002) sobre a imprescindível necessidade de dar a devida atenção para a relação entre educação e comunicação.

Nessa relação entre Educação e Comunicação, tais pesquisadores definem que, na formação docente, o processo comunicativo (mídias, tecnologias e linguagens) seja estudado, praticado e aprimorado pelo prisma de uma relação emancipadora com as mídias⁷. O que requer um ensino *para, sobre as mídias, com as mídias e por meio das mídias*, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (SOUZA; CORTES; MARTINS, 2018).

Percebemos também a necessidade em se trabalhar a educação formal (ambiente escolar) ou informal (relacionada à educação no cotidiano do cidadão) dentro de um contexto denominado ecossistema comunicativo, tese defendida há muito tempo por Freire (2013), anunciando que os processos comunicativos devem ser a guisa para o agir pedagógico libertador. Para o autor, o fluxo de comunicação está diretamente relacionado com o diálogo produzido no processo dialético de interlocução entre sujeitos que procuram significados e significação.

⁶ Ver, por exemplo, os trabalhos de Selwyn (2011) e de Saad e Silveira (2016).

⁷ Para uma discussão relacional sobre estas questões ver, por exemplo, Downes (2012) e Siemens (2005).

Nesse sentido, torna-se imperativo pensar em modelos de formação docente e propostas relacionadas a questões atuais envolvendo as tecnologias e as mídias digitais, de tal forma que o elemento fundante de tais modelos ou propostas possam indicar caminhos necessários e esclarecedores, do ponto de vista educacional. Assim, a proposta de Educação Midiática, como um dos elementos fundantes para tais modelos formativos, se mostra bastante favorável.

Apesar desses apontamentos não trazerem respostas imediatas às discussões aqui apresentadas, não podemos deixar de perceber que, os desafios, limitações e obstáculos decorrentes da pandemia de 2020, contribuíram para agravar o já existente mal-estar docente (ESTEVE, 1999). Assim, os professores enfrentam circunstâncias adversas, de forma que quaisquer mudanças epistemológicas, em suas práticas e em seus processos de aprendizagens profissionais - advindos de suas formações inicial e permanente - os obrigam a rever o seu trabalho e a suportar críticas generalizadas, as quais os consideram como responsáveis imediatos pelas falhas no sistema de ensino.

Uma consequência direta, destas questões, é um processo gradativo de ampliação da proletarização dos professores (CONTRERAS, 2012). Assim, esperamos que as discussões propostas neste capítulo possam fornecer elementos para se pensar a execução e percepção do trabalho docente, de forma satisfatória, a partir de um conjunto de características e condições que permitam a recuperação e o controle de processos, do próprio sentido de trabalho e da autonomia docente.

PROJEÇÕES

As crises na Amazônia, como as questões sobre sua internacionalização, o “eurocentrismo” e o próprio conceito de decolonialismo amazônico (ARAGÓN, 2018; TELES, 2018), poderão ser compreendidas se o cidadão amazônico for empoderado e munido de instrumentos para se educar para as mídias e análise crítica de suas estruturas internas. Portanto, diante de todos esses dilemas, observamos a existência de uma grande lacuna para a devida formação dos nossos professores da Amazônia, no contexto de discussão envolvendo a Educação Midiática, promovendo assim oportunidades para a geração de proposições de soluções para esse novo cenário.

O modelo que será objeto de investigação buscará privilegiar o conhecimento prévio dos professores, inclusive em suas práticas pedagógicas – pois, o processo de formação deverá ser realizado, como sugestão, em cenários que possibilitem uma análise e compreensão crítica dos contextos local e regional da Amazônia. Essa análise e compreensão possibilitarão com que a aprendizagem passe a ter sentido na vida de cada um deles e de seus alunos.

Assim, o encaminhamento proposto passa, necessariamente, pela preparação de jovens professores, ainda na sua formação inicial, de forma a assumirmos a fluência em Educação Midiática, como um pressuposto de trabalho e ação metodológica, no contexto educacional. A mesma, poderá provocar mudanças não apenas na capacidade de interpretar, criar e compartilhar para as mídias, mas, também, poderá garantir uma maior autonomia dos cidadãos na tomada de decisões mais conscientes, analisar de forma complexa e ampla sua própria realidade, além de poder assumir um papel de protagonistas de suas próprias vidas, sem a influência, persuasão e manipulação das mídias.

Por fim, uma vez validado o modelo proposto, esperamos que o mesmo possa ser reaplicado em novos cenários educacionais e em novos contextos amazônicos, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e menos manipulada pelo capitalismo de vigilância.

Ao encerrarmos este texto, apontamos que, as discussões teóricas, propostas neste trabalho, mesmo em fase introdutória, permitem pensarmos em processos de validação de resultados possíveis,

ordenando um princípio de ação necessária para processos formativos de professores e que levem em conta aspectos relacionados a educação midiática, prevendo elementos de utilização e compreensão das tecnologias e das mídias de forma emancipatória e não alienadora.

Nesse sentido, entendemos ser possível a discussão destes princípios, como um constructo teórico, para a formação de professores, a partir de uma base epistemológica apoiada na educação midiática, com propósitos contributivos aos docentes e estudantes amazônidas e suas respectivas práticas voltadas para os processos de ensino-aprendizagem. Concluímos que a formação desse constructo, em tese, permitirá um desenvolvimento voltado para a capacidade do professor de compreender e implementar discussões sobre as mídias e educação, em cenários de aprendizagens diretamente conectados com os problemas que envolvem a Educação na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Luis Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA**, 2018. Disponível: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676/4254>>. Acesso em 21 setembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 janeiro 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CORDEIRO, Leonardo Zenha; COSTA, Renato Pinheiro da. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 27, n. 45, p. 228 – 248, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2020.e68318>>. Acesso em: 10/02/2021.

DOWNES, Stephen. **Connectivism and Connective Knowledge**: essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada, Ottawa, 2012. Disponível em: <http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf>. Acesso em 12/01/2021.

EDUCAMÍDIA. **Educamídia - cidadania para o mundo conectado**, 2019. Disponível em: <<https://educamidia.org.br/>>. Acesso em: 5 abril 2019.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Jóvenes: comunicación e identidad. **Revista Digital de Cultura da OEI**. fev, 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

OCHS, Mariana. Educação para a informação. [S.l.]: **Mídia Markers**, v. 2, 2019a. Disponível em: <www.midi makers.org>.

OCHS, Mariana. **Introdução à Educação Midiática**. 2ª Edição. ed. [S.l.]: Midia Makers.org, 2019b.

OXFORD. **Cambridge Dictionary**, 2019. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/post-truth>>. Acesso em: 29 julho 2019.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed, 2009.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. 1ª Edição, Editora Corwin, 2010. E-book.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SAAD, Elizabeth; SILVEIRA Stefanie (Org.) et al. **Tendências em comunicação digital**. São Paulo: ECA/USP, 2016.

SANTANA, Camila Lima Santana e.; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75 – 92, 2020. Disponível em: <<https://periodicos: set: edu: br/educacao/article/view/9181>> Acesso em 21/01/2021.

SELWYN, Neil. **Education and Technology: key issues nd debates**. Londres: Bloomsbury, 2011.

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**, [S. l.], v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm> Acesso em 05/12/2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Inovação na Gestão e nas Práticas Pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional. VII **Anais do Congresso de Educação Básica - COEB**. Florianópolis: [s.n.]. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e alfabetização midiática**. São Paulo, SP: ABPEducon, 2016. E-book.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, São Paulo, v. 4, n. 1^a, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468>> Acesso em 12/01/2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; HORA, Dinair Leal da. Ensinar na pandemia: dilemas atuais da docência. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, p. 1 – 6, abril a junho 2020. Disponível em: <<https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos.html>> Acesso em 12/02/2021.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros; CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira. Educação Midiática, Educomunicação e Formação Docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100183&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 12/02/2021.

TELES, Tayson Ribeiro. Mudar o discurso: por uma decolonialização da mente docente na Amazônia. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, n. 2, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3590>
Acesso em: 21 set. 2020.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204-/220418por.pdf> >.
Acesso em: 17 jul. 2019.

VELOSO, Renato. **Tecnologias da Informação e da Comunicação**: desafios e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2011.

XABREGAS, Quezia Fragoso.; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Política de Inclusão Digital: Possibilidades para ensinar, aprender e incluir na Amazônia Paraense. **Revista EDUCAMAZÔNIA - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, XXIII, n. 12, p. 537 – 556, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/6778>>. Acesso em 12/02/2021.

CAPÍTULO 7 - O “VELHO” NO “NOVO NORMAL” PÓS PANDÊMICO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Gilson Cruz Junior¹

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo foi pego de surpresa pela emergência de um vírus que deixou a sociedade em estado de assombro e alerta. Países de todo o planeta se curvaram à ferocidade da COVID-19, agente infeccioso cujo poder de disseminação e letalidade paralisou o cotidiano de bilhões de pessoas, impondo a necessidade de uma implementação ampla e urgente de medidas de distanciamento social. Trata-se de um quadro pandêmico que não apenas desencadeou uma crise sanitária que têm colocado à prova os sistemas saúde, mas que também estabeleceu um clima de incerteza em diferentes setores e áreas de atuação.

O coronavírus e suas consequências estão no centro dos holofotes. Monopolizam atenções tanto nos grandes meios de comunicação, quanto no campo acadêmico. Neste, em particular, pesquisadores e especialistas têm envidado esforços para reconhecer e analisar todas as facetas relevantes da pandemia sob a ótica de suas respectivas disciplinas. Ademais, os efeitos desse magnetismo também podem ser percebidos em mudanças recentes ocorridas em nosso vocabulário. Desde a ascensão do coronavírus, este já absorveu uma série de novos termos criados, popularizados ou apenas ressignificados com o propósito de nos ajudar a dar sentido à realidade pandêmica, tais como: “*home office*”, “biossegurança”, “grupo de risco”, “aulas remotas”, “quarentena”, “estado de calamidade”, “EPI (equipamento de proteção individual)”, “transmissão comunitária”, “*lockdown*”.

Entre todas as expressões consagradas ao longo desse período, algumas são dignas de atenção especial, como o “novo normal”. Habitualmente, essa ideia tem sido evocada com a intenção de demarcar a redefinição geral das condições de continuidade segura e sustentável de atividades essenciais à sobrevivência da espécie humana. Não obstante, a julgar por seus usos mais correntes no debate público, o “novo normal” é uma categoria que se revela mais complexa do que parece, frequentemente cumprindo uma dupla função: 1) descritiva – identifica e caracteriza os padrões de comportamento que emergem em resposta ao surto de COVID-19; e 2) normativa – prescreve e advoga em favor de transformações e “soluções” a serem implementadas durante e, sobretudo, depois da pandemia. Nesse caso, o “novo normal” se sustenta no pressuposto de que o coronavírus representa um acontecimento paradigmático que trouxe implicações inevitáveis e irreversíveis para a vida social e para o funcionamento das instituições.

¹ Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA). E-mail: gilsu05@gmail.com

Todavia, a construção de uma nova “normalidade” não é uma ciência exata, já que incita o confronto entre diferentes projetos de sociedade e, por consequência, configura um campo próprio de disputas de poder e interesse. Ao atuar como instrumento para legitimar imagens díspares de futuro, o “novo normal” insinua sua dimensão ideológica, operando como estratégia para universalizar perspectivas de mundo particulares (e nem sempre compatíveis). Desse modo, é fundamental submeter as narrativas nesse território à problematização e análise sistemática.

Este ensaio apresenta fragmentos do “novo normal” da educação superior surgidos em resposta ao coronavírus, descrevendo alguns dos prognósticos em que são esboçados efeitos e implicações da pandemia para as universidades. A base para essa reflexão é o artigo “*Reimagining the new pedagogical possibilities for universities for post-COVID-19*” (Reimaginando as novas possibilidades pedagógicas para as universidades pós COVID-19), publicado em 2020 no periódico *Educational Philosophy and Theory*. Em meio à profusão de relatos sobre o assunto, o trabalho em questão destoa pela tentativa de constituir uma leitura ampliada e diversa sobre o horizonte educacional, reunindo 30 pesquisadores de universidades da Europa, Américas do Norte e Latina, África, Ásia e Oceania. Além da pluralidade regional, o *paper* se organiza em breves comentários feitos individualmente por todos professores convidados sobre o presente e o futuro da educação superior, constituindo um mosaico multidisciplinar que reúne campos como a filosofia da educação, didática e metodologia do ensino, sociologia e história da educação, tecnologias educacionais, política educacional.

Assumo a hipótese de que o discurso do “novo normal” da educação (superior) tem servido de artifício retórico para conferir eloquência a narrativas e especulações interessadas em normalizar mudanças já em andamento ou a serem implementadas no âmbito das instituições e sistemas de ensino. Ademais, entendo que boa parte dos relatos amparados pelo lema “pós COVID-19”, na verdade, não expressam demandas inteiramente originais, constituindo-se, em sua maioria, como versões recontextualizadas e reeditadas de proposições e diagnósticos preexistentes. Não obstante, isso não significa que sejam inválidas ou desprovidas de relevância. Pelo contrário, a maior parte dessas considerações merece ser levada a sério, seja como horizonte a ser perseguido, seja como conjunto de tendência dignas de preocupação. Com base no artigo supracitado, elenco a seguir as principais observações envolvendo o “velho” no “novo normal” pós pandêmico associado à educação superior.

“O ENSINO PRESENCIAL É INSUBSTITUÍVEL”

Com a generalização das medidas de distanciamento social, as aulas presenciais figuraram entre as primeiras atividades amplamente suspensas. Escolas e universidades se viram obrigadas a interromper sua rotina de trabalho, somando esforços para reduzir os índices de transmissão do coronavírus. Ao mesmo tempo, essas instituições também se empenharam na tentativa de evitar uma paralisação completa dos anos e semestres letivos, investindo em estratégias ligadas ao ensino on-line, deslocando professores e estudantes das salas de aula físicas para os ambientes virtuais de aprendizagem. Com isso, inúmeras experiências e experimentos pedagógicos foram (e continuam sendo) realizados sob o emblema da “educação remota”.

Em contrapartida, tais esforços aparentemente não conseguiram uma adesão equivalente ao ensino presencial por parte das turmas. Essa dificuldade está associada a fatores diversos, dentre os quais, destacam-se: a) desigualdade no acesso à infraestrutura tecnológica necessária para o acompanhamento das aulas e realização das tarefas on-line (internet banda larga, computadores

e softwares específicos); b) baixo nível de competência digital entre docentes e discentes; e c) sobreposição dos espaços-tempos de ensino-aprendizagem on-line com os contextos domésticos e de trabalho². A isso, soma-se o caráter iminente e, em muitos casos, precipitado da transposição de cursos presenciais para o ciberespaço. Em geral, “[...] a abordagem adotada ignora as possibilidades do texto digital e do mundo da mídia em que os alunos já vivem e não forneceu tempo para que os professores criassem um espaço de aprendizagem digital que aproveitasse seus benefícios.” (PETERS *et al.*, 2020, p. 38, tradução livre).

A esse respeito, Nicholas Burbules³ aponta que, ao mesmo tempo em que preenche lacunas históricas do ensino presencial, a educação on-line também revela e produz novas formas de exclusão:

Enquanto o on-line é normalmente apresentado como uma forma de expandir o acesso a oportunidades de aprendizagem, tanto em termos de evitar os custos de mobilidade ou re-locação, quanto de permitir que as pessoas busquem empregos em tempo integral enquanto também buscam diplomas, a experiência atual de transposição não voluntária em aulas virtuais está destacando outras dimensões de acesso desigual: regiões com wi-fi deficiente ou inexistente; alunos com equipamento de qualidade inferior ou nenhum; e níveis diferenciados de conforto e experiência com aplicativos como Moodle ou Zoom. Se não tomarmos cuidado, o que ganhamos ao expandir o acesso às oportunidades de aprendizagem para alguns será contrabalançado pela perda de oportunidades para outros. Nem toda reforma [educacional] é um ganha-ganha (PETERS *et al.*, 2020, p. 21, tradução livre).

Desse modo, ainda que cumpra papel fundamental na redução dos prejuízos decorrentes da restrição do acesso às instalações físicas das universidades (salas, laboratórios, bibliotecas), o ensino remoto emergencial representa tão somente uma solução “band-aid⁴”: um cuidado paliativo que tem a finalidade de reduzir os danos gerados pela pandemia à educação formal.

“MENOS RECEIO EM RELAÇÃO AO ENSINO ON-LINE”

Ainda que soe contraditório em relação ao que acabo de dizer, práticas pedagógicas desenvolvidas em circunstâncias de isolamento social também têm ajudado a ressignificar o ensino on-line, modificando sua imagem entre os alunos e profissionais da docência que nunca haviam atuado nessa área – mas que foram pressionados a isso pelas circunstâncias da pandemia. A COVID-19 estimulou o contato com uma gama de estratégias e metodologias já populares no âmbito da educação digital, como o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a gamificação, entre outras. Logo, mesmo diante de todas as vicissitudes relatadas, professores e estudantes têm descoberto formas alternativas de ensinar e aprender.

Trata-se de um contexto favorável à identificação de diferentes tipos de modalidades de ensino mediadas por tecnologias de informação e comunicação, bem como ao reconhecimento das nuances

² Diferentemente da imersão proporcionada pelas salas de aula físicas, as atividades realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem frequentemente coexistem com as realidades privadas de professores e alunos, por vezes concorrendo com as contingências do cotidiano (cuidado dos filhos, ausência de espaços adequados para estudo/trabalho). Essa sobreposição é um fator decisivo que interfere no desempenho e na disponibilidade dos agentes envolvidos em modalidades educacionais on-line.

³ Professor do Departamento de Estudos em Política Educacional da Universidade de Illinois, Estados Unidos, além de autor do ensaio “*Lessons from the coronavirus: what we are learning about online learning*” (Lições do coronavírus: o que estamos aprendendo sobre educação on-line).

⁴ Peters *et al.* (2020, p. 37).

existentes entre elas. Principalmente, serve para mostrar que os “testes”, “ensaios” e “improvisos” feitos em nome da educação remota não podem ser confundidos com modelos pedagógicos formais e estabelecidos (Como a própria EAD).

A transferência de cursos presenciais para ambientes on-line não se resume a uma mudança meramente superficial. Não consiste em trazer uma “roupagem diferente” a um conteúdo que permanecerá estruturalmente intacto. As tecnologias não são neutras: cada meio suporta modos de interação e comunicação próprios que, ao operar em função de linguagens e ferramentas singulares, alteram a própria composição da mensagem. Do mesmo modo, a entrada no território digital modifica a natureza e a manifestação do(s) objetos de conhecimento abordados, impondo tanto a necessidade de uma nova visão acerca dos conteúdos e competências de ensino, quanto a reformulação dos objetivos de aprendizagem, visando a sua adequação às possibilidades técnicas e pedagógicas oferecidas pelas salas de aula virtuais.

A legitimidade de modalidades pedagógicas alternativas está mudando para aqueles que antes as viam com desconfiança, pois agora essas pessoas têm adquirido alguma experiência com elas. Embora não expostos a uma modalidade on-line em seu sentido mais amplo, talvez eles estejam vendo que o on-line ou o híbrido não são o mesmo que instrução em sala de aula, e que não consistem simplesmente em transferir o conteúdo presencial para um ‘sistema de entrega’ (*delivery system*) diferente. Ver que o ensino on-line ou híbrido não são o mesmo que ensino remoto emergencial pode ajudar a desenvolver uma compreensão mais profunda das complexidades do verdadeiro design de um curso on-line. O on-line tem sua própria acessibilidade, suas próprias vantagens e desvantagens, assim como a sala de aula convencional - e parte deste *insight* envolve aprender a pesar os prós e contras de ambos os lados, não comparando a instrução em sala de aula como o modelo ideal com a on-line como uma imitação pálida da coisa ‘real’ (PETERS *et al.*, 2020, p. 21, tradução livre).

Mesmo sendo um reflexo involuntário das medidas de distanciamento social, o contato cotidiano de professores e estudantes com práticas de ensino on-line tem criado condições favoráveis para o despertar de um novo olhar acerca de modalidades educacionais mediadas por computador, ajudando no reconhecimento e validação de abordagens pedagógicas emergentes capazes de enriquecer e cooperar com práticas educativas tradicionais.

“OUTRAS DESCONFIANÇAS SE REAFIRMAM”

De antemão, é importante estabelecer um fato: “a educação a distância chega a contextos que o ensino presencial (ainda) não alcança”. Essa afirmação está associada à distinção existente entre os modos de organização dos processos de aprendizagem das referidas modalidades de ensino. Os principais modelos pedagógicos contemporâneos da EAD se baseiam na comunicação mediada por computador e na conectividade permanente à rede, instituindo cursos dotados de conteúdos, atividades, interações e materiais didáticos ubíquos, isto é, acessíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. Para isso, afastam-se de concepções educacionais baseadas na instrução direta, as quais normalmente se manifestam em projetos formativos alicerçados no “evento-aula”: situação em que docentes e discentes interagem em tempo real sob a regência do primeiro, num mesmo espaço físico ou virtual, no intuito de alcançar objetivos de aprendizagem preestabelecidos. Ou seja, a maior parte dos cursos a distância rompe com a tradição de aulas expositivas que orienta o ensino presencial, forçando a redefi-

nição dos papéis primários de alunos e professores: enquanto os primeiros adquirem maior autonomia e protagonismo na construção de seu próprio conhecimento, os últimos deixam o centro processo de aprendizagem e passam a se concentrar em funções de apoio e motivação.

Esses atributos têm evidenciado as vantagens da EAD em relação a outras modalidades institucionalizadas de ensino. Entre elas, está a já mencionada possibilidade de ocupar territórios que a educação presencial ainda não conquistou. À sua maneira, os cursos on-line têm ajudado a ampliar o acesso à formação superior, atingindo, inclusive, públicos historicamente preteridos, como os estudantes-trabalhadores com jornadas de trabalho irregulares, moradores de regiões rurais/áreas remotas, e demais grupos não atendidos por cursos presenciais com oferta noturna.

Ademais, a EAD também é um sistema com altíssimo potencial rentável, já que é capaz alcançar nichos de mercado ainda não contemplados pelo ensino off-line. Via de regra, a implementação de cursos a distância demanda um investimento reduzido em termos de infraestrutura e recursos humanos, já que, ao invés de campus e professores, suas atividades essenciais se baseiam em profissionais e unidades acadêmicas de menor custo – respectivamente, tutores e polos de apoio presencial. Por conta disso, mesmo apresentando taxas de evasão consideráveis, a EAD se tornou uma grande aposta tanto em instituições públicas de ensino interessadas em ampliar – de modo barato – o acesso a cursos de graduação e pós, quanto de empresas do ramo educacional ávidas para elevar seu faturamento.

Ao mesmo tempo, a popularização da EAD tem despertado inúmeras preocupações. Boa parte delas diz respeito ao trabalho docente, suas transformações e novas configurações frente à cultura digital. Amplamente criticado por analistas e pesquisadores da área, os modelos de negócio dominantes da EAD há muito são acusados de promover formas discretas de proletarização do magistério superior. Isso pode ser observado na popularização de práticas de gestão controversas, como a crescente substituição de carga horária em sala de aula por períodos “flexíveis” de atendimento on-line, mesmo em cursos classificados como “presenciais”. Para os docentes, essa política frequentemente tem resultado tanto em perdas salariais e erosão de direitos trabalhistas, quanto no alongamento das jornadas de trabalho mediante a instauração de regimes de disponibilidade on-line permanente e irrestrita.

No horizonte da pandemia, a consagração de sistemas pedagógicos híbridos ou totalmente on-line tem ligado sinais de alerta no campo educacional. Além de uma resposta emergencial para a educação em contextos de distanciamento social, a “educação remota” também é um teste para gestores, docentes e demais profissionais da área, na medida em que as experiências desenvolvidas sob essa lógica no presente podem servir como “cases de sucesso” capazes de, em médio e longo prazo, legitimar tendências e políticas que se perpetuarão para além da própria pandemia. Portanto, é essencial manter a postura de cautela diante de prováveis tentativas maliciosas de camuflar, sob o rótulo de inovação pedagógica inevitável, os vícios e retrocessos presentes em diferentes ramos da educação on-line. Como aproveitar as contribuições didático-pedagógicas da cultura digital, sem incorrer nos riscos de precarização e sucateamento da atividade docente observados em modelos educacionais emergentes?

“A CRISE AMBIENTAL GLOBAL COMO DESAFIO ÀS UNIVERSIDADES”

Em que sentido a pandemia de COVID-19 representa algo propriamente novo? Assim indaga Gary McCulloch⁵, para quem o coronavírus, sob a ótica da história da humanidade, não representa um

⁵ Professor do Instituto de Educação da *University College London*, Inglaterra, é autor do ensaio “*COVID-19, education and the new abnormal*” (COVID-19, educação e o novo anormal).

fato inédito, e sim reafirmação de um padrão muito antigo: a contraofensiva de doenças infecciosas ao crescimento da resistência humana a agentes patológicos (PETERS *et al.*, 2020). A exemplo da peste bubônica no século XIV, da gripe espanhola no século XX e da “gripe suína” (vírus H1N1) no século XXI, a COVID-19 é a manifestação de um princípio ecológico familiar à história da epidemiologia, caracterizando-se como mais um episódio de uma longa série de pragas e doenças infecciosas que ameaçam a humanidade e perturbam o curso normal da vida em sociedade.

Para McCulloch, a novidade no atual cenário é o fato de, pela primeira vez na história, uma linhagem patológica tão poderosa colidir com a sociedade humana num estágio tão avançado de globalização:

As viagens internacionais e a revolução digital transformaram as comunicações globais. Ao mesmo tempo, pelo menos no ocidente e nas classes sociais mais privilegiadas, os avanços científicos e médicos criaram a ilusão de que a humanidade pode se controlar ou se isolar das demandas da natureza e das limitações do planeta. A combinação dessas características com o coronavírus cria um choque no sistema, uma desilusão que leva a profundas consequências sociais, econômicas e educacionais: o novo anormal (PETERS *et al.*, 2020, p. 3, tradução livre).

Em meio à desilusão e à nova anormalidade geradas pelo vírus, é comum que o quadro pandêmico seja encarado como estopim para transformações há muito desejadas. Um dos principais eixos desse debate denuncia contradição observada entre o atual estado ímpar de desenvolvimento científico e o cada vez mais iminente risco de catástrofes ambientais. Esse fato insinua o impacto insuficiente dos saberes e das tecnologias do presente na produção de respostas contundentes à acelerada degradação ecológica que ameaça extinguir as condições de vida no planeta. Inclusive, são cada vez mais fortes os indícios de que a maior incidência de epidemias e surtos virais observada ao longo das últimas décadas está intimamente relacionada a diferentes formas de destruição do meio ambiente, como o desmatamento⁶.

O desconforto criado por essa correlação dá brecha a inúmeros questionamentos acerca dos papéis cumpridos pelas universidades e pelo conhecimento acadêmico nesse cenário. Convém esclarecer que essa reflexão não deve se pautar numa visão messiânica da ciência, para a qual esta é dotada dos poderes para, por si só, alterar as condições materiais de existência humana, à revelia das disputas de poder e interesse existentes no campo político. Em última análise, trata-se de compreender a que projetos de mundo e sociedade as instituições de ensino superior têm servido, e como estes têm corroborado com a constituição de diferentes formas de (in)sustentabilidade perpetuadas em seus currículos de formação e modos de integração com as comunidades dentro e fora das universidades.

“PENSAR (E AGIR) PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES”

O debate sobre as funções da universidade frente aos grandes desafios globais traz à tona as conexões nem sempre harmônicas entre ciência e política. Para Paul Gibbs⁷, esse vínculo tem sido evidenciado pela pandemia, contexto em que os trabalhos de cientistas e institutos de pesquisa são abraçados seletivamente por políticos e governantes, transformando-se em justificativas que, por ve-

⁶ Mais detalhes em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-06/70-dos-ultimos-surtos-epidemicos-comecaram-com-o-desmatamento.html?fbclid=IwAR2QScdKhkKt6vaRcShm4Fil-egYNcT9dRXjZ-qbK5zRIwFV_qmpAib-2UE

⁷ Professor do departamento de educação da Universidade de Middlesex, Londres, Inglaterra, além de autor do ensaio “*Transdisciplinary possibilities after the pandemics*” (possibilidades transdisciplinares depois da pandemia).

zes, ajudam a legitimizar interesses particulares em detrimento bem estar geral. Na ótica do autor, a ciência sempre esteve associada a diferentes sistemas de controle e hegemonia que, atualmente, estão fortemente apoiados nos sofismas hipersimplificados dos representantes políticos.

À revelia de seu rigor metodológico, sua sistematicidade e autonomia interna que convergem em prol da produção de conhecimentos dotados de alta confiabilidade, a atividade científica não está imune a tentativas de cooptação e instrumentalização por parte de outros poderes constituídos. Por essa razão, a ciência deve manter uma postura de abertura e autoavaliação permanentes não apenas no que diz respeito a seus instrumentos e técnicas de investigação, mas sobretudo em relação às suas posições epistêmicas dominantes, bem como à influência destas sobre a (re)formulação dos objetivos e compromissos sociais das universidades.

Mais uma vez, a pandemia é encarada como uma ocasião propícia para a realização de mudanças e reviravoltas na educação superior. No entendimento de Gibbs, as universidades têm se resumido a uma linha de produção de “técnicos especialistas” confinados nos limites de suas respectivas áreas do conhecimento e disciplinas. Esse padrão, segundo ele, demonstra que os cursos superiores tendem a não abraçar concepções ampliadas de formação, concentrando-se em treinar indivíduos e profissionais incapazes de pensar (e atuar) holisticamente (PETERS *et al*, 2020, p 4). Trata-se de uma abordagem insistentemente contestada pelas perspectivas acadêmicas alinhadas ao princípio da transdisciplinaridade.

Sob esse pano de fundo, a COVID-19 tem ajudado a evidenciar os limites da racionalidade disciplinar frente às demandas mais urgentes de nosso tempo. Fora do âmbito acadêmico, uma das principais preocupações expressas por políticos e gestores envolve a construção de uma retórica tranquilizadora – e por vezes ilusória – sobre a relação inerentemente conflituosa entre saúde e economia. Temendo o agravamento de inevitáveis perdas na arrecadação, líderes nacionais e distritais têm relativizado a importância das medidas de distanciamento social, ignorando os riscos da não interrupção de atividades comerciais e demais focos de aglomeração, mesmo ao arrepio das recomendações de médicos e sanitaristas.

Em certa medida, a dualidade saúde-economia espelha tensões existentes no interior do campo acadêmico que frequentemente se manifestam na forma de hierarquias instituídas entre diferentes ramos do saber – como ocorre na cada vez mais nítida marginalização das humanidades. A exemplo de outros problemas de escala planetária, o coronavírus é um fenômeno complexo e multidimensional que exige respostas integradas. Destas, por sua vez, pode vir o impulso para a superação de falsas dicotomias que alimentam lógicas binárias perigosas, como aquela que vemos em funcionamento na restrição do debate público sobre a pandemia à escolha supostamente conciliável entre “salvar vidas” ou “evitar a falência.”

Nossas universidades precisam garantir a reconstrução de seus currículos reconhecendo que é a vontade individual que precede o intelecto e no que ensinamos, ou somos ensinados, deve abraçar a unidade, a verdade e a bondade de todos os seres. Tal pensamento é sustentável, pensamento transdisciplinar e não deve ser uma reflexão tardia de métricas, modelos e experimentos, mas como uma característica deles. As universidades precisam proteger seus alunos da retórica totalizante da ciência e ensinar suas comunidades a avaliar criticamente a ciência e contextualizar dentro de um discurso de amor, empatia e simpatia. Precisamos que as universidades funcionem como lugares de compaixão, aprendizado e, acima de tudo, sabedoria; não como formas de maquinações do governo e interesses comerciais centrados no lucro e nos votos (PETERS *et al.*, 2020, p. 4, tradução livre).

Na educação superior, a transdisciplinaridade representa tanto uma preocupação cognitiva e epistemológica, quanto um princípio ético e político. Ela envolve a constituição e o fortalecimento de contextos de acolhimento capazes de reunir sujeitos, comunidades e formas de conhecimento plurais no seio das universidades. Estas, por sua vez, devem ultrapassar suas próprias fronteiras, inserindo-se em fóruns e espaços públicos de participação, debate e deliberação que, por meio do diálogo entre diferentes instituições, encorajam e alimentam uma cultura genuinamente democrática. A intenção é viabilizar a construção de soluções circunstanciadas que reconheçam a legitimidade de atores comunitários heterogêneos, bem como formas alternativas de saber, não se restringindo àquelas passíveis de validação objetiva pelo crivo de técnicos e especialistas.

“FAZER MAIS COM CADA VEZ MENOS”

De todas as manifestações do “velho” no “novo normal” pós pandêmico, talvez o exemplo mais emblemático seja a tendência mundial de redução de custos na educação superior. É uma preocupação em ascensão em universidades públicas, privadas e até mesmo em instituições “públicas-pagas”, como as de países como os Estados Unidos. Nestes, é cada vez mais nítida a inquietação de reitores, diretores e superintendentes em relação ao crescente endividamento estudantil. Com frequência cada vez maior, os vultuosos empréstimos contratados com a finalidade de saldar despesas educacionais obrigatórias têm produzido índices preocupantes de inadimplência, comprometendo por anos ou mesmo décadas a saúde financeira (e mental) dos estudantes universitários. Em decorrência do quadro de instabilidade econômica gerado pelo coronavírus, muitas empresas fecharam suas portas, pessoas perderam seus empregos e, com isso, o pagamento de taxas acadêmicas transformou-se numa tarefa ainda mais difícil. Como apontam Mary Kalantzis e Bill Cope⁸, esse pode ser o prenúncio de uma crise estrutural profunda.

Esse também é um terreno fértil para a inoculação e disseminação de políticas neoliberais no seio do ensino superior. Com a já referida queda de receita provocada pelo fechamento de estabelecimentos comerciais, de par com as previsões de uma lenta recuperação econômica que pode levar décadas nos países mais afetados, a COVID-19 vem reduzindo a capacidade de investimento do estado em áreas estratégicas como a educação. Por essa razão, tornou-se (ainda) mais atraente a possibilidade de transferir para a iniciativa privada a responsabilidade pela oferta e manutenção de serviços essenciais.

No contexto brasileiro, essa tendência adquiriu contornos nítidos durante as eleições presidenciais de 2018. No pleito em questão, a candidatura de Jair Bolsonaro obteve a maioria de votos com um conjunto de propostas e promessas que, além de pautas conservadoras na esfera da cultura e dos “costumes”, acenou para a drástica diminuição do estrutura do estado, bem como a redução de sua participação e intervenção na economia – ainda que, depois eleito, ações tomadas pelo seu governo tenham entrado em rota de colisão com a tônica abertamente neoliberal de seu discurso de campanha⁹.

Os impactos dessa conjuntura para a educação superior são cada vez mais discutidos. Desde 2015, o orçamento do Ministério da Educação (MEC) têm sofrido severos e reiterados cortes, a ponto de, em 2021, pela primeira vez desde a criação da pasta, correr o risco de contar com menos recursos

⁸ Professores do departamento de estudos e políticas educacionais da Universidade de Illinois, EUA, são autores do ensaio *“After the COVID-19 crisis: why higher education may (and perhaps should) never be the same”* (Depois da crise da COVID-19: porque a educação superior pode (e talvez deva) nunca mais ser a mesma).

⁹ Trata-se de uma contradição pontuada em diferentes ocasiões por diferentes instituições jornalísticas, como o Estadão (<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-e-qualquer-coisa-menos-liberal,70003171607>), Isto é (<https://istoe.com.br/o-liberal-que-virou-intervencionista/>), Globo (<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/28/governo-bolsonaro-e-menos-liberal-do-que-prega-a-equipe-economica-dizem-ex-presidentes-do-bc.ghtml>).

que o Ministério da Defesa¹⁰. No ano de 2020, a fatia do orçamento do MEC empenhada às universidades, à ciência e à pesquisa totalizou R\$ 18,5 bilhões, aproximadamente metade do valor destinado à mesma finalidade no ano de 2014 (R\$ 34,1 bilhões)¹¹.

Um dos episódios mais representativos em termos de investidas neoliberais sobre as instituições públicas de ensino superior brasileiras ocorreu em 2019, durante a gestão de Abraham Weintraub no MEC: o lançamento do Programa Future-se. Em linhas gerais, seu objetivo explícito envolvia “dar maior autonomia financeira às universidades e institutos por intermédio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo¹²”. Para isso, além da obtenção recursos via empresas privadas, também previu o estabelecimento de parcerias com organizações sociais. O programa sofreu duras críticas por parte de sindicatos e entidades representativas dos profissionais da educação superior. Entre os principais problemas apontados, destacam-se, em curto e médio prazo, os riscos de enfraquecimento da autonomia pedagógica e administrativa das instituições de ensino, além da gradual desresponsabilização e desvinculação financeiras das universidades e institutos da estrutura orçamentária do poder público federal.

A pandemia de COVID-19 tornou os sistemas nacionais e regionais de ensino mais vulneráveis à racionalidade neoliberal e às políticas de austeridade. James Conroy¹³ explica que, num contexto de capitalismo em crise, “todo o desafio é uma oportunidade” (PETERS *et al.*, 2020, p. 29) e que este cenário torna as universidades mais suscetíveis à adoção de posições baseadas em leis de “oferta e procura”, sobretudo nos países com economias em desenvolvimento: “essas instituições vão abraçar um mundo mais focado no mercado, seus acadêmicos terão controle diminuído sobre a direção intelectual de sua instituição, tendo já cedido o controle administrativo” (p. 30, tradução livre).

Em meio a uma conjuntura de investimento estatal em retração, torna-se cada vez mais árdua a tarefa de assegurar as condições de oferta de serviços universitários básicos nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Paralelamente, eleva-se o peso de interesses privados na definição dos caminhos e do próprio futuro das instituições de públicas ensino superior, as quais se vêem mais pressionadas a incorporar um *ethos* empreendedor do qual pode depender sua própria sobrevivência. Para além da aura de inovação e produtividade, tais circunstâncias podem ser a “tempestade perfeita” capaz de escamotear a adoção de medidas excludentes sob a forma de processos de racionalização e modernização dos modelos de gestão educacional, colocando em risco esforços e conquistas históricas em prol da democratização da educação superior.

PALAVRAS FINAIS

Este ensaio discorreu sobre a retórica do “novo normal” pós pandêmico, elencando algumas de suas (prováveis) implicações para as instituições universitárias num futuro próximo. Como já foi mencionado, é possível relativizar o status de “novidade” dessas demandas, visto que, em boa parcela, representam tão somente versões remodeladas e recontextualizadas de problemáticas e discursos já estabelecidos em debates acadêmicos. Essa observação não tem a intenção de contestar o mérito dos

¹⁰ Mais detalhes em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/economia/governo-mantem-orcamento-da-educacao-superior-ao-da-defesa-em-2021/>

¹¹ Dados extraídos do Observatório do Conhecimento. Mais detalhes: https://www.pressione.observatoriodoconhecimento.org.br/?fbclid=IwAR2O2cagjqsqoXtMnyusq105o0BLHPxYu4wh3jeqsIAmrU4qY_qkLytTSIE

¹² Mais detalhes em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>

¹³ Professor da Universidade de Glasgow, Inglaterra, é autor do ensaio “*Higher education after the virus*” (Educação superior depois do vírus).

temas abordados, e sim favorecer sua articulação e diálogo com outras discussões em andamento, evitando a sua mistificação por parte daqueles que querem se aproveitar do efeito persuasivo exercido pelo clima de urgência instaurado pelo coronavírus.

Para isso, foram pontuados fatos e desafios associados ao “velho” no “novo normal” pós COVID-19, a saber: o caráter atemporal e imprescindível do ensino presencial; a consolidação de modelos pedagógicos on-line; o compromisso da ciência com o enfrentamento da crise ambiental planetária; a afirmação da transdisciplinaridade como princípio ético e epistêmico; e a propagação da racionalidade neoliberal nas instituições de ensino superior. Sobre estes, apresentei tão somente comentários breves que não têm a intenção de se constituir como um relato definitivo sobre os temas abordados. Esse exercício de síntese e pensamento buscou apenas demonstrar a inerente função ideológica cumprida pelo “novo normal” no âmbito educacional. Trata-se de uma noção que tem ajudado a forjar formas artificiais de consenso, atuando como veículo para leituras de mundo alinhadas a interesses particulares, as quais não raro se camuflam de diagnósticos imparciais e expressão inequívoca da vontade coletiva.

REFERÊNCIAS

PETERS, Michael *et al.* Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19: an EPAT collective project. **Education Philosophy and Theory**, London, p. 1-44, 2020.

CAPÍTULO 8 - A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Lílian Aquino Oliveira¹
Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

INTRODUÇÃO

A formação humana para promover o desenvolvimento sustentável e para o “viver sustentável” – ou para a sustentabilidade – tem sido comumente definida como um processo educacional voltado à preparação da humanidade para a tomada de decisões que tenham em conta, em curto, médio e longo prazos, o equilíbrio entre a economia, a ecologia e a equidade entre sujeitos e grupos populacionais.

Para isso, incontáveis são os desafios que despontam na agenda universal, pois garantir a harmonia entre pilares fundamentais da sustentabilidade requer comprometimento desmedido de Estados e agentes públicos, mas também, em alguma escala, comprometimento de cada cidadão. Para que a coletividade possa desfrutar de um viver sustentável, é fundamental que cada sujeito assuma, conforme os papéis desempenhados na sociedade, o compromisso em zelar cotidianamente para que suas ações estejam condizentes com este paradigma.

Significa, portanto, que, ao mesmo tempo em que a promoção do viver sustentável se relaciona diretamente com as responsabilidades atribuídas às lideranças das Nações, aos seus entes federados e à atuação dos organismos internacionais, nacionais e loco-regionais da sociedade civil, preocupadas e ocupadas com as pautas relativas ao desenvolvimento humano, requer também que sujeitos e grupos sociais internalizem conceitos, princípios e valores, externalizando-os por meio de atitudes e práticas sociais condizentes com o favorecimento não apenas de seu próprio bem-viver, mas entrelaçado ao bem-viver do grupo social ao qual integra, como reflexo da compreensão de que não existe viver sustentável na individualidade.

Sustentabilidade é, pois, um constructo que só alcança sentido atrelado à coletividade. Trata-se de um ideal coletivo, que pode se tornar concreto à medida em que os integrantes desse coletivo assumem sua promoção como um compromisso compartilhado.

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICED/UFOPA. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (CEULS/ULBRA). Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Membro dos grupos de pesquisa PRAXIS UFOPA, GERE/UFOPA e HISTEDBR UFOPA. E-mail: lilian.oliveira@ufopa.edu.br.

² Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP). Doutora em Educação pela Universitat Rovira i Virgili, Espanha (URV-ES) (título revalidado pela FE/USP). Coordenadora do Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. E-mail: brasileirovania@gmail.com.

A promoção da equidade entre sujeitos e grupos populacionais, enquanto pilar da sustentabilidade, não se isola dos outros referenciais vislumbrados como pilares do desenvolvimento sustentável, e apresenta uma das interfaces mais desafiadoras desse paradigma, tendo em vista, entre outros aspectos, a complexidade das relações humanas, a diversidade populacional, as diferentes necessidades e expectativas que os sujeitos e grupos sociais apresentam, fatores que se flexibilizam conforme os aspectos culturais, relacionais e ambientais do contexto de pertencimento.

Então, se as necessidades dos sujeitos e grupos sociais são diversas em extrema complexidade, como se tornaria possível promover o viver sustentável, com condições de vida equânimes? Quais caminhos podem ser trilhados e quais as estratégias fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis? Qual o papel da educação e da formação de professores para a consecução de ideais humanitários de tamanha amplitude?

Gomes (2020, p. 71) traça considerações acerca das discussões em torno dos significados do termo “desenvolvimento”, destacando a necessidade de definição sobre “desenvolvimento em favor de quem”, “para quê” ou “para quem”. Discorre também quanto aos termos “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade”, que comumente são, de maneira equivocada, aplicados como sinônimos. Considerados termos polissêmicos em razão das significações sócio-culturais específicas, assumidas em diferentes contextos, o autor assevera que algumas ideias e princípios amplos – e complexos – são intrínsecos ao conceito de sustentabilidade, entre eles a equidade entre as gerações e gêneros, paz, tolerância, redução da pobreza, preservação e restauração ambiental, conservação de recursos naturais e justiça social.

Por sua vez, o termo “Desenvolvimento Sustentável”, relaciona-se, conforme Gomes (2020, p.72), “aos caminhos para se atingir a sustentabilidade, como a agricultura e floresta sustentáveis, a produção e consumo sustentáveis, boa governança, transferência de pesquisa e tecnologia, educação e formação profissional, dentre outras”.

Emerge, então, um paradigma que aponta para imbricação entre os processos educacionais e a promoção do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade: a Educação para a Sustentabilidade (EpS).

Trataremos neste capítulo da educação enquanto um dos incontestes caminhos para a promoção do desenvolvimento sustentável, em favor de um viver sustentável e equânime entre povos e gerações, aprofundando-nos na análise quanto à possibilidade de fomento da sistemática nacional de avaliação dos cursos superiores de formação de professores para a educação básica como estratégia de promoção do desenvolvimento deste (novo) paradigma educacional. Dito de outra forma, procuramos analisar a atenção atribuída à formação de professores da educação básica para a educação para a sustentabilidade pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes.

A discussão realizada parte da compreensão de que, pela irrefutável relação entre as diferentes etapas do fenômeno educativo, a formação de professores para a educação básica ocupa lugar eminente na construção da utopia do viver sustentável, pois, investir na formação destes profissionais é também investir na formação de futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Na construção de políticas em favor da sustentabilidade, a Educação tem se constituído integrante contínua do discurso dos organismos internacionais que se propõem a atuar diretamente na busca pela construção de soluções para as problemáticas que afetam a humanidade, como a Organi-

zação das Nações Unidas (ONU). As discussões provenientes deste organismo influenciam as funções atribuídas à educação, a definição dos objetivos dos processos educacionais, dos conteúdos a serem ensinados nas unidades escolares, e das competências e habilidades fundamentais para que se alcancem as metas pactuadas internacionalmente.

Portanto, estas discussões incidem também nos referenciais a serem adotados pelos profissionais que estarão diretamente responsáveis pelo ensino e desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, os professores da educação básica.

No Brasil, para a atuação na docência da educação básica é exigida formação em nível superior, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei nº 9.394/1996, Art. 62).

Diante da exigência legal de formação graduada aos professores da educação básica, as demandas derivadas do paradigma da educação para a sustentabilidade apresentam-se também às instituições formadoras. Conforme Kraemer (2004, p.09),

O desafio do desenvolvimento sustentável procura, na universidade, um agente especialmente equipado para liderar o caminho, porque a sua missão é o ensino e a formação dos decisores do futuro ou dos cidadãos mais capacitados para a tomada de decisão, porque é rica e extensiva a sua experiência em investigação interdisciplinar e porque a sua natureza fundamental de motor do conhecimento lhe imprime um papel essencial num mundo cujas fronteiras se dissolvem a cada dia.

Assim, impõem-se às instituições de educação superior o desafio de olhar em seu entorno, compreender e assimilar os fenômenos para “produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 173), especialmente se estes estudantes, *a posteriori*, também virem a ocupar as funções de formadores.

No cenário educacional atual, nacional e internacional, as expectativas sobre a educação superior associam a concepção de qualidade ao compromisso com o desenvolvimento sustentável, pois

[...] o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162).

Na perspectiva de promover o desenvolvimento sustentável, os acordos firmados internacionalmente expressam diretrizes e princípios norteadores da educação para a sustentabilidade. Entre estas diretrizes, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) apresenta a educação como “uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”³ (UNESCO, 1998, p. 03). Esta agência especializada da ONU determinou como meta das Nações Unidas, no recorte temporal de 2005 a 2014, a educação para o desenvolvimento sustentável a fim de: promover e melhorar a educação básica; reorientar os programas de educação para o desenvolvimento sustentável; desenvolver a consciência e a compreensão pública sobre a sustentabilidade; aprimorar a formação e incluir a educação superior (MOROSONI, 2009). Ratifi-

³ “[...]um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, democracia, desenvolvimento sustentável e paz” (UNESCO, 1998, p. 03).

cando o compromisso internacional, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2015) estabelece entre suas metas:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ODS 04, Meta 4.7, PNUD, 2015).

Os desafios da educação para a sustentabilidade se coadunam às reflexões acerca da formação de professores potencialmente capazes de, simultaneamente, promover e desenvolver a educação para a sustentabilidade, visto que estes profissionais atuam diretamente na formação humana de outras gerações.

A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Morosoni (2009, 172-173), a educação para a sustentabilidade apresenta como características essenciais o “apoio ao enfoque fundamentado nos direitos de todos a todos os esforços educativos para seu desenvolvimento pleno... A educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada”.

Temáticas relativas à qualidade da educação superior estão no centro da agenda educacional nas primeiras décadas dos anos 2000, envolvendo diferentes perspectivas, dentre elas a social, na qual é imprescindível considerar o imperativo do desenvolvimento sustentável, definido por Boff (2017, p.19) como “aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer as capacidades das gerações futuras de atenderem as suas necessidades e aspirações”.

Promover a formação de professores com suficiente qualidade em relação à educação para a sustentabilidade é uma tarefa complexa e envolve várias dimensões, dado ao caráter polissêmico do constructo “qualidade”, e a necessária inserção e pertinência do constructo “sustentabilidade”, devendo observar a contextualização sociocultural dos referenciais formativos adotados, as concepções de ser humano, de sociedade e de educação definidas.

A partir disto, aferir a qualidade desta formação, bem como sua efetividade, deve, igualmente, levar em consideração a multiplicidade de dimensões que a envolvem. O conceito de qualidade relaciona-se tanto com os aspectos contextuais da realidade e sujeitos avaliados, quanto com as expectativas daqueles que avaliam e estabelecem os instrumentos, os conteúdos, os objetos avaliados, e momentos avaliativos. Exemplo disto, na óptica dos organismos multilaterais, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.12) reportam:

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Tratando das condições básicas para a qualidade da educação, os autores destacam os requisitos da “formação, profissionalização e ação pedagógica” dos docentes como inquestionáveis. Para eles,

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 22).

Significa dizer que a formação de professores da educação básica é entendida como uma das experiências que incidem mais objetivamente no processo de qualificação da educação. Considerada a totalidade do fenômeno educacional, da educação para a sustentabilidade, não é suficiente definir metas e objetivos vinculados à pauta a ser alcançada, mas é fundamental empreender esforços para sua consecução. Esta empreitada inclui a mobilização de pessoas engajadas pessoal e profissionalmente em imbricar valores e princípios sustentáveis às gerações atuais e futuras.

Acerca da educação para a vida sustentável, Kraemer (2004, p.07) assevera que:

Os professores são a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois buscarão desenvolver, em seus alunos, hábitos e atitudes sadios de conservação ambiental e respeito à natureza, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país.

Peremptoriamente, Lessard (2006), analisando o Relatório “Teacher matter: attracting, developing and retaining teachers”⁴ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelece entre suas conclusões que “a qualidade do docente é a única variável escolar de peso que influencia os resultados dos alunos em geral” (LESSARD, 2006, p. 206). De certo, outras variáveis também têm contribuição expressiva neste processo, mas a relevância da qualidade da formação e da atuação docente é inquestionável.

Prova disto, pode-se destacar a Agenda 2030⁵ “Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que define entre as metas relacionadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04, a necessidade de que os professores “estejam preparados para ensinar os conteúdos que integram as questões relativas à sustentabilidade” (BRASIL, 2019, p. 06). Logo, a “Educação para o desenvolvimento sustentável está a emergir como um conceito dinâmico que engloba uma nova perspectiva de educação que procura integrar todas as pessoas de modo a levar a assumir a responsabilidade de criar um futuro sustentável” (FREIRE, 2007, p. 147).

Corroborando, Mayor (1998) defende que a educação é a chave para o desenvolvimento sustentável, portanto, não seria admissível cogitar a sustentabilidade sem levar em conta sua relação com os processos educacionais. Nesta direção, a Resolução nº 02/2019 – CNE/CP, estabelece, no Anexo 13, entre as Competências Gerais Docentes:

10 - Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p. 13. Grifo nosso).

⁴ “Assunto de Professor: atrair, desenvolver e reter professores eficazes”.

⁵ A Agenda 2030 é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas, para as quais são sugeridos 241 indicadores de acompanhamento.

Portanto, constata-se que a formação de professores em nível superior para a atuação na educação básica é um espaço fundamental de conscientização e orientação para o alcance das metas universais da sustentabilidade. Para isso, precisa apresentar a qualidade necessária para servir a um projeto de desenvolvimento pautado em ideais de tolerância, justiça social e paz, em respeito à diversidade populacional em todas as suas dimensões. É necessário que a formação profissional esteja atenta ao desenvolvimento da cultura da sustentabilidade como modo de vida, que suplante os limites da atuação profissional e esteja arraigada na *práxis* cotidiana. Nesse sentido, Kraemer (2004, p.02) declara que:

Devemos estar preparados, em todos os países, para remodelar o ensino, de forma a promover atitudes e comportamentos que sejam portadores de uma cultura da sustentabilidade.

É aí que entram em jogo as universidades, assim como todos os estabelecimentos de ensino superior, que assumem uma responsabilidade essencial na preparação das novas gerações para um futuro viável.

Na direção da construção social indicada pela autora - um mundo sustentável - a avaliação contínua ganha destaque enquanto estratégia para o acompanhamento da consecução dos objetivos pretendidos pelos sistemas e instituições educacionais. Contudo, nas sistemáticas de avaliação da educação superior tem prevalecido a finalidade de regulação e *accountability* aos órgãos de controle e à sociedade, para o monitoramento das políticas estatais e a orientação das intervenções no campo educativo (AFONSO, 2009).

Estas sistemáticas são, em geral, configuradas com instrumentos padronizados objetivamente, que buscam a homogeneização das instituições e cursos a partir de requisitos pré-estabelecidos por agências externas ao convívio acadêmico, com foco nos resultados, muitas vezes desprezando as experiências vivenciadas cotidianamente por instituições e cursos. Quando se trata de discutir, analisar, avaliar ou conceituar a qualidade da educação superior e, especificamente, da educação para a sustentabilidade, ainda é “pequeno” o espaço explorado pela subjetividade dos integrantes da comunidade acadêmica, fator que pode contribuir para que o conceito de qualidade empregado não esteja necessariamente sincronizado com a diversidade, a equidade, a pertinência e a relevância social, nem voltado ao desenvolvimento sustentável das populações locais (MOROSONI, 2009).

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SUSTENTABILIDADE

A partir do fim da década de 1990, em razão das transformações sociais provenientes do fenômeno da globalização, o olhar sobre a educação passou a ser marcado pela percepção de que ela é um dos fatores básicos para o atendimento “competente” das necessidades desta sociedade. Este novo olhar desencadeou um movimento internacional para a ampliação da educação, sua democratização e renovação, em função do modelo econômico vigente, pois, uma vez que os rumos do desenvolvimento socioeconômico passam a ser determinantes das condições de vida, uma educação sem qualidade acarretaria prejuízos e dificuldades ao desenvolvimento dos países.

Em especial, atribuiu-se à educação superior uma supervalorização em função do entendimento da ciência e da tecnologia como “alma do modelo econômico atual e instrumento indispensável para a sobrevivência no sistema capitalista atual” (GOERGEN; SAVIANI, 2008, p.14). Em razão disto, as instituições de ensino superior, de todas as naturezas, foram instadas a absorverem os princípios e conceitos que norteiam o funcionamento de organizações empresariais, ou

seja, as instituições educacionais passaram a ser vislumbradas como organizações que deveriam proporcionar algum tipo de “lucratividade” ou resultados, dada a sua importância enquanto espaços de aquisição formal e sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos em uma sociedade que valoriza cada vez mais estes pressupostos.

Um dos efeitos disto é o imperativo que as instituições e cursos de educação superior fossem submetidos a alguma sistemática de acompanhamento e avaliação dos serviços e atividades desenvolvidos, uma vez que “a avaliação da educação superior transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 54).

Seguindo as tendências e diretrizes mundiais, o Brasil também instituiu iniciativas e procedimentos de avaliação da educação superior. Barreto (2013) considera que a introdução da avaliação pelo Estado brasileiro no sistema educacional vincula-se aos propósitos de melhoria do ensino, induzindo a fé de que é a qualidade que está sendo medida por essa avaliação.

No entanto, Pereira e Leite (2016, p.444) registram que

essas preocupações com a qualidade e os discursos de apelo à criação de sistemas de garantia da qualidade surgem também quer do interior das próprias IES, quer da sociedade, em geral, isto é, de candidatos ao ES e respectivas famílias, empregadores, etc. O que estamos a sustentar é que os sistemas de garantia da qualidade foram ganhando força, quer política, quer da sociedade em geral, justificando-se como uma necessidade para demonstrar que os fundos públicos são gastos adequadamente (ALDERMAN; BROWN, 2005) e para que as instituições tenham um reconhecimento científico e social.

Estrela e Nóvoa (1999, p. 7) consideram que “o papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação”. Na “sociedade do conhecimento” aponta-se para a avaliação como estratégia para estimular – e até mesmo, coagir –, processos de intervenção nas problemáticas, assegurando assim maior confiança social no sistemas, instituições e cursos. Significa dizer que a avaliação ultrapassou as paredes das salas de aula e passa a receber função estruturante das reformas educacionais.

Sobretudo nas duas últimas décadas testemunhou-se, inclusive no Brasil, uma revolução conceitual e metodológica no fazer avaliativo, que continua em permanente movimento, tanto em relação aos objetos avaliados, quanto à forma e procedimentos avaliativos adotados. Resultado disto é a possibilidade de suplantar a função somativa e explorar as funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional, no sentido de (re)construção das realidades institucionais, na perspectiva de que a partir dos resultados devem decorrer ações de melhoramento e qualificação da práxis educacional nas dimensões individual, institucional e sistêmica.

No bojo das transformações ocorridas ao longo de décadas, na forma como a política educacional brasileira se propôs a desenvolver a avaliação deste nível de ensino, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado no ano de 2004, pela Lei 10.861/2004. O mesmo é constituído por três elementos fundamentais que se interrelacionam e inter-condicionam: Avaliação de Cursos, Avaliação Institucional (interna e externa) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que também objetiva avaliar os cursos de graduação através do desempenho de seus estudantes no Exame.

Para Martins (2005 *apud* QUEIROZ, 2011, p. 62), “embora esteja ancorado em experiências de avaliação institucional já realizadas no Brasil, esse sistema não é uma reedição do passado. Ao contrário, ele significa uma evolução nacional de avaliação que envolve todo o conjunto de IESs do país”.

Com a proposta de realizar a avaliação sistêmica de instituições e cursos superiores, entre os princípios do Sinaes está a “globalidade” da avaliação, pela aplicação de um conjunto orgânico de indicadores que intencionam contemplar os aspectos mais relevantes da pluralidade das experiências acadêmicas.

Neste sentido, a questão da formação de professores para a sustentabilidade deveria estar objetivamente pautada nos instrumentos de avaliação homologados, através da definição de indicadores que pudessem reportar à verificação da qualidade dos processos formativos alinhados aos propósitos da vida sustentável.

As avaliações *in loco* de cursos de graduação e instituições de educação superior, conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são efetivadas mediante o fornecimento de informações e evidências comprobatórias destas informações, para composição do referencial fundamental às decisões de regulação e supervisão da educação superior, de competência da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC). Como resultado desse processo avaliativo, tem-se a decisão de credenciar ou recredenciar instituições, e de autorizar, reconhecer ou renovar o reconhecimento de cursos de graduação.

Os Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) e os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) são documentos orientadores das avaliações externas *in loco* e objetivam permitir aos avaliadores a coleta de informações sobre as diferentes dimensões dos objetos avaliados – instituições e cursos.

Na organização do Sinaes, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – IACG (BRASIL, 2017) subsidia os atos de autorização de cursos de graduação presenciais e a distância. O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – IACG (BRASIL, 2017) se destina a subsidiar os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação presenciais e a distância (BRASIL, 2017). Há ainda o Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – IAI, que se destina a subsidiar os atos de recredenciamento institucional e transformação de organização acadêmica (BRASIL, 2017).

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – IACG (BRASIL, 2017), que subsidia os atos de autorização de cursos, é constituído por três dimensões de avaliação: Organização didático-pedagógica; Corpo docente e tutorial; e Infraestrutura.

Especificamente, a dimensão “organização didático-pedagógica contempla vinte e quatro indicadores de avaliação e nenhum deles explicita textualmente aspectos a serem aferidos relacionados à questão da educação para a sustentabilidade. Os indicadores desta dimensão avaliativa relativos à Estrutura Curricular, Conteúdos de Ensino, Metodologia, Estágio Supervisionado, especialmente para os cursos de licenciatura, não se reportam textualmente à temática, apesar de fazerem referências explícitas a outros eixos igualmente relevantes, como a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a inovação pedagógica, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Apenas o indicador 1.5 “Conteúdos Curriculares” faz menção à observância na avaliação da “abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental”, mas não alcançando a educação para a sustentabilidade. Também não existe no IACG orientação para observação dos dispositivos nacionais e internacionais⁶ relativos à temática, apesar do Brasil ser signatário desses dispositivos.

⁶ A exemplo, Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000); Conferência Rio +20 (2012); Agenda 2030 (2015); Declaração de Incheon (2015).

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – IACG (BRASIL, 2017) que subsidia os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, tem composição semelhante ao IACG – Autorização, e a dimensão “Organização didático-pedagógica” é constituída pelos mesmos indicadores de avaliação. Do mesmo modo como no documento anteriormente analisado, a questão da promoção e desenvolvimento da educação para a sustentabilidade não é abordada textualmente, de maneira explícita, neste instrumento avaliativo.

Se a proposta do Sistema se apoia, entre outros, no princípio da “globalidade” da avaliação, e sendo a Educação para a Sustentabilidade pluridimensional e transgeracional, constructo multifacetado que se relaciona com a diversidade de experiências humanas, deveria estar objetivamente pautada nos instrumentos de avaliação homologados, através da definição de indicadores que pudessem reportar à verificação da qualidade dos processos formativos alinhados aos propósitos do viver sustentável, dando ênfase à sua relevância como elemento fundamental na formação de profissionais atentos a princípios e valores condizentes com o novo paradigma educacional.

O Instrumento de Avaliação Institucional (IAI) é constituído por cinco eixos de avaliação: eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional; eixo 2: Desenvolvimento institucional; eixo 3: Políticas acadêmicas; eixo 4: Políticas de gestão; e, eixo 5: Infraestrutura. As dez dimensões do Sinaes, definidas no Art. 3º da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), são alocadas nesses Eixos, com a definição de indicadores, elementos de avaliação e critérios para sua análise e verificação.

Neste Instrumento, vislumbra-se apenas dois indicadores que remetem aos princípios da sustentabilidade, podendo ser associados à educação para o desenvolvimento e promoção da sustentabilidade. São eles: Indicador 2.4 e Indicador 2.5 do referido instrumento de avaliação externa.

O indicador 2.4: PDI⁷, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, cujo critério de análise para obtenção de conceito 3 (Suficiente) está definido como:

O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. (BRASIL, 2017, p.13)

Além disso, o indicador 2.5: PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social, define como critérios de análise para obtenção de conceito 3 (Suficiente): “Há alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, considerando a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão” (BRASIL, 2017, p.13).

No documento, o termo “sustentabilidade” é expresso objetivamente apenas na Dimensão de Avaliação nº 10 – Sustentabilidade financeira, integrante do Eixo avaliativo 4: Políticas de Gestão. A sustentabilidade financeira é definida no documento como “Capacidade de gestão do orçamento de acordo com políticas e estratégias de administração acadêmica, com vistas à eficácia na obtenção e na utilização dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas” (BRASIL, 2017, p.44).

Os indicadores de avaliação correlacionados são: (i) Indicador 4.7 Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional – se reporta à coerência entre a elaboração do orçamen-

⁷ PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.

to e o planejamento institucional (PDI); (ii) Indicador 4.8 Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna, tendo como critério de “Suficiência” (conceito 3): “O orçamento dispõe de ciência, participação e acompanhamento das instâncias gestoras e acadêmicas, orientando a tomada de decisões internas” (BRASIL, 2017, p.24).

A utilização da terminologia atribuída apenas nesta Dimensão revela a ênfase nos aspectos econômicos, um alinhamento às questões economicistas, em que o discurso do desenvolvimento sustentável e, por conseguinte, do que se entende por sustentabilidade, está impregnado pelos ideais capitalistas, com foco nos aspectos financeiros, contradizendo os entendimentos mais atualizados sobre a temática, que sobrepõem os elementos humanitários, imbricados de conceitos, princípios e valores que se voltam aos “estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ODS 04, Meta 4.7, PNUD, 2015, p. 25).

À GUIA DE CONCLUSÃO

O discurso da avaliação da qualidade está imbricado na educação superior e apoia a estruturação de políticas educacionais que impactam a organização e a gestão das instituições e os processos formativos. Assim, a consecução da formação acadêmica para o “viver sustentável”, como fenômeno de responsabilidade compartilhada socialmente, requer empreendimento de forças motrizes que estimulem mudanças e inovações nas práticas educativas, que respondam aos problemas educacionais e sociais da atualidade, ou seja, que as instituições e cursos sejam capazes de operar mudanças significativas que respondam satisfatoriamente aos desafios colocados pelos novos paradigmas educacionais que defendem uma vida sustentável para o planeta terra .

As instituições de educação superior, especialmente aquelas que se dedicam à formação de professores para a educação básica, apresentam função primordial no que se refere ao alcance das metas universais da sustentabilidade, por serem núcleos privilegiados de conscientização e orientação humanas. Logo, essa formação inicial de professores deve levar em consideração o referencial de qualidade comprometido em promover a educação para a sustentabilidade.

Há, portanto, que se pensar na resignificação da educação enquanto espaço de formação e emancipação humanas, em favor da promoção de atitudes e comportamentos que fomentem a cultura da sustentabilidade planetária.

Assim, as práticas processuais de avaliação se constituem em estratégias para o acompanhamento da consecução dos objetivos educacionais pretendidos pelo sistema educacional e instituições que o compõem, para além das lógicas meramente regulatórias e fiscalizadoras das atividades universitárias.

Apesar dos avanços na concepção e metodologia avaliativas, a formação da educação para a sustentabilidade ainda não foi incorporada de modo objetivo e explícito nos instrumentos de avaliação de cursos e instituições de educação superior no País, portanto, não há regulação objetiva sobre a questão, ficando sob responsabilidade dos avaliadores do Inep o olhar mais atento sobre a temática nos processos de avaliação externa.

A despeito das preocupações internacionais e nacionais demonstradas através dos pactos firmados em favor da educação para sustentabilidade, o Sinaes, principal mecanismo nacionalmente instituído para a aferição da qualidade das instituições e cursos de graduação no Brasil, ainda não assumiu declaradamente a temática como preocupação nem incorporou nos instrumentos avaliativos

indicadores e critérios de análise que objetivamente se proponham à aferir o desenvolvimento deste aspecto da formação superior, para além dos aspectos economicistas.

Em se tratando de avaliação da qualidade de cursos de licenciatura, a ausência de referenciais que enfoquem objetivamente a formação profissional para a promoção e desenvolvimento da educação para a sustentabilidade acende um alerta, uma vez que entre as atribuições profissionais dos egressos está a função primordial de docente da educação básica, estágio singular da formação e do desenvolvimento humano, quando os ideais de humanidade e de sociedade precisam ser disseminados e fortalecidos entre as novas gerações.

Lançar o olhar sobre os instrumentos avaliativos empregados na avaliação sistêmica da educação superior brasileira permite perceber como os aspectos que se relacionam com a formação docente para a educação para a sustentabilidade estão organizados no coletivo dos indicadores de avaliação constituintes dos instrumentos. Ou seja, se busca identificar quais são os indicadores e aspectos presentes nos instrumentos avaliativos oficiais para compreender como se forma o referencial de qualidade da formação de professores da educação básica de modo geral, nacionalmente. A partir disso, vislumbra-se a possibilidade de traçar e ressignificar discussões que permitam orientar a elaboração de referenciais de qualidade da formação docente da educação para a sustentabilidade para o contexto amazônico.

Em relação à realidade amazônica, Neves e Brasileiro (2020, p. 25) apontam para a “necessidade de reconfigurar o modelo amazônico de fazer a escola, no sentido de abrir possibilidades para que os sujeitos saiam do estado de invisibilidades e negações para outro estado, mais crítico, libertador e com maior autonomia”, transpondo a lógica universalizada das métricas externas. Ao mesmo tempo, é pertinente cogitar a possibilidade de associá-las às análises provenientes de metodologias de acompanhamento e verificação mais condizentes com as demandas de formação profissional emanadas da sociedade local, que ajudem a definir referenciais institucionais de qualidade da educação para a sustentabilidade, a partir de variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo como ato intencionalmente consciente, socialmente relevante, pertinente, direcionado à promoção da equidade, ao fortalecimento da democracia, à sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Regulação e Emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas - 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARRETTO, E. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presenciais e a distância**. Subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa.** Subsídios os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **LEI nº 10.861.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2001-2011). Lei 10.172.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24).

FREIRE, Ana Maria. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 141-154, 2007. Disponível www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/pesquisa/article/view. Acesso em agosto de 2020.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Demerval (Orgs). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

GOMES, Luís Alípio. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará.** Tese (Doutorado em Ciências Ambientais), 2020, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA, 2020.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Cadernos ODS 04: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. O que mostra o retrato do Brasil? Brasília: 2019.** Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em agosto de 2020.

KRAEMER, M. E. P. A universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 3, n. 2, p. 1, 2004.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2020.

MAYOR, F. Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável. In: Conferência mundial sobre o ensino superior. Tendências de educação superior para o século XXI. **Anais da Conferência Mundial do Ensino Superior**. Paris: 1998.

MOROSONI, Marília Costa. **Qualidade da educação universitária**: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.*, Botucatu, SP, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>>. Acesso em: julho/2020.

MOROSONI, Marília Costa. **Qualidade da Educação Superior**: Tendências do Século. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2043>. Acesso em julho/2020.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.15 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2782> Acesso em setembro/2020.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. **Análise da implantação e do processo inicial da avaliação institucional na UFOPA**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. 164 fls. Santarém-PA: 2017.

PEREIRA, Fátima Sousa-. LEITE, Carlinda. Avaliação institucional e qualidade Educativa na formação inicial de professores em Portugal. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 440-466, maio/ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. SP: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015. 250 p.

QUEIRÓZ, Kelli Consuêlo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?!**: uma experiência proposta pelo Sinaes: Autores Associados, Campinas, 2011.

UFOPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Instituto de Ciências da Educação. Ufopa: Santarém, 2015.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (Aditamento) – 2012-2016. Ufopa: Santarém, 2015.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2019-2023. Ufopa: Santarém, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.**

UNESCO: **Paris**, 1998. Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco.

CAPÍTULO 9 - O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO NORTE: REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA

Nara Cláudia Alvoredo da Cruz¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

Maria Anjos Rombo Rodrigues da Costa³

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões espelham desafios estruturais gerais (externos e internos) da educação básica no Brasil. Os externos são socioeconômicos, ligados principalmente, **à desigualdade de oportunidades de aprendizagem e de acesso ao ambiente escolar** e os internos já dizem respeito à estrutura do sistema educacional em si.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb/2019) para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos discentes que realizaram as avaliações externas de larga escala - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2019) e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2019. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas para alcançar a qualidade da educação, a serem cumpridas até o ano de 2022, objetivando o indicador 6,0 (seis) compatível com os países desenvolvidos em termos de educação (BRASIL, 2013). As metas são estabelecidas ao longo do horizonte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Saeb é composto por três exames que aferem qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, A

¹ Doutoranda dos PGEDA-UFOPA/PGDDPL-UFP. Professora do quadro permanente da Educação Básica. Seduc-PA. Servidora efetiva da Ufopa. E-mail: nara.cruz@ufopa.edu.br

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia (EDUCANORTE/ PGEDA), Polo Santarém/Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste. Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0). Orientadora da pesquisa no Brasil/PGEDA UFO-PA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

³ PhD em Ciências Humanas e Sociais. PGDDPL - UFP. Professora do Programa de doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da linguagem. Orientadora de Portugal. E-mail: acosta@ufp.edu.pt

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil conhecida também como, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) são realizadas a cada dois anos.

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2007).

O cálculo do Ideb (<http://www.inep.gov.br>) obedece a uma fórmula em que as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez); depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio) que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). Na Tabela 1, ilustra-se o cálculo do Ideb.

Tabela 1 - Exemplos do cálculo do Ideb para quatro escolas hipotéticas

Escola	Saeb (N)	Aprovação média (P)	Ideb (N)x(P)
X	6,0	90%	5,4
Z	6,0	80%	4,8
Y	4,0	80%	3,2
W	5,0	100%	5,0

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), com base na fórmula do Inep.

Percebe-se que a existência de Ideb baixo dá-se pela combinação de resultados inferiores na taxa de aprovação (poucos alunos passam de ano) e/ou no desempenho no Saeb (número ínfimo de alunos alcançam notas regulares). Entre escolas com mesmo desempenho no Saeb (escolas X e Z), terá maior Ideb aquela com maior taxa média de aprovação (escola X). Entre escolas com a mesma taxa média de aprovação (escolas Z e Y), terá maior Ideb aquela com maior desempenho no Saeb (escola Z). Quando todos os alunos são aprovados, o Ideb é igual ao desempenho no Saeb (escola W).

A combinação entre a taxa de aprovação e o desempenho no Saeb tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter maiores resultados no Saeb, o fator fluxo será prejudicado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação de alunos sem se preocupar com o aprendizado, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema, ou seja, para melhorar o Ideb, os sistemas de ensino devem melhorar simultaneamente as duas dimensões do indicador, fluxo escolar e desempenho nas avaliações.

É importante perceber que os componentes do Ideb estão entrelaçados. A variação de um afetará o peso do outro, portanto, é preciso aumentar tanto o número de estudantes com notas consideradas boas quanto o de alunos aprovados, ou seja, garantir aprendizagem e fluxo. Não é suficiente ter estudantes com notas altas, se o custo disso for a reprovação sistemática, impedindo que uma parte razoável de alunos conclua a educação básica. Quanto maior for o número de estudantes reprovados menor será a média do Ideb. Aprovar alunos apenas com o intuito de elevar as taxas de conclusão de curso resultará mais à frente em fracasso no desempenho na Prova Brasil e na Aneb, consequentemente uma média baixa no Ideb.

Este estudo analisa o contexto desafiador da Região Norte para atingir as metas propostas pelo Ideb diante de uma realidade desigual na educação. A metodologia adotada teve caráter qualitativo e recorre à investigação bibliográfica e documental (LAKATOS; MARCONI, 2003). Foram consultadas fontes estatísticas públicas, disponibilizadas por órgãos como o IBGE e o Inep, que possibilitaram identificar o desempenho alcançado no Ideb para correlacioná-los aos resultados oficiais atuais divulgados aos que se espera alcançar. Foi realizada pesquisa bibliográfica em conjunto com a pesquisa documental, onde foram analisadas as legislações concernentes às políticas públicas de desenvolvimento da educação, bem como relatórios e declarações oficiais publicadas nos canais de comunicação do governo no âmbito das três esferas administrativas.

O estudo estrutura-se, além da introdução e considerações finais, em uma perspectiva interpretativa por meio de tópicos/temas para a progressão e entendimento textual. Na introdução faz-se um apontamento conceitual e explicativo sobre o IDEB. No desenvolvimento uma exposição de fatos desafiadores na educação que corroboram para os resultados obtidos (exemplificados por tabelas) pelos estados da Região Norte no Ideb/2019 e em considerações finais uma reflexão com a finalidade, portanto, de incentivar mais buscas por estratégias que possibilitem a enfrentar a realidade apresentada pelos resultados desta avaliação.

CONTEXTO HISTÓRICO SAEB/IDEB: DA CRIAÇÃO A CONSOLIDAÇÃO

Desde a década de 1930, já se manifestava, no âmbito do Estado, o interesse por uma avaliação sistemática da educação no Brasil (AZEVEDO, 2001). No entanto, somente no final dos anos 1980, foram realizados esboços de pesquisa e projetos de planejamento educacional, que serviram de base para a implementação, na década seguinte, de um sistema de avaliação externa da escola (COELHO, 2008).

A partir de 1980, no período de transição do modelo de Estado do Bem Social para o modelo de um Estado avaliador são instituídas as definições políticas sobre a avaliação da educação básica. Neste contexto, o país entra no processo de redemocratização da nação opondo-se ao período ditatorial. O interesse demonstrado pela avaliação foi traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão significa, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos de sistemas educativos (AFONSO, 2000).

Na Constituição Federal de 1988 a avaliação educacional aparece associada à qualidade da educação, a qual traz no seu artigo 206, a garantia de padrão de qualidade que figura como um dos princípios basilares do ensino. Também no artigo 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o artigo 214 no inciso III indica como um dos resultados pretendidos a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, é lançada a política pautada no lema Educação para Todos pela via da satisfação das necessidades básicas, como o foco em ações equitativas e focalizadas na amenização da pobreza. Dando sequência a uma trajetória de avaliação do ensino básico iniciada em 1990, o Ideb foi instituído em 2007 pelo MEC, se baseia nas taxas de aprovação de alunos e nos resultados da Prova Brasil e da Aneb. Ainda em 1990 ocorreu a primeira edição da Aneb. Realizado por amostragem, o exame avalia conhecimentos de português e matemática em escolas urbanas e rurais, da rede pública e privada, em todo o Brasil.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que teve como relator o então senador Darcy Ribeiro, estabeleceu o Saeb como método avaliativo nacional unificado, que possibilitaria comparações e permitiria melhores definições das prioridades e das formulações de políticas educacionais (BRASIL, 1996). Para isso, foram introduzidas no Saeb, em 1997, as denominadas matrizes de referência e, a partir destas, construídos os descritores, que visam analisar as capacidades cognitivas dos estudantes e servem de base para a elaboração e a pontuação de cada questão, permitindo o estabelecimento de competências e conteúdos considerados mais relevantes.

Em 1995, o Inep adotou metodologia que permite a comparação de resultados de diferentes edições do exame. É a chamada TRI (Teoria de Resposta ao Item), que pré-testa as questões, garantindo que cada prova tenha o mesmo grau de dificuldade, assim, tem início a série histórica comparável de dados da Aneb.

Em meados dos anos de 1990, a avaliação da educação básica foi implantada pela avaliação externa da escola – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com base em resultados da aprendizagem, aferidos por recursos quantitativos (COELHO, 2008). O SAEB tem se estabilizado no campo das políticas educacionais com o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola.

A Prova Brasil ou Anresc foi criada pelo Inep, em 2005. A Prova Brasil não é amostral, sendo aplicada em escolas municipais, estaduais e federais com 20 ou mais estudantes matriculados nas séries avaliadas do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, não sendo aplicada em turmas de ensino médio, nem em escolas privadas de ensino fundamental. É por isso que o Ideb por escola só pode ser calculado para estabelecimentos de ensino fundamental da rede pública.

RESULTADOS E METAS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL

O MEC estabeleceu a meta de que no Brasil (rede pública e privada) atinja 6 na escala do Ideb (0 a 10), tal pontuação corresponde ao nível médio de desempenho dos estudantes dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no Pisa (sigla em inglês do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O Pisa é um exame de leitura, matemática e ciências aplicado a alunos de 15 anos, a cada dois anos, pela OCDE, entidade que reúne países desenvolvidos e nações convidadas. O Brasil participa do Pisa e sua posição diante dos demais países participantes é entre os últimos colocados.

O ministério da educação definiu que a meta deverá ser alcançada primeiramente no segmento dos anos iniciais do ensino fundamental. O prazo para isso vai até 2021, para os anos finais do ensino fundamental, a meta de Ideb 6 é para 2025 e para o ensino médio, o prazo é ainda mais longo: 2028 (Ver Tabela 2).

Tabela 2 - Médias e Metas - Escolas públicas no IDEB (2007- 2021)

Ideb Brasil	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Médias e Metas								
Anos Iniciais Fundamental	Média-4,0 Meta-3,6	Média-4,4 Meta-4,0	Média-4,7 Meta-4,4	Média-4,9 Meta-4,7	Média-5,3 Meta-5,0	Média-5,5 Meta-5,2	Média-5,7 Meta-5,5	Média-5,8 Meta-5,8
Anos Finais Fundamental	Média-3,5 Meta-3,3	Média-3,7 Meta-3,4	Média-3,9 Meta-3,7	Média-4,0 Meta-4,1	Média-4,2 Meta-4,5	Média-4,4 Meta-4,7	Média-4,6 Meta-5,0	Média-5,2 Meta-5,2
Ensino Médio	Média-3,2 Meta-3,1	Média-3,4 Meta-3,2	Média-3,4 Meta-3,4	Média-3,4 Meta-3,6	Média-3,5 Meta-4,0	Média-3,5 Meta-4,4	Média-3,9 Meta-4,7	Média-4,9 Meta-4,9

Fonte: Inep - Saeb e Censo Escolar.

Os resultados demonstram que é mais fácil melhorar o desempenho e o rendimento escolar dos estudantes. O Ideb brasileiro é mais alto nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, ainda não se atingiu a média 6, mas tem extrapolado a meta em cada edição. Além disso, o ritmo de avanço no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública não tem se repetido, em escala nacional, no Ideb dos anos finais. Menos ainda no do ensino médio, como mostrou a Tabela 2.

A cada nova edição, os resultados do Ideb demonstram acréscimos nas médias no geral para as escolas públicas. O ensino médio brasileiro da rede estadual não atingiu a meta projetada para 2019, a exemplo do que acontece desde 2013. Os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) também não alcançaram suas metas, como ocorre também há quatro edições do Ideb. A tabela 2 aponta avanços insuficientes das redes de ensino públicas.

As avaliações dos desempenhos de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática dos estudantes da educação básica da rede pública revelaram resultados insatisfatórios ao longo das últimas décadas. O Estado passou a avaliar e usar seus resultados a fim de satisfazer seus interesses, seja para o bem do ensino público, seja para conseguir recursos perante os órgãos financiadores a fim de tornar também o ensino livre à iniciativa privada e uma qualidade na educação com vistas às melhorias nos resultados.

O IDEB E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Os resultados do Ideb divulgados à comunidade escolar têm gerado uma adversidade de sentimentos: alegria, tristeza, desconforto, constrangimento e outros tantos, pois dependendo da média que cada escola atinge é o termômetro para responsabilizar esta comunidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos, desrespeitando o todo. Entende-se que a avaliação do sistema de ensino vem sendo consolidada pela análise dos resultados e acompanhamento do desempenho escolar, mas só isso não se faz suficiente para diagnosticar as variadas lacunas que precisam ser ajustadas.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2005, p. 206) afirmam que “se considera insuficiente apenas a avaliação do aluno, uma vez que outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc.”. Portanto, o sujeito precisa ser avaliado em todas as dimensões e não apenas em sua aprendizagem e no seu rendimento.

Sobre as metas do Ideb, o portal do INEP (BRASIL, 2011) destaca que,

[...] são diferenciadas para cada rede e escola. As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas.

Definidas as metas cada instituição de ensino planeja suas ações a serem desenvolvidas pela comunidade escolar, focando na aprendizagem do aluno e na qualidade do ensino pelos professores, há algumas indicações de que a superação de metas pode ser inicialmente, mais facilmente alcançada em unidades que possuam Ideb mais baixos. A adoção de ações simples pode trazer resultados bastante positivos. Acreditar que o aluno possa aprender é uma delas. Soma-se a isso a lógica da responsabilização introduzida no sistema de ensino brasileiro com a divulgação.

Silva, Silva e Santos (2019, p. 275) apresentam algumas considerações, pois,

As ações desenvolvidas pela política educacional, mediante as configurações das avaliações em larga escala, estão presentes e visíveis no cenário da escola pública, especialmente, quando se evidencia umas áreas do conhecimento em detrimento de outras, gerando uma segregação de saberes, viabilizado pelas exigências das avaliações. A exclusão de saberes no currículo empobrece o processo pedagógico e os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, gerando uma proposição de desigualdade e um conflito ideológico entre a educação dos filhos da classe trabalhadora em relação aos filhos da elite brasileira

Outro fator de tensão nesse processo é a neutralidade da autonomia do professor, uma vez que os objetivos educacionais e o planejamento do docente são objetos da didática do profissional da educação que não estão tendo visibilidade nas políticas de avaliações em larga escala (FREITAS, 2014). A reflexão sobre estas questões possibilita visualizar a sociedade que queremos formar, assim como a concepção de escola, de homem e de educação que as políticas públicas educacionais estão desenvolvendo. Nessa dimensão é possível afirmar que o objetivo maior dos burocratas da educação é quantificação do saber, assim como os dados quantitativos e suas repercussões no cenário nacional e internacional (FREITAS, 2014).

Freitas (2014) e Ribeiro (2016) evidenciam que as políticas educacionais desenvolvidas para a construção do Ideb são propícias ao empobrecimento da educação pública democrática, inclusiva e de boa qualidade, uma vez que a exclusão de saberes e de alguns estudantes se dá no contexto de vivência dos amontoados de testes e treinamentos para a realização das provas. Outro fator refere-se à dimensão da pressão aos professores por resultados satisfatórios, “ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança” (FREITAS, 2014, p. 1097).

Desde a quarta edição do Ideb (2011), o Inep estabeleceu uma nova sistemática do Saeb e instituiu que o público-alvo para aplicação das provas seria obtido a partir dos dados fornecidos ao

Censo Escolar. A medida configura-se em um procedimento valioso para o controle de qualidade da aplicação e da representatividade dos resultados obtidos, pois possibilita a identificação do público-alvo que fez a prova e, naturalmente, a parcela que não a fez. Outra ação foi o critério de participação mínima na aplicação. Em 2019 tiveram divulgados os seus resultados de desempenho no Saeb e, consequentemente, no Ideb, tão somente as unidades escolares com, no mínimo, 80% de participação e os municípios com 50%, buscando, dessa forma, maior precisão do resultado.

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – REDE PÚBLICA DE ENSINO (TOTAL)

Os resultados do Ideb, considerando o desempenho de todas as redes públicas de ensino, mostram que o país segue melhorando seu desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental, alcançando em 2019, um índice igual a 5,7 (Tabela 2). A meta proposta foi superada em 0,2 pontos. Uma das quatro unidades da Federação que não alcançou sua meta foi o Amapá (Tabela 3), na região Norte.

Tabela 3 - Região Norte - 5º Ano do Ensino Fundamental

Rede Pública Federal, Estadual e Municipal	Ideb Observado		Metas Projetadas		
	2017	2019	2017	2019	2021
Estados					
Acre	5.7	5.8	5.0	5.3	5.6
Amazonas	5.3	5.3	4.6	4.9	5.2
Amapá	4.4	4.7	4.7	5.0	5.3
Pará	4.5	4.7	4.3	4.6	4.9
Rondônia	5.7	5.5	5.2	5.5	5.8
Roraima	5.4	5.5	5.3	5.6	5.8
Tocantins	5.4	5.5	5.1	5.4	5.7

Fonte: MEC/INEP (2021).

Cabe destacar os estados do Acre, Amazonas, Pará, Roraima e Tocantins, que superaram a meta proposta para 2019. Com o resultado mostrado (tabela 3) observa-se a evolução do Ideb entre os anos de 2017 e 2019. Nota-se que, com exceção de Rondônia, os estados da região Norte possuem um resultado semelhante ou melhor que o de 2017 para o ensino fundamental, 5º ano.

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – REDE PÚBLICA DE ENSINO (TOTAL)

O Ideb do Brasil na rede pública para os anos finais do ensino fundamental é 0,3 pontos inferiores. Mesmo não alcançando a meta de 2019, a rede pública do país para os anos finais do ensino fundamental mantém uma trajetória consistente de melhoria somada às demais regiões. Na maioria dos estados, o desempenho não foi suficiente para o alcance da meta de 2019. Apenas sete estados tiveram desempenho suficiente para alcançar sua meta. Um deles é o estado do Amazonas. Na Tabela 4 encontram-se os estados da região norte e seus respectivos Ideb e metas projetadas no período de 2017 a 2021.

Tabela 4 - Região Norte - 9º Ano do Ensino Fundamental

Rede Pública Federal, Estadual e Municipal	Ideb Observado		Metas Projetadas		
	2017	2019	2017	2019	2021
Estados	2017	2019	2017	2019	2021
Acre	4.6	4.8	4.9	5.1	5.4
Amazonas	4.4	4.5	4.1	4.3	4.6
Amapá	3.5	3.8	4.9	5.2	5.5
Pará	3.6	3.9	4.7	4.9	5.2
Rondônia	4.8	4.8	4.6	4.9	5.2
Roraima	4.0	4.1	4.7	5.0	5.2
Tocantins	4.5	4.5	4.8	5.1	5.3

Fonte: MEC/INEP (2021).

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – REDE ESTADUAL (TOTAL)

A rede estadual participa com mais de 97% da matrícula na rede pública, evidenciando que o ensino médio é predominantemente de responsabilidade dos governos estaduais e do Distrito Federal. O resultado do Brasil em 2019 aumentou 0,4 pontos em relação ao observado em 2017 (Tabela 2), mesmo assim, este comportamento não garantiu o cumprimento da meta de 2019. Apenas dois estados alcançaram a meta de 2019, Pernambuco e Goiás, contrastando com o desempenho em que nenhum estado da região Norte atingiu meta projetada (Ver Tabela 5).

Tabela 5 - Região Norte - 3ª Série do Ensino Médio

Rede Pública Estadual	Ideb observado		Metas Projetadas		
	2017	2019	2017	2019	2021
Estado	2017	2019	2017	2019	2021
Acre	3.6	3.7	4.3	4.6	4.8
Amazonas	3.3	3.5	3.5	3.8	4.0
Amapá	3.0	3.2	4.0	4.3	4.5
Pará	2.8	3.2	4.0	4.2	4.4
Rondônia	3.8	4.0	4.3	4.5	4.8
Roraima	3.3	3.5	4.6	4.8	5.1
Tocantins	3.7	3.9	4.2	4.5	4.7

Fonte: MEC/INEP (2021).

Os resultados do IDEB/2019, mais uma vez, elucidam a coerência pela necessidade de mudança dos processos de avaliação para se atingir melhores resultados. Qualidade na educação se alcança garantindo condições adequadas de ensino-aprendizagem, com igualdade de acesso e permanência e combate às desigualdades. O avanço de alguns decimais em notas do Ideb não é demonstrativo de progresso na qualidade, quando se tem uma visão ampla e profunda da realidade por que passa a educação.

Focando apenas nas redes públicas de ensino e tomando os estados da Região Norte como unidades de análise, observamos as disparidades de resultados em uma mesma região. O Norte aparece com um dos menores desempenhos no Ideb/2019. No entanto, as desigualdades regionais ainda são muito visíveis. É possível observar duas realidades no país: as áreas de maior desempenho educacional, correspondendo às regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; e as de menor desempenho, no Norte e no Nordeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a complexidade de um processo educativo não pode ser reduzida a alguns produtos que podem ser mensuráveis ou visíveis, e que servem para fornecer resultados significativos de bons ou ruins por meio de testes padronizados. A qualidade da educação não pode está limitada apenas no desempenho do aluno “[...] visando maior eficiência, eficácia e foco no desempenho, envolvendo a utilização de políticas de avaliação e de responsabilização dos gestores e docentes” (LIRA; SILVA, 2017, p. 281).

Os índices do Ideb são definidos como indutores de políticas públicas do Estado para mobilizar ações de melhoria para o setor educacional, no entanto, após a divulgação das médias insatisfatórias em todo o Brasil, infelizmente, o Estado não toma posição para fazer ajustes ao processo avaliativo e muito menos prioriza implementar ações de melhoria da qualidade educacional tais como: valorização docente, redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, aumento do valor de financiamento da educação e considerar as desigualdades regionais e o nível socioeconômico dos estudantes que prestam tais avaliações.

Não se está aqui negando a relevância da avaliação externa, mas é necessário repensar seu escopo e mensurar os desafios de cada realidade para um replanejamento de políticas e ações que efetivamente garantam o direito à educação de qualidade. “Compreendemos, portanto, que a avaliação educacional vai além de um momento estanque de aplicação de testes para verificar a aprendizagem dos estudantes” (SOARES; COLARES, 2020. p. 17).

É preciso ações políticas de intervenção no funcionamento das escolas e na gestão do sistema, minimizando o caráter reducionista. As unidades educacionais devem ter autonomia para a efetivação de estratégias que atendam as metas pré-estabelecidas pelo índice.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação da qualidade de ensino no contexto das políticas. **RBP**AE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação da qualidade de ensino no contexto das políticas. **RBP**AE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008.

BRASIL. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Portal do Ideb. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb> >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Sistema de consulta ao Ideb. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br> >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Portal do Censo Escolar. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Portal do Saeb. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb> >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Microdados do Censo Escolar e do Saeb. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep – Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Apresentação, 2007. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. Fernandes, Reynaldo – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoes.pdf >. Acesso em: 20 jan. de 2021.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação e educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, 35 vol.16, nº. 59, p. 229-258, 2008.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085/1114, out./dez. 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIRA, P. R. de B.; SILVA, A. F. da. Disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 197-223, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID395. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/395>. Acesso em: 13 fev. 2021

RIBEIRO, M. de P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016. Acesso em: 01 fev. 2021.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; SANTOS, I. M. dos. O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 258-285, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n1ID723. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/723>. Acesso em: 9 jan. 2021.

SOARES, L. DE V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, p. e2951, 27 maio 2020. Acesso em: 13 fev. 2021.

CAPÍTULO 10 - O USO DE TDIC NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA

Patrícia Ferreira Miranda¹
Marli Lúcia Tonatto Zibetti²

INTRODUÇÃO

As constantes transformações sociais e o desenvolvimento de novas tecnologias implicam na necessidade de discussão acerca de como percebemos, acessamos e produzimos conhecimento na contemporaneidade. Considerando a maneira como interagimos com uma gama crescente de informações que perpassam o espaço da sala de aula, há de se problematizar, sobretudo, como isso impacta a atuação docente em meio à expansão das diversas representações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação³ (TDIC).

Nesse sentido, a reforma educacional trazida pela Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), ratificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), já anunciavam uma escola cujo perfil precisa evidenciar “[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1), assim como a disponibilização de recursos tecnológicos nos processos de formação de professores.

Tal movimento favorece discussões sobre os paradigmas de ensino e aprendizagem, uma vez que o aporte tecnológico digital abre outras possibilidades de acesso ao conhecimento: as TDIC podem favorecer o acesso ao conhecimento escolar de forma mais democrática e crítica, quando mediado por situações que permitam seu uso e potencialize a motivação e a circulação colaborativa de informações no espaço escolar.

Considerando, portanto, a necessidade de investigar essa temática a partir dos usos e práticas sociais dessas tecnologias, na escola, o aporte de Vygotski⁴ é caro à discussão proposta, uma vez que

¹ Doutoranda em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestra em Psicologia (PPGPSI/UNIR). Licenciada em Letras - Português, Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DED - Campus X). Aluna da Arizona State University e do International Leaders in Education Program. E-mail: patricia.ferreira@unir.br.

² Doutora e Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA/USP). Professora do Departamento de Psicologia (DEPSI) da UNIR, do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI/UNIR) e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado (PPGEEProf/UNIR). E-mail: marlizibetti@unir.br.

³ TDIC refere-se ao conjunto de dispositivos eletrônicos e tecnológicos que se utilizam da moderna tecnologia da informação, incluindo o uso de rede lógica de conexão à internet, computadores, aparelhos celulares e softwares. (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

⁴ No país, não há consenso quanto à grafia do nome do autor. As versões e edições americanas, principalmente, costumam utilizar Vygotsky ou Vigotski. Tendo por referência a forma grafada nas traduções do russo para o espanhol dos volumes de suas *Obras Escogidas*, utilizaremos a versão Vygotski, com exceção daquelas diferentes em trechos referenciados.

postula a indissociabilidade entre os sujeitos e sua situacionalidade histórica e, ainda, de que apenas por meio da apropriação da produção cultural humana o desenvolvimento psíquico se torna possível (VYGOTSKY, 1999). E, para tanto, a escola é o ambiente formalmente destinado à aquisição do conhecimento sistematizado na sociedade contemporânea.

Todavia, recursos tecnológicos são um instrumental que, por si só, não aprofundam ou garantem o êxito da aprendizagem. Por isso, nos questionamos: como organizar a aprendizagem a partir desses recursos? Como é possível o uso das TDIC para a apropriação do conhecimento escolar na escola pública? O que se faz necessário à práxis docente para processos educativos que façam das TDIC aliados no dia a dia escolar? Assim, diante de tais questionamentos, neste artigo objetivamos compreender como os processos de ensino podem ser estruturados com o uso das TDIC, sobretudo, porque “[...] só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem” (VIGOTSKI, 2001, p. 82).

Para esse fim, o convite para participação na pesquisa foi feito à Profa. Sílvia Gomes Andrade Cardozo⁵, e foi motivado por sua longa trajetória na educação básica, notório e reconhecido trabalho com uso das TDIC, assídua participação nos cursos de formação da área e parceria com a universidade pública local, principalmente, no acolhimento de estagiários de docência e bolsistas de iniciação científica. Quando da formulação do projeto, em conversas com colegas de nossa região, o nome de Sílvia foi unanimemente aconselhado como possível e valorosa contribuição para nossa pesquisa.

Graduada em Pedagogia na década de 90 pela Universidade Federal de Rondônia, Sílvia tem três pós-graduações *lato sensu*: Alfabetização, Mídias Aplicadas à Educação e Docência do Ensino Superior. Com trinta anos de experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ela é docente do quadro estadual, com jornada de 40 horas e atua na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Aluizio Pinheiro Ferreira há 18 anos.

A escola, localizada na área central da cidade, apesar de quase 40 anos de existência, conta com boa estrutura física, preservada, com ambientes bem organizados e limpos. Tem um quadro estável de servidores e, nos últimos anos, tem superado as metas propostas pelo IDEB. Talvez, inclusive por esses motivos, seja uma instituição muito procurada para matrículas. Apesar de atender ensino fundamental e médio, progressivamente tem deixado de ofertar os anos iniciais de escolarização, fato lamentado pelos professores da unidade.

Nesse sentido, ao longo de toda a pesquisa pudemos acompanhar duas turmas da professora, sendo uma no 3.º e 4.º bimestres de 2016 e outra no 1.º bimestre de 2017, ambas no período matutino, com um número médio de trinta alunos, na faixa de 9 a 10 anos de idade. Assim, observados os devidos preceitos éticos e metodológicos, para o recorte de pesquisa aqui discutido fazemos uso da pesquisa bibliográfica e documental, excertos de entrevistas e registros de campo, conduzindo a análise a partir da organização em categorias (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2008). Desse modo, as seções seguintes se concentram em discutir, respectivamente: as TDIC na realidade material e cultural dos estudantes, aspectos da Teoria Histórico-Cultural que guiaram nossa interpretação científica e, por fim, a discussão de dados levantados no trabalho de pesquisa.

⁵ Identidade divulgada com autorização da participante.

AS TDIC NA ESCOLA: PENSANDO A MATERIALIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES NA ATUALIDADE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as competências que subjazem à aprendizagem e ao desenvolvimento, compreendendo a utilização de diferentes tipos de linguagens para “[...] expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p. 9), frisando, sobretudo, a necessidade de utilização das TDIC de maneira consciente, crítica e reflexiva.

A escola, assim, tem um cenário no qual os indivíduos também estão sob uma nova dinâmica de gestão do conhecimento e que desafia um padrão de ensino homogeneizado, impondo a necessidade de questionar a significância histórica e cultural de tais processos (GATTI, 2009). Nessa intenção, a Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem Vygotski entre seus eminentes representantes, oferece consideráveis contribuições a esta discussão, ao se deter sobre as implicações situacionais, históricas e culturais dos sujeitos, suas relações com o espaço escolar e o processo de escolarização.

Nesse sentido, o referencial da THC lança luz sobre a importância do papel da instrução para o desenvolvimento, ao questionar a ocorrência da aprendizagem, precípua ao desenvolvimento. A Teoria, a partir da dialética histórica, marca a condicionalidade entre o *que, como e a quem se ensina* com o *quanto, como e em que direção* o desenvolvimento dos sujeitos se dá: em outras palavras, os espaços temporais, socioeconômicos e culturais impactam essa condicionalidade.

Presentes em múltiplos aspectos da vida humana, as TDIC implicam na mudança de comportamentos e formas de se fazer as coisas: um despertador estridente dá lugar ao aplicativo que nos acorda com a música favorita; ter acesso à notícia de um fato em outro continente não depende mais de um jornal do dia seguinte. Como não poderia deixar de ser, as tecnologias digitais também impactam a realidade dos estudantes, pois podem instrumentalizar processos de ensino, em uma rede internacional de consumo, produção e disseminação do conhecimento. Por conseguinte, a questão não se resume apenas sobre como tal paradigma afeta a educação, mas como esse fator é capilarizado na práxis pedagógica.

Apesar do decurso temporal entre o contexto histórico das obras de Vygotski e nossos tempos envoltos por tecnologias digitais, seus escritos sobre a formação social do psiquismo em muito contribuem para a compreensão dos sujeitos em suas materialidades históricas e peculiares. Lembramos que “[...] cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividade mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e organizar a mente” (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 51). Os mesmos autores também complementam que “[...] mudanças nas ferramentas culturais supõem mudanças nas formas de inteligência valorizadas pela sociedade e, portanto, na orientação do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos” (p. 51).

Todos somos o resultado da inserção em determinado mundo material e cultural, apropriando-nos das produções humanas por meio das relações mediadas por ferramentas culturais. A escola, em sua função clássica, em tese, atua nessa direção de promover as condições para a apropriação das elaborações humanas relevantes, organizadas e sequenciadas no currículo e em estratégias didático-metodológicas adequadas para que os alunos possam compreender o mundo, a humanidade e a si mesmos.

Contudo, em razão do atendimento à dinâmica capitalista ocidental, a educação escolarizada foi vinculada, explícita ou implicitamente, à preparação para o trabalho e, conforme aponta Saviani

(1994), apenas quando a escola consegue extrapolar tal imposição capitalista, sua importância e função social é resgatada e ela pode se transformar em ambiente coletivo de aprendizagens.

Sob essa materialidade apoiada no capital e em uma sociedade que, a despeito de suas inúmeras desigualdades sociais, é impactada em diversos níveis pela presença das TDIC, a escola tem um papel preponderante para os estudantes pois, nela, podem ser estabelecidos os primeiros processos de uso de recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica. Isso propicia a democratização do acesso ao conhecimento e a inserção em outros contextos, antes mais distantes: uma visita virtual a um museu do outro lado do mundo ou a experiência de contato com o autor de uma obra literária tornam-se reais por um computador com acesso à internet.

Uma vez que, para Vigotski (2001), a aprendizagem é o elemento inequívoco que precede o desenvolvimento humano, o desenvolvimento qualitativo do psiquismo se dá pela apropriação do legado das produções materiais, oriundas dos processos que perpassam a existência. E, nesse sentido, as TDIC podem trazer ricas possibilidades para a sala de aula, que podem colaborar para a passagem das “[...] capacidades naturais dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214).

Entendemos, assim, que as transformações tecnológicas implicam mudanças nas relações dos sujeitos com as produções humanas culturalmente construídas e, portanto, os processos de ensino necessitam, também, sofrer alterações de forma a incorporar essas transformações ao cotidiano escolar, atuando sobre o psiquismo humano ao contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos em formação. Sob essa orientação, a seguir discutimos alguns conceitos trabalhados na THC e que se prestam à análise empreendida por esta discussão, no que diz respeito ao desenvolvimento desse psiquismo.

COMPREENSÕES SOBRE O PSIQUISMO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O Tomo III das Obras Escogidas de Vygotski (VYGOTSKI, 2000) dedica-se, principalmente, à discussão da gênese e do desenvolvimento das funções psíquicas, conceito central de sua teoria. O autor problematiza a questão das concepções defendidas à época pela psicologia infantil, que tinha o entendimento sobre a criança baseado em um enfoque naturalista das experiências dicotômicas de estímulo-resposta.

Os estudos vygotkianos sobre o processo de formação da mente humana permitem enxergar os indivíduos circunscritos em uma condição histórica, modificados a partir da inserção na cultura através da apropriação do legado cultural humano. É por essa via que se constituem as funções psicológicas superiores que vão além das habilidades inatas (funções psicológicas elementares) e permitem a abstração, linguagem, memória, lógica, atenção voluntária e formação de conceitos.

Esse movimento dialético decorre da transposição de planos psíquicos, que resultam da “[...] progressiva inserção do indivíduo nas práticas sociais de seu meio cultural, nas quais, graças à mediação de outros sujeitos, ele vai adquirindo sua forma humana, à semelhança de outros homens” (PINO, 2000, p. 56), explicado por Vygotsky (1998, p. 75):

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

Nesse sentido, os sujeitos saem de condições elementares de desenvolvimento para formas mais complexas (VYGOTSKI, 2000). Assim, as funções psicológicas superiores estão relacionadas à intencionalidade das ações, nas quais estão incluídas, por exemplo, memória voluntária, imaginação, planejamento, sendo que “o uso de meios artificiais – a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, [...] de forma ilimitada, a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

A THC concebe a atividade humana e o uso de ferramentas como caráter transformador sobre a natureza, pois “[...] é a natureza que influi, exclusivamente, sobre o homem; são as condições históricas que os condicionam em todas as partes de seu desenvolvimento histórico” (VYGOTSKI, 2000, p. 61). É o aspecto de transformação que permitirá ao indivíduo a consolidação de funções psíquicas mais desenvolvidas e elaboradas. O autor não diminui, contudo, o papel das funções psicológicas elementares, pois elas contam a história do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2000).

Assim, na mediação, as ferramentas psicológicas e culturalmente derivadas transformam as relações externas e internas dos indivíduos (VYGOTSKI, 2000). Aí, o comportamento humano é circunscrito por signos e instrumentos que colaboram para que os indivíduos transformem suas formas de interação com o mundo, passando do funcionamento elementar, comum a outros animais, para processos introduzidos pelo homem para a função de autoestimulação. Signos e instrumentos, portanto, medeiam as funções psíquicas dentro da região chamada por Vygotski de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possivelmente, seu conceito mais difundido.

Para uma correta compreensão do conceito de zona de desenvolvimento, segundo Chaiklin (2011) é preciso entender que o desenvolvimento humano, para Vygotski, caracteriza-se como um processo único de autodesenvolvimento, que considera a criança em sua integralidade, no todo. A divisão da infância em períodos é necessária e precisa ser analisada com base nos mesmos princípios explicativos, porém considerando-se o conteúdo específico de cada idade, pois esses períodos etários apresentam formações novas que caracterizam as funções psicológicas que se desenvolvem em cada um deles.

Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição (de forma a poder realizar sua atividade), a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. A nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram. (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Ainda segundo Chaiklin (2011), a situação social de desenvolvimento “[...] é a relação específica, mas abrangente, da criança com seu ambiente”, e esse conceito permite a caracterização da interação “[...] entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações da criança (que refletem o período etário em que se encontra)” (CHAIKLIN, 2011, p. 665). Portanto, a organização do processo pedagógico que objetiva levar em conta a criança a ser atendida, precisa considerar os elementos históricos constitutivos do ambiente em que esta criança vive e as características de seu processo de desenvolvimento para promover processos de ensino exitosos. Nos dados da pesquisa a serem apresentados e discutidos a seguir, encontramos alguns exemplos de intervenções com o uso das TDIC que são potencializadoras de processos de aprendizagem para as crianças atendidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS TDIC NA MATERIALIDADE HISTÓRICA DA ESCOLA PÚBLICA

O trabalho investigativo propiciou uma gama de dados, de múltiplas fontes, sendo agrupados em categorias para análise. Para o recorte estabelecido neste artigo, atemo-nos a três delas, que serão exploradas a seguir: a organização e o planejamento; a atribuição de novos usos (pedagógicos) à tecnologia; a função das TDIC no processo pedagógico.

A organização e planejamento do ensino e seus espaços

Ao acompanharmos o trabalho da professora, percebemos que o planejamento adotado por ela se caracteriza por estender os limites físicos de sua sala de aula, aproveitando outros espaços disponíveis na escola, também vinculados à utilização das TDIC: pátio, quadra poliesportiva, Laboratório de Informática Educacional (LIE) e biblioteca, tornando-se tão importantes quanto a sala de aula, já estando incorporados à rotina dos estudantes.

O LIE era utilizado, de forma sistemática, uma vez por semana, ocasião em que se tinha o suporte de uma servidora do setor, já a par do planejamento das atividades que se pretendia desenvolver. Conforme relatou a professora, as atividades eram preparadas em consonância com o conteúdo programático e os computadores eram utilizados para pesquisas, registros, experimentações: “[por exemplo], se é matemática, levo um jogo matemático para a gente trabalhar. E as crianças já sabem como funciona. [...] O Laboratório é algo nosso, para a aprendizagem” (Entrevista 1).

O planejamento, apontado por Sílvia como ponto de partida para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz, é considerado por ela tão fundamental quanto uma boa formação e o domínio dos conteúdos. Fato é que “[...] tão importante quanto a clareza sobre o que deseja *produzir* (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção” (SFORNI, 2015, p. 15). Contudo, é importante frisarmos que mesmo que a regulamentação da carga horária docente no estado de Rondônia⁶ considere a necessidade de horário disponível para o planejamento, esse espaço temporal não é suficiente e acaba por se estender para além da jornada de trabalho.

Esse fato é preocupante e, provavelmente, seja responsável por desanimar professores quanto ao uso das TDIC, que acabam por exigir maior tempo dedicado ao planejamento do que aquele que seria dedicado a uma aula típica, com recursos tradicionais: leva-se e gasta-se tempo para o domínio do aplicativo ou site, há a necessidade de dispositivos suficientes, a qualidade da rede de internet disponível na escola dita o ritmo das atividades, além das questões de segurança e privacidade que precisam ser observadas.

Os momentos de planejamento conjunto na escola mostraram ser valorizados pela professora, também, como ocasiões aproveitadas para socializar experiências com colegas acerca de novos aplicativos e plataformas. Como ela mesma afirma, “[...] para o trabalho ter sucesso, é preciso aliar o domínio do conteúdo, o objetivo, o planejamento e qual aplicativo, programa [...] vai realmente colaborar para potencializar o aprendizado das crianças” (Entrevista 2).

⁶ Na rede estadual de ensino os professores dos anos iniciais possuem contratos de 40 horas e são responsáveis por uma única turma contando, assim, com 20 horas para reforço escolar, reuniões e planejamento do ensino.

Os estudantes e suas famílias: novos sentidos (pedagógicos) ao uso das TDIC

Além do compartilhamento de experiências e saberes com os colegas professores, do trabalho desenvolvido em parceria com o LIE, o apoio dos familiares acaba por se tornar um elemento de muito valor para a garantia da estruturação das atividades realizadas: muito do que acontece ao longo do ano só é possível com o suporte familiar, o qual é buscado desde o primeiro dia de aula. Na acolhida de início de ano letivo, com crianças e familiares em sala de aula, a professora explica como as TDIC podem deixar de ser um mero aparato tecnológico dispersivo, para diversão, e se transformar em ferramentas de pesquisa, aprendizagem e produção do conhecimento.

Nessa ocasião ela mostra projetos desenvolvidos, o blog da escola, seu blog educativo e explica a importância do papel dos familiares para ajudá-la a atribuir potencial pedagógico às TDIC. Nesse momento, ao qual também tivemos a oportunidade de observar, os responsáveis são apresentados a um termo de autorização, que permitirá o registro fotográfico e de vídeo das atividades escolares, para divulgação e eventual produção científica, o que costuma ser atendido sem maiores problemas.

Essa colaboração entre escola e família mostrou-se de extrema relevância para as atividades desenvolvidas ao longo do ano: dá um novo viés à presença dos adultos na vida escolar das crianças. Possibilita, por exemplo, o uso de aparelho celular, os aplicativos, as plataformas de redes sociais passam a ser utilizadas sob orientação e com intencionalidade pedagógica para crianças e adultos, como demonstra o excerto:

Em relação ao *WhatsApp* [...] eu orientei as crianças a não postar fotos de casa, fotos pessoais, a não dar endereço pra ninguém, não postar coisas pessoais. A gente comenta, assim, no geral [...]; às vezes postam alguma foto de atividade que estão fazendo. A gente tem esse resguardo. Eu também tenho os pais no grupo. Às vezes quando passa alguma coisa despercebida, sempre tem uma mãe lá para lembrar que a professora já orientou a respeito da segurança digital. (Entrevista 2).

Esse trecho, de forma bastante pragmática, exemplifica a discussão de Vygotsky (1998) sobre a mediação por meio dos signos e dos instrumentos. Segundo o autor, primeiramente, por parte das atividades sociais em coletividade, mediadas sob a orientação de sujeitos mais experientes, os processos intersíquicos são exercidos: neste caso, escola e família atuam no sentido de ensinar limites, possibilidades e cooperação na plataforma virtual. Por conseguinte, através dos processos intrapsíquicos, as crianças vão desenvolvendo esse senso, se apropriando e internalizando um código de conduta do ambiente virtual.

Como enfatizado pela docente em várias ocasiões ao longo do trabalho de campo, para ela e seus estudantes, os recursos tecnológicos não são tidos como elementos de uso extraordinário, de caráter compensatório ou meramente substitutivos aos materiais tidos como parte do universo do ensino tradicional: em sua sala de aula, portanto, celulares, computadores, óculos de realidade virtual, aplicativos para edição de fotos e vídeos, uso de editores de texto, envio de e-mails etc. são uma realidade para essa turma.

Nesse contexto, esse suporte familiar às práticas educativas acaba por colaborar, decisivamente, para o sucesso das atividades desenvolvidas. Além de contar com a infraestrutura da escola que possui um bom LIE, rede lógica e equipamentos em suficiência para suporte ao trabalho da professora, muitas vezes, é a partir do uso do aparelho de telefone de um familiar que a práxis pedagógica é estendida, socializada e conhecida pelos adultos que acabam por fazer parte da rede colaborativa em prol da aprendizagem das crianças.

A que servem as TDIC? Suas funções no processo pedagógico

Estudantes são sujeitos históricos, com bagagem cultural, em um ambiente de diversidade sociocultural no qual, por vezes, “[...] o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Nossa contemporaneidade, contudo, demonstra-se como um momento de aprendizagens cada vez mais apoiadas nas TDIC, que possibilitam novas formas de aprendizagem e reorganização da atividade educativa, a depender do caráter dado a elas pelos sujeitos integrantes da dinâmica escolar.

Entendemos, a partir do trabalho de campo feito junto à professora participante da pesquisa, que seus processos educativos têm as TDIC como elementos provocadores de mudanças externas e internas (REGO, 2002). Isso, contudo, é favorecido e emerge para a prática se “[...] na atuação cotidiana, os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 255).

Ao investigarmos a que serviam as TDIC na sala de aula de Sílvia, percebemos que a concepção de uso educativo e potencializador da aprendizagem são traços marcantes de sua atuação. Tal perspectiva é ilustrada com riqueza, dentre muitas outras atividades de igual caráter, por meio do *Projeto Aprendendo com Contos de Assombração e Mistério*.

A ideia para o projeto nasceu da identificação de dificuldades de leitura, escrita e interpretação de texto das crianças. Sílvia, ciente da necessidade de estabelecimento do hábito, do exercício contínuo, pensou em um conjunto de atividades que tivessem o maior poder de envolvimento possível. Para isso, organizou uma sequência didática a partir do primeiro bimestre e, para o seguinte, pensou em estabelecer uma parceria que pudesse contribuir ainda mais com a proposta.

Meus alunos precisavam escrever mais no 4.º Ano precisavam de muita motivação, porque só escrever por escrever, é chato... eu também preciso de motivação. Aí, eu procurei autores que as crianças gostavam, de livros que nós já tínhamos lido e eu mandei e-mail aos autores, procurei as editoras. (Entrevista 2).

Neste contato, Sílvia explicava aos autores as dificuldades de suas crianças e propunha a escrita de uma estória, de modo coletivo. A par das intenções da docente, seus estudantes aguardavam com ansiedade as respostas aos convites feitos por e-mail. Após algum tempo, Ieda de Oliveira, professora e escritora carioca, destacada escritora infanto-juvenil e detentora de vários prêmios aceitou o convite, concordando em trabalhar a partir da tipologia textual do conto, que possibilitaria maior fluidez ao projeto. Sob o viés do conto de assombração e mistério, então, o engajamento da turma foi garantido.

A partir da largada textual dada pela autora, coletivamente, com o texto projetado por Sílvia na sala de aula, a estória foi sendo criada. Semanalmente, um e-mail com o texto escrito ia para a autora, que fazia suas contribuições e devolvia-o à turma, através da Profa. Sílvia. Por aplicativo de comunicação, discussões de ordem mais didática foram construídas entre a autora e a docente, áudios foram gravados. Pelo *YouTube* e chamada de vídeo, a autora criava vínculos com os meninos e meninas da turma.

Assim, o trabalho pedagógico foi estruturado com quatro eixos: leitura de contos de assombração, análise das características do gênero textual, reconstrução escrita de contos, revisão ortográfica. No primeiro bimestre, as crianças já haviam se apropriado dos elementos do gênero textual escolhido. No bimestre seguinte, “[...] o foco foi ampliado e os alunos passaram a ter mais

facilidade e segurança para identificar estrutura, expressões, enredos, marcadores linguísticos, elementos de escrita como o suspense, o ápice e o desfecho” (MIRANDA, 2018, p. 104). Ainda, os estudantes aprenderam a resenhar, para que “[...] aprendessem a revisar, avaliar e reescrever a produção escrita. Para o segundo semestre que se aproximava, onze das quatorze metas previstas já haviam sido alcançadas com sucesso” (idem, p. 104).

Os outros três objetivos contemplavam, sobretudo, o uso das TDIC para condução de todo o processo pedagógico, passando pelo uso de editores de texto, pesquisa de cenários abandonados para auxiliar os aspectos da descrição, digitalizar as ilustrações feitas pelas crianças para o livro, imprimir versões, socializar contos pesquisados na rádio da escola etc. Concomitante a esse projeto, o plano anual de Sílvia transcorria como sua previsão. Contudo, a maior dedicação à leitura e escrita repercutiram nos outros componentes curriculares:

Uma vez também que a gente faz um bom uso na sala de aula, e os resultados estão aí, mostrando que as crianças estão melhorando. Tanto que eles tinham muitos problemas na produção de texto, pouco hábito de escrita, muitos erros ortográficos, de pontuação, hipersegmentação, hipossegmentação. Da turma, hoje, noventa por cento das crianças usam pontuação de forma adequada e os demais estão a caminho. Eles estão num processo de construção mediada pela tecnologia, mediada por estes instrumentos, e isso tem garantido muitos resultados satisfatórios. Essa motivação das crianças faz toda a diferença. Até hoje, então, temos colhido apenas ganhos, apenas vantagens. (Entrevista 1).

Entre muitas idas e vindas da escrita, o final do projeto trouxe resultados incríveis: a finalização do livro denominado *O Casarão Assombrado*. Dessa conclusão, ainda, a premiação no *V Seminário Tecnologias da Educação*⁷, do Núcleo de Tecnologia Educacional de Rolim de Moura, vinculado à Secretaria de Educação do Governo do Estado de Rondônia; a impressão do livro para os estudantes e suas famílias; a Noite de Autógrafos na escola e, sobretudo, o impacto qualitativo para a escrita e leitura das crianças.

De uma das aulas em que o projeto foi desenvolvido, foi marcante escutar uma inquietação de uma menina: enquanto acompanhava empolgada a escrita coletiva de uma cena, disse para a amiga sentada ao lado que precisavam pedir que a Profa. Sílvia continuasse com a turma no ano seguinte, pois, afinal, diante da incerteza de como seriam as aulas do 5.º ano, ela afirma: *quem garante que a aprendizagem será igual e legal?*

Por certo, há muitas outras atividades e usos das TDIC que tivemos o prazer de acompanhar e que foram analisadas em nossa pesquisa de mestrado (MIRANDA, 2018). Contudo, pelo recorte aqui estabelecido, evidenciam-se a conjugação de vários matizes: a importância da experiência profissional, o domínio do conteúdo a ser trabalhado, as necessidades de aprendizagem das crianças, ao domínio dos instrumentos tecnológicos e as reflexões sobre suas potencialidades educacionais para se garantir o alcance dos objetivos de aprendizagem, afinal, “a tecnologia é um recurso, e como todo recurso, precisa ser estudado, entendido, pensado, avaliado, ter o uso planejado” (Entrevista 1).

O uso desse conjunto instrumental tecnológico impactou toda a organização da atividade pedagógica e o modo como os estudantes se colocaram para a aprendizagem. Nas observações do dia a dia escolar foi possível verificar o quanto a compreensão que a professora tem sobre esses recursos e a que eles servem repercutem sobre os estudantes e o quanto podem colaborar para

⁷ Informações em: <http://nterolim.blogspot.com/2016/09/v-seminario-tecnologias-na-educacao.html>.

toda a trajetória escolar e pessoal. Por conseguinte, toda intencionalidade pedagógica por ela construída e dada às TDIC confluem para a *motivação*, a *colaboração* e a *consciência* crítica sobre esse uso, engendrando “[...] aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas que não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam” (LEONTIEV, 1978, p. 290).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa escrita, tínhamos por objetivo compreender a estruturação dos processos educativos, considerando a incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho pedagógico, pautando a análise por meio do referencial da Teoria Histórico Cultural. Como trabalho oriundo de uma pesquisa de mestrado, a investigação foi estruturada a partir do trabalho de campo, também contando com pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas e observações da realidade vivenciada por uma docente do 4.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior do estado de Rondônia.

Nesse sentido, tivemos a oportunidade de contar com uma docente cuja utilização de tecnologias é reconhecida e tida como referência por seus pares. Isso foi sobremaneira importante ao estudo, pois a intenção investigativa não se baseava na avaliação de políticas públicas ou da atividade docente, mas em compreender o uso desse aparato entremeadado à historicidade dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar: professora, alunos, equipe pedagógica ou familiares.

As TDIC, completamente integradas ao trabalho educativo, tanto funcionam como instrumento, como operam no reforço em considerar a situacionalidade histórica, social e cultural de seus alunos. O modo como Sílvia trabalha e entende o processo educativo coloca sua própria formação em cheque todos os dias; a necessidade dela em buscar motivação para si e seus alunos, de modo a promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e permeado por ressignificações, cotidianamente, exige dedicação, estudos, capacitação contínua.

Os estudantes, por sua vez, passam a se enxergar como sujeitos que acessam e, sobretudo, constroem o conhecimento *junto* com a professora, ao aprenderem as possibilidades educacionais da tecnologia e ao serem colocados como participantes ativos do processo de aprendizagem. Reconhecemos, também, a relevância de um contexto infraestrutural escolar com condições favoráveis, em comparação à realidade brasileira.

A perspectiva da docente que atribui intencionalidade pedagógica ao instrumental das TDIC, motiva e repercute por todo o ato educativo resultando em uma turma produtora de conhecimento e, seus sujeitos, em colaboradores mútuos da aprendizagem uns dos outros. É perceptível a preocupação da professora acerca da organização adequada do aprendizado para a garantia do desenvolvimento psíquico, por meio do ensino devidamente mediado pelos sistemas simbólicos – signos e instrumentos – que permitem a apropriação e internalização do conhecimento.

Por fim, considerando o contexto desencadeado pela pandemia do Corona Vírus, novas investigações se fazem necessárias na prática docente, especialmente da professora colaboradora desta pesquisa, para investigar o uso das TDIC nesse novo cenário.

REFERÊNCIAS

- BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, n.1, v.1, p. 1-5, 2013. Acesso em: 09 jun. 2014. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/118>. Acesso em: 16 out. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2020.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v.1, n. 2, p. 161-171, 2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 15 out. 2020.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- 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, n. 1, p.13-28, 2012.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, P. F. **O ensino mediado por tecnologias na escola pública**: processos pedagógicos potencializadores da aprendizagem. Porto Velho, 2018, 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1B5sc7eQfcGozEPCHR6IQzqPd_VD2Pj9B/view. Acesso em: 10 out. 2020.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 out. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educ. Pesqui.** [online]. v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005> Acesso em: 11 out. 2020.

CAPÍTULO 11 - VIGOTSKI, ELKONIN E A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS

Géssica de Aguiar Lima¹

Sinara Almeida da Costa²

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta ideias e conceitos fundamentais para a compreensão da brincadeira de faz de conta de papéis sociais como atividade guia do desenvolvimento infantil, possuidora de níveis e fases que permite o desenvolvimento da personalidade, da imaginação e outras funções psíquicas superiores. Tem como aporte epistemológico a teoria histórico cultural de Vigotski e os estudos de Elkonin sobre o brincar de faz de conta de papéis sociais.

Vigotski (2000a), ao dedicar-se ao estudo do desenvolvimento humano, demonstra a importância tanto do plano ontogenético (história pessoal dos indivíduos) e do plano filogenético (história da espécie humana) para este desenvolvimento. “Todo cultural é social” (VIGOTSKI, 2000a, p. 26), sendo o social um gênero e o cultural uma espécie, ou seja, o social é “um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural” [...]; é, também, “ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura” (SIRGADO, 2000, p. 53).

Vigotski (1995/2000, 2000a) atribui grande importância ao aspecto social, permeado de relações e de signos, postos fora do organismo biológico humano, mas que exercem influência direta sobre a personalidade, sobre o que o homem desenvolve e internaliza ao longo de sua história. Esse processo de internalização ocorre de forma dialética, constituindo um organismo social em que o que é externo pode ser internalizado à medida que os indivíduos, dentro de suas particularidades e afetividades, agem sobre esse processo. Portanto, cada ser humano internaliza o social de forma particular, ou seja, converte as relações sociais em funções mentais. Desse modo, tanto o meio social quanto o indivíduo são atores no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

A lei geral do desenvolvimento, proposta por Vigostki (2000a), é apresentada mostrando como acontece o processo de internalização da cultura no ser humano: “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança” (p. 26). Assim, essas

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA) – Polo Santarém/ Universidade Federal do Oeste do Pará (FOPA). E-mail: gessica.ufpa@gmail.com.

² Doutora em Educação (UFC). Docente do Instituto de ciências da Educação (ICED/UFOPA) e do quadro permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA) – Polo Santarém e PPGE/UFOPA. E-mail: sinaraacs@hotmail.com.

funções, especificamente as funções psíquicas superiores, se constituem a partir das relações de origem social, das relações reais que os seres humanos produzem ao longo da história.

O desenvolvimento cultural, segundo Vigotski (2000a), passa por três estágios: “em si, para os outros e para si” (p. 24). Sobre isso, Sirgado (2000, p. 74 - grifos do autor) esclarece: “O indivíduo, pois, é um *ser em si*, uma natureza biológica, portanto, que tem significação *para os outros*, e que, através deles, adquire significação *para si mesmo*”. Desse modo, é por meio da significação que os outros atribuem aos indivíduos particulares que estes tomam para si o que está culturalmente estabelecido no meio em que vivem. Na relação com os outros, o que é dado (natural) modifica-se diante do que está posto (cultural) no meio.

A partir dessas concepções, apresenta-se, a seguir, a brincadeira de faz de conta de papéis sociais, atividade guia da criança pequena, como componente cultural que possibilita o desenvolvimento, expressando a percepção das crianças sobre as relações sociais, os objetos e as regras existentes no meio em que vivem e, principalmente, potencializa o desenvolvimento das crianças de forma a impulsionar a formação da personalidade e a internalização das funções psíquicas superiores.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO VIGOTSKI E ELKONIN

Para Vigotski (1896-1934/2018, p. 30) “o desenvolvimento infantil é um processo complexo, sensivelmente organizado e que tem uma estrutura e regularidades complexas”, que sofre metamorfoses, se reestrutura, possui saltos qualitativos e também sofre involução dando lugar ao novo, à emergentes maneiras da criança se relacionar com o mundo.

Segundo esse teórico (1896-1934/2018), a criança passa por etapas específicas em seu desenvolvimento em que surgem novidades diante dos olhos de quem sabe observar e “cada período da infância possui sua forma característica de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). O novo que não existia no degrau precedente, no caso das crianças pequenas, é a imaginação, que está diretamente relacionada aos processos criativos e ao desenvolvimento da brincadeira de faz de conta.

Partindo da concepção de que a *obutchenie*³ é propulsora do desenvolvimento, busca-se estabelecer relações da teoria de Elkonin (2009), seguidor dos estudos de Vigotski, sobre o desenvolvimento do brincar na ontogenia com o processo de aquisição dos bens culturais na educação infantil (0 a 5 anos).

Elkonin (2009), ao descrever sobre a origem do brincar na ontogenia, demonstra como as crianças estabelecem relações com os objetos e pessoas, desde o nascimento à pré-escola. Em suas explicações, sobressai a presença dos indivíduos mais experientes (adultos) como contribuintes e eixos chave do desenvolvimento infantil, pois vão criar as possibilidades concretas de humanização através da socialização, da interação. O foco da abordagem do teórico é compreender como se desenvolve o brincar na criança pequena. Ele percebe que não é possível desenvolver tal aspecto sem que a criança tenha formado as coordenações sensório-motoras fundamentais, as quais possibilitam a manipulação e atuação com os objetos.

Vigotski (2008) define a brincadeira de faz de conta como a atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar. Essa e outras atividades guias apresentadas pelo teórico estão expli-

³ Definida como “atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana”. (PRESTES, 2012, p. 224). Neste trabalho, traduz-se como: situação de ensino-aprendizagem, revelando a relação dialética existente entre o processo de internalização da cultura e sua expressão por parte dos sujeitos do processo educativo escolar (criança, professor e cultura).

citamente presentes nos estudos de Elkonin (2009) que, embasado nos pressupostos de Vigotski, define como primeira atividade da criança a interação com os adultos – comunicação íntima pessoal. Estes, ao interagirem com os bebês, instigam o desenvolvimento das funções viso-motoras, passando pelo desenvolvimento de novas formas de movimento (reiterativos: bater, examinar, apalpar, na interação com os objetos).

Essas formas de interação com os objetos, denominadas manipulações primárias, não podem ser compreendidas como brincadeira, pois são “exercícios elementares para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (ELKONIN, 2009, p. 215). Esses exercícios são fundamentais para a etapa ulterior do desenvolvimento, determinado pelas coordenações sensório-motoras.

A próxima atividade, portanto, é a manipulação dos objetos – atividade objetal manipulatória, de modo a assimilar e explorar as ações sociais contidas neles. Nesse estágio, apesar de a criança não depender apenas do adulto para ter contato com o mundo, por já ter desenvolvido habilidades de locomoção que possibilitam o contato e conhecimento dos objetos, a pessoa mais experiente continua essencial para demonstrar à criança os usos sociais, o significado e as possibilidades que o mundo lhes oferece. A exemplo:

Andrei brinca com uma bola, que vai parar debaixo de um armário. Estende-se no chão e procura alcançá-la com a mão. Após uma série de tentativas infrutíferas, pede-me ajuda. Vou com ele ao quarto contíguo e apanhamos um pau comprido. Estendemo-nos os dois no chão, procuramos alcançar juntos a bola e conseguimos. Depois, toda vez que a bola ou outro objeto qualquer se encontra fora do alcance de sua mão, Andrei corre para mim e diz: “Vovô, o pau”. Quando lhe dou, estende-se no chão e procura alcançar sozinho o objeto. Suas tentativas ainda são muito imperfeitas do ponto de vista operacional, e fracassam com frequência, empurrando o objeto ainda mais para o fundo. Após várias tentativas, implora-me: Vovô, você! Isso significa que eu lhe recupere a bola. Juntos os dois, agarrando ambos o pau, alcançamos o objeto (ELKONIN, 2009, p. 218).

Mais uma vez, o adulto surge como sujeito que, por meio da atividade conjunta, transmite à criança, através de seus atos, a importância social dos objetos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia desses pequenos seres humanos.

As crianças evoluem ao perceberem os significados das coisas. A atividade passa a ter uma vertente de brincadeira em que a criança atribui diferentes usos aos objetos. Eis que surgem os brinquedos substitutivos. “Um mesmo objeto substitui, nos jogos de crianças pequenas, os objetos mais díspares” (ELKONIN, 2009, p. 225).

Ainda nesse nível, o processo corrente direciona a uma forma de brincar em que a criança dá nomes aos objetos e representa neles as ações dos adultos, ou de pessoas mais experientes. Aqui é perceptível o faz de conta, que se configura, ainda, na manipulação dos objetos. Com base no desenvolvimento das atividades posteriores, a criança tem possibilidade de desenvolver uma nova forma de brincar, o faz de conta, atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar (VIGOTSKI, 2008).

Nos estágios de desenvolvimento humano passados é notável um ciclo de desenvolvimento que impulsiona e gera novas necessidades nas crianças; contudo, sua efetivação só acontecerá se elas vivenciarem, desde pequenininhas, situações de interação com os objetos (coisas) e com os adultos.

Para Elkonin (2009), no brincar das crianças pré-escolares existem duas características fundamentais, os papéis e os argumentos. Estes servem de termômetro para verificar o desenvolvimento das crianças. Mas, para isso, deve-se levar em consideração as condições objetivas da vida de cada uma.

Para o autor, os papéis assumidos e o argumento do brincar tendem a se desenvolver de forma que a criança consiga, ao interpretar os papéis, perceber o outro e suas peculiaridades, diferenciando-o ou associando-o a si.

Com a evolução dessa percepção, o argumento da brincadeira, ou seja, a obediência à realização de determinadas ações para representar um papel, tem mais rigor. As regras sociais se fazem mais explícitas. A criança começa a diferenciar o que é de si e o que é do outro nessa representação. Assim,

Surtem regras internas não escritas, mas obrigatórias, provenientes do papel e da situação lúdica. Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as inter-relações histriônicas⁴ das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento (ELKONIN, 2009, p. 243).

O faz de conta, portanto, possibilita situações de ensino-aprendizagem que desenvolvem novas necessidades na criança, tais como: a percepção de si, o desenvolvimento do pensamento abstrato, o ato de seguir regras internas, provenientes do meio externo (controle da vontade) para desempenhar melhor um papel. Dessa maneira, no desenvolvimento dessas qualidades humanas a relação com o outro é essencial para que, nas próximas etapas do desenvolvimento, a criança atue como ser crítico, com autonomia e respeito (não submissão) às regras culturalmente estabelecidas, percebendo a si, ao outro e os diferentes papéis sociais.

Para Elkonin (2009) a essência da brincadeira consiste nas relações sociais, e seu desenvolvimento possui fases relacionadas aos tipos de interações que as crianças estabelecem com os objetos e pessoas. No quadro a seguir, são apresentados quatro possíveis níveis de desenvolvimento do brincar. Estes podem ser agrupados em duas fases fundamentais. A primeira (3 a 5 anos) corresponde ao primeiro e segundo níveis, os quais tem em comum o conteúdo: ações objetivas, de orientação social. E a segunda (5 a 7 anos) corresponde ao terceiro e quarto níveis, cujo conteúdo da brincadeira reflete as relações sociais reais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade.

⁴ Refere-se à atuação teatral ou dramática da criança ao assumir um papel social.

Quadro 1 – Fases e níveis de desenvolvimento da brincadeira segundo Elkonin (2009)

FASES	PRIMEIRA FASE: (3 A 5 ANOS)		SEGUNDA FASE: (5 A 7 ANOS)	
NÍVEIS	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO
CONTEÚDO	Ações com objetos dirigidas ao companheiro da brincadeira	Ações com objetos evidenciando a correspondência da ação lúdica com a ação real	Interpretação do papel e execução das ações dele provenientes; Relações com outros participantes	Execução de ações relacionadas com a atitude adotada por outras crianças, outros papéis
PAPÉIS	Existem em realidade; determinados pelo caráter das ações	Denominados pelas crianças; repartem-se funções; O papel determina as ações a serem executadas	Delineados, destacados e mencionados pelas crianças antes do início da brincadeira; determinam e direcionam o comportamento	Claramente definidos; Funções histriônicas das crianças se relacionam; fala teatral entre os papéis assumidos pelas crianças
AÇÕES	Monótonas; operações repetitivas	Determinadas pela lógica da vida real; ampliam-se e sequeciam-se	Determinadas pelo papel assumido; apresentam-se de formas variadas; aparece a fala teatral dirigida ao companheiro da brincadeira	Reconstituição da lógica real; múltiplas e refletem a variedade da realidade do que é representado; Regras destacadas da vida real; Ações dirigidas para os diversos personagens da brincadeira
LÓGICA DAS AÇÕES	Infringidas com facilidade; sem protesto por parte da criança	Alteração da continuidade das ações não é aceita, mas tampouco se protesta ou se dá motivos à rejeição	A infração é alvo de protestos; destaca-se a regra de conduta das ações realizadas	A infração é repelida, motivada pela realidade existente e, principalmente, pela indicação da racionalidade das regras

Fonte: Psicologia do jogo (ELKONIN, 2009, p. 295-301).

Estes níveis de desenvolvimento propostos por Elkonin (2009) podem ou não ocorrer nas respectivas etapas, a depender das relações estabelecidas no meio social e das motivações geradas no interior da criança para atingir o nível da representação criativa das relações humanas. O conteúdo da brincadeira pode se desenvolver das relações objetais às relações sociais antes dos cinco anos, assim como pode tardar. As experiências vivenciadas pelas crianças são condicionantes desse desenvolvimento.

BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Vigotski (1996) afirma que a natureza da personalidade humana é social. A base da personalidade humana, portanto, se constitui como um conjunto de “relações de ordem social, transferidas para o interior da personalidade” (VIGOTSKI, 1996, p. 228 – traduziu-se).

A natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais transferidas para o interior e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura. A interiorização das relações sociais externas existentes entre as pessoas é a base da formação da personalidade (VIGOTSKI, 1996, p. 228 – traduziu-se).

Então, o ser humano é a “personalidade social, o conjunto das relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000a, p. 33). Existe, segundo esse teórico, uma “passagem das formas sociais das relações entre as pessoas (plano intersíquico) para as formas individuais da atividade psíquica (plano intrapsíquico) (p. 41)”, a isso dá-se o nome de interiorização/internalização.

A personalidade é, portanto, resultado do processo de desenvolvimento social da criança. Processo este “complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32). Nesse ponto de vista, a personalidade humana não é algo pronto e estático. Ela se desenvolve a partir das vivências das pessoas, quando elas superam sua condição biológica dada (em si), tomando para si, por meio das significações, o que está posto (para os outros) na cultura.

Tomar para si, internalizar a cultura por meio dos outros, é encontrar as significações do mundo, é tornar-se cultural, é ser “uma unidade social definida, membro de um grupo social definido” (VIGOTSKI, 2000a, p. 32). Assim, “a personalidade torna para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (Idem, p.24).

O outro e as formas de sociabilidade filogeneticamente estabelecidas são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano individual, como uma unidade particular, irrepetível, de um complexo de relações sociais historicamente fundadas.

Tanto o ser particular quanto as mais variadas relações com os outros atuam na formação da personalidade dos indivíduos, pois, tudo o que é interno foi externo um dia (VIGOTSKI, 2000a, p. 24). Essas internalizações são expressadas para os outros que podem tomar para si o que for apresentado na relação social estabelecida.

Aos que acompanham o processo educativo das pessoas, tais como: pais e professores, cabe perceber de que forma as situações vivenciadas pelas crianças no meio estão sendo interiorizadas e expressadas por elas para, se necessário, intervir intencionalmente nessa formação.

A melhor forma de acompanhar o processo de formação social da personalidade humana da criança é criar meios que possibilitem sua expressão, uma vez que o processo de internalização, isto é, da criança tornar seu aquilo que é social, envolve dialeticamente a internalização e a externalização dos significados vivenciados em sua realidade social (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 31).

Segundo Teixeira e Barca (2017), o objetivo da teoria de Vigotski é o desenvolvimento social da personalidade. Portanto, o objetivo da educação infantil é promover esse desenvolvimento numa escola que disponibilize às crianças o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, por meio da organização de vivências que estimulem a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação entre elas. Resumidamente, para que a criança se desenvolva de forma socialmente positiva, ela precisa assumir um lugar no planejamento, na organização dos espaços, tempos, precisa ser reconhecida como sujeito participante do seu processo de desenvolvimento.

A autora (2017) se refere ao desenvolvimento da personalidade como um processo dialético em que tanto o meio quanto as particularidades da criança – aquilo que nela foi internalizado ao longo de

sua história - exercem influência sobre sua formação. Desse modo, o lugar que a criança ocupa nas diferentes relações sociais que estabelece, subsidiará a base de seu desenvolvimento, por meio da combinação daquilo que vivencia no meio, com aquilo que compõe a personalidade atual de cada criança particular.

Vigotski (2010a) atribui alguns significados ao termo vivência: 1. “É um dos elementos que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente das crianças” (p. 683); 2. É compreendida como a relação da criança e o meio, a “forma como ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (p. 686). É, ainda:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga aquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são representadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010a, p. 686).

O meio influencia o desenvolvimento da criança através do que ela vivencia nele, mas não de forma absoluta. A criança é parte da relação social, estabelece uma relação com seu entorno e seu entorno com ela, através da vivência e na atividade da própria criança.

“A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um outro momento da realidade” (VIGOTSKI, 1996a, p. 383 – traduziu-se). Minayo (2012) se refere à vivência como algo único e dependente da personalidade de cada indivíduo, “uma reflexão pessoal sobre a experiência” (p. 622). Para ela, apesar de as pessoas presenciarem um fato, uma experiência de forma conjunta, cada uma vivenciará o momento de forma diferente. Portanto, a vivência é um processo interno combinado àquilo que acontece no campo externo.

Na pré-escola, a brincadeira de faz de conta de papéis sociais é percebida como a atividade que possibilita maior desenvolvimento da criança. No brincar estão presentes as assimilações que ela faz do meio social, suas regras, os significados dos objetos, os conteúdos e temas do que vivenciam no cotidiano. Na brincadeira está presente a relação das crianças com os objetos e as relações estabelecidas entre as pessoas. Dessas relações, a segunda é típica da brincadeira de faz de conta de papéis. Assim, a base da brincadeira de faz de conta de papéis sociais “não é o objeto, nem o seu uso, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos” (ELKONIN, 2009, p. 34, grifos do autor).

Há, dessa forma, uma explícita relação entre o desenvolvimento da personalidade infantil e a atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar, pois, na brincadeira, a criança tem possibilidade de expressar aquilo que foi internalizado das relações estabelecidas entre as pessoas do seu convívio social.

As relações sociais que internalizadas desenvolvem a personalidade são percebidas na forma como as crianças brincam. A brincadeira de faz de conta de papéis sociais, portanto, é a forma da criança expressar o quê, do meio, tem lhe afetado e como ela atua diante disso.

Na brincadeira, as falas, as ações diante dos parceiros, os papéis assumidos são amostras do que elas têm percebido das relações sociais. Seus conteúdos e temas surgem da realidade vivida pela criança, ainda que representados por meio da imaginação.

Elkonin (2009) define que os conteúdos das brincadeiras advêm das relações homem-homem. Já os temas destas podem variar conforme a configuração concreta da realidade na qual acontecem. Logo, as condições econômicas, sociais, históricas, enfim, as possibilidades de vida, definem as temáticas das brincadeiras em que as crianças assumem papéis.

O conteúdo do papel assumido na brincadeira de faz de conta de papéis sociais, ou seja, as formas de execução, as ações com os objetos e pessoas dependem do conhecimento que a criança tem da realidade circundante. A exemplo, uma criança ao assumir o papel de um médico sem sequer ter ido a uma consulta não consegue levar a brincadeira adiante (perceber a função social dos objetos e estabelecer relações com os pacientes, enfermeiras). Outra que tenha essa experiência de diferentes maneiras terá mais conteúdo para o brincar de papéis, podendo desenvolvê-lo.

Os temas também possuem relações intrínsecas com as experiências e o conhecimento das crianças. Na Amazônia, por exemplo, brincar de Çairé⁵ (tema) tem conteúdos que somente as crianças que conhecerem os objetos e as relações estabelecidas entre eles e as pessoas poderão expressá-los na brincadeira de faz de conta de papéis sociais. Com este tema, poderiam surgir vários papéis, tais como: Saraipora, capitão, padres, rainha do artesanato, rainha do lago verde.

Para representar determinado papel numa situação imaginária há envolvimento da criança com as regras sociais. Na brincadeira, o papel assumido possui argumento, ou seja, conduta social a ser seguida para melhor representá-lo. Essa conduta é regida pelas regras do contexto percebidas pela criança.

A escola da infância é o ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade do ser humano. É no contato com os outros, com os parceiros de contextos e vivências diferentes, que as crianças internalizam a convivência em sociedade, colaborando com os demais, levando em conta os interesses e as opiniões dos outros. Ao longo de toda a infância pré-escolar, as atividades da criança tornam-se mais complexas e requerem percepção, mentalidade, memória e controle de sua conduta (MUKHINA, 1995).

Ainda segundo Mukhina (1995, p. 190), “é o adulto quem exerce a principal influência sobre a personalidade da criança”, como modelo de assimilação das regras de conduta social. Dois fatores são indispensáveis no desenvolvimento da personalidade infantil: a compreensão do mundo e das relações nele estabelecidas, em especial no que concerne ao lugar ocupado pela criança nessas relações; e o desenvolvimento dos sentimentos e das vontades, de forma a estabilizar a conduta de acordo com as influências do meio externo, como as regras sociais, o respeito aos direitos dos demais e a percepção do que socialmente é considerado bom ou mau.

É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas de tornar-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência). Esse processo é mediado pelas situações que a criança vivencia, por isso podemos afirmar que a personalidade de cada um resulta de sua biografia: das suas condições de vida e educação, das atividades que desenvolve, das aprendizagens que empreende e do desenvolvimento do seu psiquismo, como destacam Vigotski (1929/2000) e Sève (1979) (BISSOLI, 2014, p. 590).

Ao entrar na escola a criança participa de uma *sociedade infantil* (MUKHINA, 1995, p. 192 – grifos da autora). Nesse contexto, existem dois grandes influenciadores do desenvolvimento

⁵ Celebração cultural (religiosa- ladainhas, rezas; profana- danças típicas e disputa dos botos tucuxí e cor de rosa) que ocorre na Vila de Alter-do-Chão em Santarém-PA.

da sua personalidade: o grupo de coetâneos e a opinião pública. Ambos atuam como mediadores entre o que a criança deseja fazer e o que o meio exige dela. Isso permite que os indivíduos aprendam a conter suas vontades para atender as necessidades de seus parceiros ou da maioria das pessoas, e aprendam a expor suas opiniões, podendo tornar-se comunicativos/reprimidos, populares/impopulares, a depender do processo educativo e do empenho do professor em regular e equilibrar esse desenvolvimento.

Bissoli (2014) percebe a escola da infância como espaço de qualificação e propulsão das qualidades humanas, promotora do desenvolvimento amplo das crianças pequenas através de atividades intencionais que visem “o aprimoramento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil” (p. 595). Baseada nos estudos de Leontiev, afirma que a *personalidade* é uma formação complexa do psiquismo humano, constituída de “distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo” (BISSOLI, 2014, p. 589).

A brincadeira de faz de conta é a melhor forma de promover o aprimoramento dessas qualidades humanas na pré-escola, ao brincar a criança pode desenvolver capacidades psíquicas como: o controle de suas vontades em submissão às regras existentes na brincadeira e, com isso, constituir-se como um ser singular, complexo e único no meio em que vive. “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). A criança brinca por sentir a necessidade ou vontade, motivada por satisfazer-se. Mas suas ações e operações realizadas na atividade revelam as regras vividas e internalizadas da realidade a qual pertencem.

O jogo não educa a criança apenas através do argumento e do papel que representa. Nas relações reais que surgem em torno do jogo, nas discussões sobre o conteúdo do jogo, na distribuição dos papéis etc., a criança aprende a respeitar realmente os interesses do companheiro e a cooperar no empreendimento comum (MUKHINA, 1995, p. 196).

Isso é evidenciado no processo de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. A forma de a criança lidar com a não realização dos desejos difere o brincar da primeira infância (0 a 3 anos – crianças pequeninhas) do brincar na pré-escola (4 a 5 anos – crianças pequenas). A priori, o brincar está relacionado à realização da satisfação de necessidades, movido por impulsos, em que os sentimentos e as vontades são mais importantes que a submissão às regras sociais, ou seja,

Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate os pés, ou conforma-se em não pegar mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

No período pré-escolar, surgem novas necessidades a serem realizadas. As crianças, diante da impossibilidade de efetivação desses anseios, utilizam-se da imaginação para saciá-los, ainda que seja de forma ilusória. Na brincadeira de faz de conta de papéis sociais, por exemplo, “uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante” (LEONTIEV, 2006, p. 125). Diante dessa necessidade e de sua impossibilidade de consumação, decorrente de suas limitações físicas, entre outras, o faz de conta é a forma pela qual a criança realiza essa vontade.

A esse respeito, Vigotski (2008) explica que,

Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. [...]. A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2008, p.33).

A brincadeira é atividade que atende as necessidades infantis e permite a criança desenvolver suas capacidades psíquicas superiores, tipicamente humanas. A memória e a imaginação são duas delas e tendem a se desenvolver na idade pré-escolar, à medida que a criança passa a realizar de forma ilusória e imaginária os seus desejos irrealizáveis. A segunda está diretamente relacionada à capacidade dos seres humanos de criar. Desde pequenas as pessoas podem desenvolver essa capacidade, pois “o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado às obras dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Do verbo criar, entende-se por criação: ato ou efeito de criar; dar origem, produzir, inventar, imaginar; estabelecer, fundar, instituir; obra, produção; descobrimento literário, científico (BORBA, 2002; BUENO, 1982; FERREIRA, 2004). Contudo, o ato de criar não se faz presente apenas em grandes obras patenteadas ou nas inovações tecnológicas, pois se desenvolve em meio às experiências do ser humano. Desse modo, quanto maior a experiência dos indivíduos, maior sua capacidade de imaginação e criação.

Para Vigotski (2009), a atividade criadora do homem é aquela em que se cria algo novo e está relacionada à capacidade combinatória do ser humano que, por meio da imaginação, consegue projetar elementos futuros a partir das experiências que tivera. Essas experiências, portanto, não são meramente reproduzidas, devido à plasticidade do cérebro humano.

Nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Com base nisso, considera-se que o ser humano possui duas especificidades: a capacidade reprodutiva e a capacidade combinatória ou criadora. Sem a segunda, a atividade humana de criação seria impossível. As pessoas se adaptariam ao meio e qualquer mudança drástica na natureza poderia pô-las em risco. “Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Assim, com a capacidade criadora, as pessoas usufruem das criações precedentes e conseguem modificar o meio conforme suas próprias necessidades.

Vigotski (2009) explica que a base da capacidade criadora é a imaginação, sem a qual seria impossível a criação artística, científica e técnica. Dessa maneira, a cultura, ou seja, tudo o que compõe a humanidade, é “produto da imaginação e da criação humana” (p.14) e os objetos produzidos ao longo da história são a própria “*imaginação cristalizada*” (VIGOTSKI, 2009, p. 15, grifos do autor). Explícita, também, que desde a mais tenra infância há manifestações dessa capacidade criadora. A brincadeira, atividade socialmente desenvolvida, é a forma mais evidente dela:

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 16-17).

Não se pode desconsiderar que nessas brincadeiras existe caráter reprodutivo, imitativo. Contudo, na brincadeira, as crianças mais que reproduzem, elas reelaboram criativamente suas vivências. Isso ocorre porque “uma peculiaridade da imaginação infantil é o fato de que a fantasia da criança ainda não é diferenciada da sua memória” (VIGOTSKI, 2010, p. 207), de tal modo que a imaginação infantil se relaciona com a realidade, com as experiências da criança e é evidenciada na sua atividade.

Nesse caso, a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Uma das funções da imaginação é combinar, “organizar formas de comportamento jamais encontradas na experiência do homem”, enquanto à memória cabe conservar, “organizar a experiência para formas que mais ou menos repetem o que já houve antes” (VIGOTSKI, 2010, p.203). Contudo, a criança não consegue reproduzir e organizar com exatidão as experiências vividas, compartimentalizando o que é da memória ou da imaginação, porque ambas estão relacionadas. Também há envolvimento emocional na reprodução das experiências da criança, que busca satisfazer suas vontades através da brincadeira, da fábula e da mentira, relacionando criativamente os elementos da experiência vivida ao que imagina.

“Cada período da infância possui sua forma característica de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). E, a brincadeira de faz de conta é percebida como tal, pois, é no período pré-escolar que surge a função psíquica superior que embasa os processos criativos dos seres humanos: a imaginação. A atividade criadora infantil, portanto, ocorre de forma dialética, estabelecendo uma relação entre a imaginação e a realidade.

Vigotski (2009) indicou quatro principais formas dessa relação:

1. “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (p. 20), ou seja, a imaginação é construída a partir da realidade, da combinação de elementos provenientes dela.

2. É uma relação complexa “entre o produto da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (p. 23). Os elementos da realidade, quando modificados e reelaborados, tornam-se produtos da imaginação. Nessa relação a experiência alheia ou social é fundamental. Para exemplificar, na atualidade, a representação de fenômenos históricos ou artísticos do passado pode ser conhecida, apreciada, ouvida, porque alguém os descreveu, pintou (materializou de alguma forma), ou seja, o produto da imaginação de alguém, embasado numa realidade vivenciada em determinado tempo histórico ou condição cultural, pode fazer parte do campo de experiências de outras pessoas, noutro tempo histórico, com ajuda da imaginação, por meio da experiência indireta (narração, descrição, contemplação).

3. De caráter emocional, manifesta-se de duas maneiras: os sentimentos influem na imaginação e são encarnados em imagens que correspondem a esse sentimento. As expressões do medo de algo so-

brenatural, por exemplo: palidez, tremor, secura na garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mostram que “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (p. 26). Outro exemplo dessa materialidade é que os sentimentos estão ligados a representações: na arte, culturalmente, as cores são como signos emocionais (azul-claro: frio, tranquilidade; vermelho: quente, rebelião; preta: desgraça, luto; branca: alegria). De outra maneira, assim como os sentimentos exercem influência sobre a imaginação, ela também influi no sentimento. As obras de arte, a exemplo, “criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação forte em nós” (p. 28).

4. “A construção da fantasia pode ser algo totalmente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente” (p. 29). Ao se materializar, encarnar, cristalizar, ao transformar-se em algum objeto, passa a existir e exercer influência no mundo, tanto no âmbito técnico como na própria consciência, na subjetividade humana. Essa concretude da imaginação se embasa em elementos da realidade, os quais são combinados e reelaborados de modo complexo. Tanto os materiais de ação prática do homem sobre a natureza quanto as obras de arte são exemplos dessa última forma de relação entre imaginação e realidade.

Considera-se, portanto, que no período pré-escolar a criança precisa exercer sua liberdade de expressão, bem como disponibilizar de um espaço educativo diversificado, organizado que possibilite o enriquecimento das experiências das crianças na cultura, pois a brincadeira de faz de conta é a atividade que promove o desenvolvimento da capacidade criadora da criança, uma vez que ela combina elementos reais e imaginários e reconstrói significados junto aos seus parceiros.

Para Vigotski (2010), por meio da brincadeira, de modo geral, a criança é conduzida à elaboração de determinadas habilidades e hábitos sociais. O autor divide o brincar em três grupos: *brincadeiras com objetos* (chocalhos, lançar e apanhar objetos) nas quais a criança desenvolve a capacidade de olhar, ouvir, apanhar, afastar, deslocar-se, orientar-se, imitar; *brincadeiras construtivas* (trabalho com materiais), que desenvolvem a precisão, correção e organização dos movimentos; e *brincadeiras convencionais* (formas superiores de comportamento), que contribuem com o desenvolvimento da sagacidade, engenho, ação conjunta e combinada.

Esse terceiro grupo, para Vigotski (2010, p.122), representa “uma espécie de escola superior da brincadeira”, relacionando-se à brincadeira de faz de conta de papéis sociais, pois esta é a atividade que mais possibilita o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. “Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança, um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais”.

Para que se compreenda o processo de reflexão da criança, em especial no que concerne à capacidade simbólica do pensamento, destaca-se a importância da linguagem no desenvolvimento desta e de outras capacidades psíquicas superiores.

Segundo Vigotski (2008), uma das tarefas tremendamente difíceis para a criança pequena é separar a ideia (significado da palavra) do objeto. A linguagem em sua forma de palavra ou fala, na criança muito pequena, está presa ao sentido real das coisas. Somente com o desenvolvimento da capacidade simbólica da consciência, da imaginação, a criança consegue alcançar um nível de transição em que o objeto deixa de definir o sentido, para que o sentido defina o objeto. A brincadeira é a mola propulsora para que isso aconteça. “Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A brincadeira de faz de conta, dessa forma, configura-se em reelaboração criativa das relações do ser humano, movida pela necessidade de a criança encontrar seu espaço no “mundo adulto”, de conhecer os instrumentos e as relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria histórico cultural fundamenta que a brincadeira de faz de conta de papéis sociais exerce influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças e possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que embasarão o curso do processo de humanização.

Para Vigotski (2008, 2009, 2010, 2018) e Elkonin (2009) existem atividades que guiam o desenvolvimento infantil e a brincadeira de faz de conta é característica na idade pré-escolar. Segundo Elkonin (2009) brincar de faz de conta pode inculcar independência, educar no amor ao trabalho e pode corrigir desvios comportamentais, ajudar a formar uma coletividade ou sociedade infantil ajustada. Ou seja, no faz de conta a criança passa a perceber as atividades humanas, as normas de conduta social e se desenvolve moralmente. É, também, uma atividade com níveis de desenvolvimento que perpassa da interação objetal à representação de papéis sociais.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo. Maringá**, v. 19, n 4 p. 587-597, out/dez. 2014.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIRGADO, Pino Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 45-78.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VIGOTSKI, Lev. S. A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº 11, julho de 2008, In: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/ anteriores/ rvgis11.pdf>.

VIGOTSKI, Lev. S. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo IV**. Madrid: Visor DIS., S. A, 1996. p. 225-248.

VIGOTSKI, Lev. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor DIS., S. A, 1995/2000. p. 139-168.

VIGOTSKI, Lev. S. La crise de los siete años. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo IV**. Madrid: Visor DIS., S. A, 1996a. p. 377-386.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. O manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000a, p. 21-44.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010a, 21 (4), p. 681-701.

VIGOTSKI, Lev. S. **7 aulas de L. V. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedologia. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 1896-1934/2018.

CAPÍTULO 12 - ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PERIÓDICOS NORTE E NORDESTE (FEPAE/NNE)

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima¹
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

INTRODUÇÃO

A educação integral tem como foco a formação humana por completo, abrangendo todas as dimensões que compõem a vida do ser social situado em um contexto sócio-histórico, considerando o acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e assim oportunizando as novas gerações, os chamados “conhecimentos clássicos” (SAVIANI, 2019) de maneira a entender o homem como um ser constituído por multidimensões que compõem a sua integralidade. De acordo com Saviani (2019), a política educacional no Brasil se caracteriza pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades na manutenção da escola.

Nesse sentido, o presente estudo emerge de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA-Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA, com o objetivo de evidenciar a produção científica desenvolvida nas revistas científicas vinculadas ao Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste do Brasil (FEPAE/NNE), tendo como recorte a temática da educação integral. Assim, buscou-se identificar os artigos científicos publicados pelas revistas, por meio de um estudo do tipo estado da arte, pois este se propõe a “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados” (FERREIRA, 2002, p. 258), constitui-se de estudo bibliográfico de descrição sobre a produção científica de determinada temática, sendo percurso de considerável pertinência para compreender a organização dos conhecimentos de maneira sistematizada.

Como objeto de estudos, fizemos uso das revistas científicas das regiões Norte e Nordeste, da área de Educação, cadastradas no Fórum de Editores de Periódicos de Educação do Norte e Nordeste

¹ Mestra em Educação/PPGE-UNIR. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA - Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA. Especialista em Educação da rede Estadual de Ensino do Pará. E-mail: glaucis.lima@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA. Coordenadora Adjunta do PPGE/UFOPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste e Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0). E-mail: lilia.colares@hotmail.com.

do Brasil (FEPAE/NNE)³. Inicialmente realizamos a seleção das revistas com *qualis* Capes dentro do critério A indexadas no *Web of Science*. Como na região norte apenas uma revista está indexada nesta plataforma, optamos por incluir nos critérios de escolha revista da região norte com *qualis* A indexado no Educ@ da fundação Carlos Chagas. Posteriormente, a partir da análise de conteúdo da produção disseminada nas revistas: *Exitus*, *Práxis Educacional*, *Revista Brasileira de Educação no Campo*, *Tempos e Espaço em Educação*, pautados nos fundamentos de Bardin (2016), realizamos o levantamento dos periódicos que tratam a educação integral. A escolha em mapear a produção em artigos se deu pelo reconhecimento de que “o periódico científico constitui o principal veículo de transferência da informação científica e tecnológica, sendo uma relevante fonte de informação para a pesquisa” (MEIRELLES; MACHADO, 2007, p. 55).

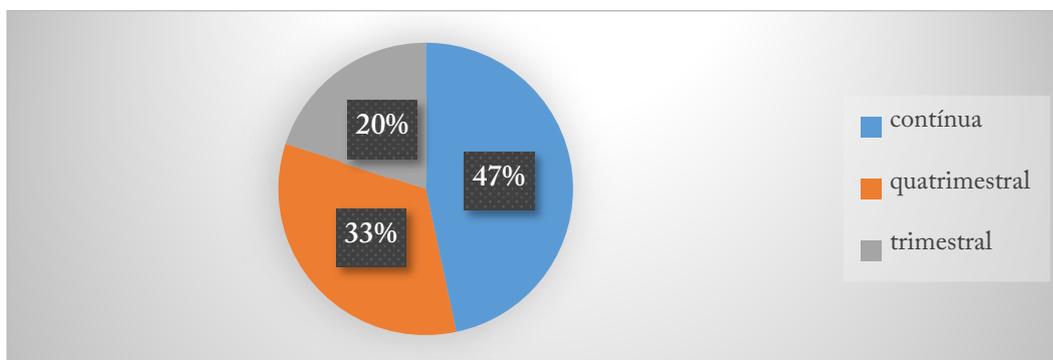
Ainda, por meio da análise dos títulos, resumos e palavras-chave, emergiram três categorias temáticas: Concepções e conceitos, Política de educação integral, formação e prática de professores. Atentamos assim, ao mapeamento das temáticas investigadas, conteúdos abordados, análise categorial, seleção de textos relevantes, discussão das categorias presentes nos textos promovendo reflexões acerca dessa temática para o contexto educacional.

O capítulo está subdividido em quatro seções: a primeira, denominada introdução, apresenta a temática do estudo; na segunda, apresentamos a metodologia, os procedimentos metodológicos e o panorama dos periódicos e produções que tratam sobre educação integral, elencando temáticas, a terceira, discussão dos resultados, aborda cada categoria temática identificada a partir da análise e as considerações finais.

O PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE DE PERIÓDICOS

A pesquisa teve como objeto de estudo a análise das Revistas científicas cadastradas no Fórum de Editores de Periódicos de Educação do Norte e Nordeste do Brasil (FEPAE/NNE), que totalizam 42 revistas, posteriormente selecionamos as revistas com *qualis* Capes dentro do critério A, nessa categoria identificamos 15 revistas que equivalem a 35,71% do total das revistas do Norte e Nordeste, vinculadas ao FEPAE/NNE, que apresentam a periodicidade, conforme gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Periodicidade das Revistas *Qualis* A



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

³ Fórum permanente e aberto às questões relacionadas aos periódicos da área de educação, para promover o intercâmbio entre editores de periódicos, com vistas a impulsionar a melhoria da política de publicação na área. O Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação das Regiões Norte e Nordeste está vinculado ao Fórum de Editores de Periódicos da Área da Educação da ANPEd.

Desse modo, a periodicidade fora o outro critério adotado de análise das revistas indexadas no *Web of Science*, como critério inicial de seleção dos periódicos para serem incluídos no estudo. O *Web of Science* foi originalmente produzido pelo *Institute for Scientific Information* e atualmente é mantido pela *Clarivate Analytics*. Ele consiste em uma das bases de dados mais reconhecidas no Brasil e, em boa parte do mundo, abriga periódicos científicos calculando, inclusive, o fator de impacto em sua base. Nesse critério identificamos 4 revistas⁴, sendo 3 revistas da região nordeste e 1 da região norte, porém uma delas (revista HOLOS) não foi identificado produção com os descritores da pesquisa. Em virtude disso, inserimos a Revista Exitus, da Região Norte cadastrada no indexador Educ@ da Fundação Carlos Chagas e assim passamos a trabalhar com a análise de dois periódicos da região norte e dois da região nordeste, que apresentam publicações sobre educação integral e totalizam 26,2% do total de revistas com *qualis A*.

A coleta de dados foi desenvolvida em dezembro de 2020 e janeiro de 2021, nos sites das revistas⁵. Optamos pela utilização de descritores, de modo que fossem observadas as mesmas características temáticas nas revistas. Assim, foram elencados os seguintes descritores: Educação integral, Tempo integral, Formação integral. Inicialmente, foram analisadas as informações dos títulos dos artigos das revistas desde a sua criação, sendo evidenciado que a produção sobre a Educação integral se concentra no período compreendido de 2013 a 2020 (Ver quadro 1).

Quadro 1 – Periódicos pesquisados e produção 2013 a 2020

Revista	Vínculo	Região	Periodicidade	Artigo E.I.
Brasileira de Educação do Campo	UFT	Norte	Contínua	6
Exitus	UFOPA	Norte	Contínua	10
Práxis Educacional	UESB	Nordeste	Trimestral	13
Tempo e Espaço em Educação	UFS	Nordeste	Contínua	1
Total				30

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Foram analisadas de maneira mais detalhada as informações dos títulos dos artigos, para a identificação das temáticas e seleção apenas dos produtos que versavam sobre Educação integral. Nessas revistas identificamos por meio da análise dos títulos e resumos 30 estudos que abordam a Educação integral.

Na região Norte e Nordeste foram identificados quatro periódicos: Revista Brasileira de Educação no Campo, Exitus, Práxis Educacional e Tempos e Espaço em Educação. **As revistas que apresentam maior produção referente a educação integral são: Práxis Educacional e Exitus.**

A Revista Práxis Educacional é um periódico trimestral, eletrônico, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos (UESB, 2021).

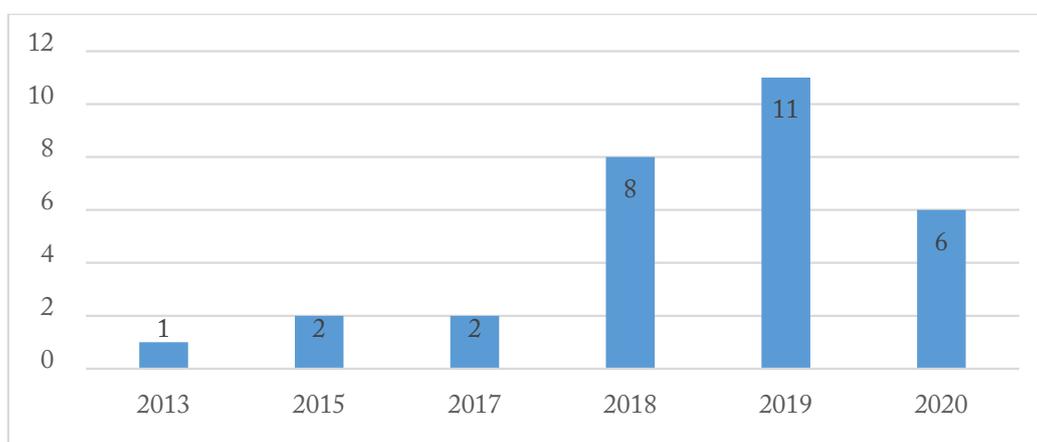
⁴ Revista Holos, Práxis Educacional, Tempos e espaços em educação e Revista Brasileira de educação do Campo.

⁵ Revista Brasileira de Educação no Campo: <https://sistemas2.uft.edu.br:8004/periodicos/index.php/campo/index> Exitus: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus> Práxis Educacional: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/> Tempos e Espaços em Educação: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee>.

Revista Exitus, a partir de 2020, trabalha com publicação contínua pela Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Tem como metas incentivar o debate e propiciar a divulgação da produção científica, como veículo de diálogo permanente entre os profissionais da Educação. Assim, seu projeto editorial visa contribuir para a difusão do conhecimento na área da educação, por meio de temáticas regionais, nacionais e internacionais. Publica trabalhos originais, referentes à área da Educação sob diferentes campos da pesquisa como: Estudos em Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Políticas e Gestão Educacional, dentre outras temáticas da Educação. Revista Exitus é a única da região norte que possui o escopo de disseminar o conhecimento e promover o diálogo em âmbito nacional e internacional na área da Educação, com o princípio da democratização do conhecimento em acesso aberto. Divulga aos leitores de forma gratuita todos os conhecimentos científicos publicizados, inclusive, sem cobrança de Article Processing Charges (APC) aos autores (UFOPA, 2021).

Realizamos ainda o levantamento do quantitativo de publicação anual sobre a temática em estudo, que se apresenta ilustrado no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Publicação anual sobre Educação integral



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A Revista Educação no Campo concentra as publicações no período de 2017 a 2020, sendo 2 (dois) artigos em 2017, 2 em 2019, e 2 (dois) em 2020. A Revista Exitus apresenta as publicações de 2015 a 2019, sendo 1 (um) em 2015, 6 em 2018, 2 (dois) em 2019 e 1 (um) em 2020. Já a revista Práxis Educacional tem produção de 2013 a 2020, sendo 1 (um) em 2013, 1 (um) em 2015, 2 (dois) em 2018, 7 (sete) em 2019 e 2 (dois) em 2020. A Revista Tempos e Espaços tem apenas uma publicação no ano de 2020. Evidencia-se o crescimento nas produções sobre educação integral nos periódicos de 2013 a 2019, sendo que no ano de 2016 não apresentou nenhuma publicação sobre essa temática e em 2020 essa produção obteve uma queda.

Para o desenvolvimento da pesquisa de análise dos conteúdos das revistas partimos das proposições de Bardin (2016) por meio da organização, codificação e categorização, realizando a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Nesse sentido, os títulos foram registrados em uma planilha com as seguintes informações em colunas verticais: nome do/s autor/es; origem geográfica da revista; título do artigo, ano de publicação; nome do periódico; número da revista; *Qualis* do periódico; palavras-chave e resumo. Ainda, com base na leitura dos resumos, foi elaborada a classificação dos artigos por tipo de pesquisa empreendida para a produção do trabalho,

se estudo teórico, de cunho ensaístico, ou investigação também empírica, com a incorporação de pesquisa de campo. Por fim, os artigos foram baixados integralmente dos *sites* das revistas e arquivados.

No referente à análise das metodologias privilegiadas nos trabalhos, não foi possível considerar os 30 resumos analisados, visto que 4 (quatro) deles não apresentaram informações sobre metodologia dos estudos realizados. Dessa forma, para o levantamento deste aspecto, foram considerados 26 resumos.

Quadro 2 – Metodologia adotada e exposta nas publicações

Aspecto Metodológico	Classificação	Frequência
Tipo de pesquisa	Bibliográfica	5
	Documental	2
	Bibliográfica e documental	7
	Estado da arte	2
	Etnográfico	1
	Empírica	2
	Total	19
Abordagem	Qualitativa	2
	Qualiquantitativa	1
	Total	3
Referência metodológica	Materialismo histórico dialético	3
	Total	3
Instrumentos e procedimentos	Entrevista	7
	Questionário	3
	Observação	4
	Observação participante	2
	Observação etnográfica	1
	Conversas informais	2
	Círculo de cultura	1
	Registro narrativo	1
	Registro descritivo	1
	Survey multifatorial	1
	Total	23
Tipos de análise	Documental	1
	Análise do discurso	2
	Revisão bibliográfica	2
	Análise de conteúdo	1
	Total	6

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Referenciamos nos aspectos metodológicos que as publicações apresentam falta de explicitação e clareza dos referenciais e aportes teóricos metodológicos, com produções sem explicitação nesse sentido, em contraposição, na escrita existe a predominância de abordagem pautada em análises históricas, relacionando as contradições do contexto sócio econômico e influência nas políticas de educação integral, bem como a predominância dos interesses do capital na educação. Apontando assim, para a *pobreza metodológica*, “ausência, o negligenciamento ou mesmo a desqualificação no debate quanto às questões teórico-metodológicas” (COLARES, 2011, p. 200), que pode ser justificada pela “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2019, p.5), pois, das 30 publicações apenas 18 identificam o tipo de pesquisa e apenas 3 (três) explicitam a opção na abordagem teórico metodológica.

Conforme Ferreira (2002), os estudos ancorados no Estado da Arte se baseiam essencialmente nos títulos e nos resumos das produções, pois os primeiros informam, em linhas gerais, os elementos que integram o seu conteúdo e os segundos possibilitam a seleção mais ágil da bibliografia adotada. Concluída a análise dos títulos e das palavras-chave para a categorização. Nessa etapa, a contabilização foi o princípio adotado para organizar os resultados.

Quadro 3 – Análise categorial temática: títulos e resumos

Categoria	Descritores	Frequência
Concepções e conceitos	Concepções, concepções teóricas, significados, matrizes ideológicas, escola em tempo integral, percepções de pais, percepções de estudantes, Politecnia, Pedagogia Socialista, Estado do conhecimento, produção científica, mapeamento, Educação para todos, Educação em tempo integral, educação integral, escola em tempo integral, tempo integral, formação integral, princípios da educação.	86
Políticas de Educação Integral	Políticas públicas, Mais Educação, Novo mais educação, Estado, Política Educacional, Educação Pública, Educação no Campo, Educação Básica, Pedagogia da alternância, Gestão da Educação, Projetos educacionais, programa de educação integral, educação integral politécnica, Política de Educação integral, Proposta de educação integral, organismos internacionais, implementação, sistema do capital.	84
Formação e prática de professores	Experiências, prática pedagógica, avaliação da aprendizagem, oficineiros, formação docente, princípio educativo, cooperação Multiprofissional, planejamento, currículo, ensino integral, formação continuada.	31

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A categoria *Política de educação integral* apresenta 84 frequências pelas análises dos títulos e das palavras-chave. Já a categoria *Concepções e conceitos* apresenta 86 frequências. Evidencia-se assim, praticamente a mesma frequência em virtude de que geralmente as publicações discutem as concepções e conceitos, ou teóricos ou de uma dada classe da educação, com base na política implementada a partir de uma realidade estudada. As duas categorias apresentam um elevado quantitativo de descritores e frequência. Sendo que, pela leitura flutuante dos resumos e textos considerados relevantes em cada categoria, percebemos que essas categorias se encontram evidenciadas em praticamente todos os trabalhos.

Posteriormente, realizou-se a leitura dos resumos e introdução para o conhecimento das principais ideias, objetivos e aspectos explicitados nos artigos e assim realizar a leitura mais aprofundada destes, para discutir os aspectos mais relevantes referentes as categorias temáticas explicitadas. Importa agora elucidar como o conhecimento sobre tais temáticas foi tratado nos artigos e como eles dialogam com o campo da Educação integral.

Concepções e conceitos de Educação integral

Essa categoria apresenta discussão sobre os discursos e conceitos referentes a educação integral assumindo que educação integral e educação em tempo integral não são a mesma coisa, distinguem conceitualmente a educação integral da educação em tempo integral, apesar de reconhecer suas imbricações a partir dos estudos de Sales e Silva (2017); Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018); Maciel, Silva e Frutuoso (2019); Ymazato e Nascente (2020).

Nos apresentam a partir da análise do contexto sócio econômico e análise histórica das questões conceituais que “diversas concepções remetem a diferentes visões de sociedade, para as quais deve-se ter um olhar crítico” (YMAZATO; NASCENTE, 2020, p.1).

Há os que defendem que não existe um consenso ou uma concepção única a respeito da educação de tempo integral, pois “de um lado discute-se como seu princípio fundamental, a formação ampla e emancipatória do cidadão. De outro, discursos e ações se apresentam como forma de resolver problemas sociais, na tentativa de melhorar a qualidade de vida do educando e da sua família” (SALES; SILVA, 2017, p. 780).

Os estudos de Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) analisam alguns dos eixos educacionais presentes nos documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, para compreender o conceito de educação integral e seus desdobramentos na política educacional de educação integral no Brasil, pois “Aparentemente, nos documentos da Conferência de Jomtien, não existem referências explícitas à educação integral” (idem, p.35), explicitando assim que “na *Declaração*, a concepção de educação integral é difusa e subliminar, no *Marco de Ação* a sua concepção consta como aumento do horário de aprendizagem e condição de melhoria dos resultados para reduzir o absenteísmo escola” (idem, p.40).

Maciel, Silva e Frutuoso (2019) aprofundam a discussão conceitual abordando educação integral, tempo integral e educação integral politécnica, perpassando a análise histórica e a legislação a partir da década de 90, afirmando que “as incursões do Estado por políticas de educação integral no Brasil remontam ao ano de 1925, quando, sob o comando de Anísio Teixeira, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia editou a primeira lei nesse sentido” (MACIEL; SILVA; FRUTUOSO, 2019, p.176).

No que tange a estudos que apresentam discussões acerca da produção de conhecimento sobre a educação integral, temos os estudos de Monteiro e Scaff (2015), e Machado e Ferreira (2018).

Monteiro e Scaff (2015) realizam levantamento acerca da produção acadêmica no campo de pesquisa em educação integral, a partir da leitura de dissertações e teses disponíveis no Banco de dissertações e teses da CAPES e nos sítios de universidades, localizadas em Estados brasileiros que tiveram experiências de implantação dessa proposta de escola, no período compreendido entre 2001 e 2013, abordando no texto os aspectos históricos, concepções de educação integral e o que se pesquisa. “Pelos estudos realizados, o Brasil não vivenciou nenhuma experiência de educação integral, que conseguisse se estabelecer por um projeto pedagógico sólido e que atingisse o território nacional” (MONTEIRO; SCAFF, 2015, p.24).

No que se refere a produção científica sobre educação integral, os estudos de Machado e Ferreira (2018) realizam o mapeamento da produção científica sobre educação integral e escola de tempo integral nos artigos científicos de periódicos, que constam no Portal de Periódicos CAPES, no período de 2008 a 2017. Da Silva e Colares (2020) fazem análise das concepções de educação integral, estudo a partir das dissertações defendidas na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, no período de 2016 a 2018, no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), “as pesquisas descritas evidenciaram a importância da ampliação do debate sobre educação integral, uma vez que, os envolvidos não têm clareza de suas concepções” (DA SILVA; COLARES, 2020, p.379).

Fazendo análise da aplicação “na prática oferecer educação integral nas escolas públicas brasileiras no intuito de universalização do modelo é algo novo e a concepção a respeito do tema é carregada de divergências, inclusive entre os autores” (SALES; SILVA, 2017, p.778). “A educação integral tem permeado tanto os discursos dos políticos, como dos denominados ‘especialistas em educação’ do terceiro setor, e, conseqüentemente, da mídia em geral, como uma das panaceias para a salvação da educação no país” (YAMAZATO; NASCENTE, 2020, p.2).

De acordo com Silva e Sales (2017, p.790), “Os dirigentes públicos na tentativa de resolverem os problemas educacionais criam suas metas com datas marcadas para se cumprirem em todos os territórios sem consultar ou verificar as reais necessidades das diferentes comunidades” Nesse sentido, tecem críticas sobre a forma de implementação do Mais Educação.

Políticas de Educação integral

A categoria Política de educação integral encontra-se presente nos estudos que discutem a implementação de políticas educacionais de educação integral (VASCONCELOS; XIMENES-ROCHA, 2020; OLIVEIRA DE VASCONCELOS; XIMENES MIRANDA NUNES; XIMENES-ROCHA, 2019; OLIVEIRA; NOBRE BEZERRA DE SOUZA; MAGNO CORREA; AURORA QUARESMA CARDOSO 2020; POHLMANN; MORETTI, 2019; GOMES, 2018).

No que se refere a abordagem com base na trajetória histórica das experiências de educação integral encontramos os textos produzidos por Guimarães e Sousa (2018), Gomes (2018), e Monteiro e Scaff (2015).

O texto de Guimarães e Sousa (2018) apresenta a trajetória histórica das experiências de educação integral em tempo integral, realizadas no Brasil. “Ampliação do tempo escolar passou a ser usada nos discursos oficiais como a solução para o enfrentamento aos problemas sociais” (p.166), e ainda explicita o fato de serem conduzidas pelas orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO e a presença da educação integral em tempo integral no Brasil na forma de programas e projetos.

Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2020) nos oportunizam a visão da implementação do programa Mais educação na realidade do campo, enquanto Gomes (2018) nos apresenta a implementação do Programa Mais educação na realidade de Maringá, cidade média grande.

Já Gomes (2018) realiza uma análise partindo do contexto das lutas travadas entre capital e trabalho no início do século XX, enfatizando a predominância da perspectiva burguesa de educação integral. Trabalhando assim na linha de análise do Betoldo (2015), que reflete sobre a escola em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, que tem como centralidade o combate à pobreza, dando ênfase ao papel do Estado no sistema do capital, analisa os equívocos comumente fei-

tos entre escola em tempo integral e formação integral. Enfatizando ainda “como o capital, em razão da sua própria natureza, é incapaz de apresentar uma solução definitiva para a problemática social, ele acaba, por meio do Estado, lançando mão de ‘ações corretivas’” (GOMES, 2018, p.149).

Essa situação se apresenta em estudos (GUIMARAES; SOUZA, 2018) que tecem críticas pautadas no princípio de assistência social por visar o atendimento de uma clientela em estado de vulnerabilidade social nos programas e a questão do tempo de duração das políticas, se efetivando que tais experiências não tiveram fôlego para se consolidarem enquanto política de Estado e se configuram como políticas de governo.

Assim, evidencia-se na realidade educacional brasileira a criação de programas e projetos voltados para a educação integral, para atender aos problemas sociais mais amplos que não são responsabilidade da escola, como ações de atendimento em tempo integral para pessoas em vulnerabilidade social.

Formação e prática de professores

Os estudos apresentados nas revistas discutem a formação e prática de professores na educação integral, abordam a formação inicial e continuada e as condições de trabalho, bem como as práticas efetivadas (OLIVEIRA; SANTOS, 2018; SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA; SILVEIRA DE MORAES, 2020).

Quando se trata dos destaques dos aspectos como a formação continuada de professores, as condições de trabalho docente, a publicação de Sousa Pereira de Almeida e Silveira de Moraes (2020) explicita que “as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 impactaram fortemente a educação e o trabalho docente, devido à intensificação do trabalho do professor, à precarização de condições estruturais e pedagógicas, além da desqualificação de seu trabalho” (idem, p.597), e ainda continua alertando que “é de suma importância, pois ela se alia à ideia de profissionalização dos educadores, que atuam conforme sua formação, qualificação acadêmica, sem sobrecarga de funções” (idem, p.598).

De acordo com o estudo de Oliveira, Nobre Bezerra de Souza, Magno Correa e Aurora Quaresma Cardoso (2020), que analisa as práticas efetivadas em escolas públicas de Belém - PA, mostram nas ações a “busca por uma “ação humanizadora das relações” sem, no entanto, se conseguir projetar ações concretas para a efetividade desse objetivo declarado nas atividades realizadas” (idem, p.20), pois identificam-se diferentes barreiras para o desenvolvimento de práticas escolares de qualidade entre os professores sem formação adequada e sem preparo para atuar nos programas e projetos de educação integral. Esse aspecto é corroborado com o estudo de Oliveira e Santos (2018), que procuram identificar nas políticas mais recentes dirigidas à formação de professores, tanto a formação inicial quanto a continuada, como essa problemática vem sendo abordada por constarem docentes “sem a formação necessária e a experiência adequada para o exercício da docência” (idem, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que as discussões apresentadas nas publicações das revistas pesquisadas da região norte e nordeste (FEPAE/NNE) têm predominância de análise de políticas e concepções de educação integral, pautadas nas análises da efetivação dessas experiências na educação do campo (VASCONCELOS; XIMENES-ROCHA, 2020; SILVA; SALES, 2017; POHLMANN; MORETTI, 2019; JUSTINO; SANT’ANNA, 2017; GARBELINI-NETO; SILVA, 2019).

Com o estudo, referenciamos que nos aspectos teóricos metodológicos, as publicações apresentam falta de explicitação e clareza dos referenciais e aportes teóricos metodológicos, com produções sem explicitação nesse sentido, em contraposição, na escrita existe a predominância de abordagem pautada em análises históricas, relacionando as contradições do contexto sócio econômico e influência na formulação de políticas educacionais de educação integral, bem como a predominância dos interesses do capital na educação.

Demonstram, ainda, que educação integral e educação em tempo integral estão longe de serem sinônimos, discutem a implementação de políticas educacionais de educação integral, com base na trajetória histórica das experiências, tecendo críticas aos programas e projetos por serem pautados no princípio de assistência social, por meio de ações pontuais e as vezes “de governo”, situação essa que não é função da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTOLDO, E. A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira. **Revista Práxis Educacional**, v. 11, n. 20, p. 147-163, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/843>. Acesso em: 18 jan. 2021.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DA SILVA, N. F.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no oeste do pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE/UFOPA. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6386. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>. Acesso em: 18 jan 2021

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”, “. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em 16 dez 2020

GARBELINI-NETO, G. G.; SILVA, A. S. Educação (em tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e5387, 24 abr. 2019. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5387> acesso em 21 jan 2021

GOMES, M. A. de O. O programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 58-86, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID639. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/639>. Acesso em: 16 jan. 2021.

GUIMARAES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>. Acesso em: 16 jan. 2021.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; GONÇALVES, L. S. Política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 16 jan. 2021.

JUSTINO, É. F.; SANT'ANNA, P. A. Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 389-410, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p389> acesso 20 jan 2020

MACHADO, C.; FERREIRA, L. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 87-112, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID640. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/640>. Acesso em: 15 jan mar. 2021.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. da; FRUTUOSO, C. O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 174-204, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5050. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5050>. Acesso em: 16 dez 2020

MEIRELLES, R. F.; MACHADO, R. N. Y. A funcionalidade e o desempenho do Portal de Periódicos da CAPES entre pesquisadores das áreas de Comunicação e Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. **Perspect. ciênc. inf.** [online]. 2007, vol.12, n.3, pp.54-64. ISSN 1981-5344. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362007000300005>. acesso em 17 dez 2020.

MONTEIRO, E. S.; SCAFF, E. A. da S. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 12-26, 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/55>. Acesso em: 18 jan. 2021.

OLIVEIRA DE VASCONCELOS, M.; XIMENES MIRANDA NUNES, M. C.; XIMENES-ROCHA, S. H. Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 337-357, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5058. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5058>. Acesso em: 18 dez. 2020.

OLIVEIRA, N. C. M. DE; NOBRE BEZERRA DE SOUZA, O.; MAGNO CORREA, I.; AURORA QUARESMA CARDOSO, C. Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém -

PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10868, 4 dez. 2020. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10868> acesso em 13 jan 2021

OLIVEIRA, D. A.; SANTOS, K. A. dos. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. p.16-40., 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3412. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>. Acesso em: 17 dez 2020.

POHLMANN, R. K.; MORETTI, C. Z. O Projeto Dandô e a Formação Integral dos jovens da Escola Família Agrícola de Vale do Sol: uma cultura de resistência à “Música Transgênica”. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e7330, 19 dez. 2019. Disponível em . <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7330>. Acesso em 20 jan 2021

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

SILVA, M. da S.; ALVES, A. Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 2, p. 773-792, 21 nov. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773> acesso em: 20 jan 2020.

SOUSA, M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 113-142, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID641. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/641>. Acesso em: 16 jan 2021.

SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA, E. C.; SILVEIRA DE MORAES, L. C. Escola de tempo integral e formação docente: o que pensam os sujeitos sobre essa experiência. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 591-610, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.4995. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4995>. Acesso em: 18 jan. 2021.

UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. **Revista Exitus**. 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus>. Acesso em 05.01.2021.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Revista Práxis Educacional**. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/about>. Acesso em 05.01.2021

VASCONCELOS, C. R.; XIMENES-ROCHA, S. H. A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a Educação do Campo. **Revista Brasileira De Educação do Campo**, 5, e6632. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6632> acesso 20 jan 2020

YAMAZATO, M. O.; NASCENTE, R. M. M. Concepções, projetos e experiências de educação integral no Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20, 11 dez. 2020. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13541> acesso em 19 jan 2021

CAPÍTULO 13 - O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO AMAZONAS: APONTAMENTOS HISTÓRICOS ¹

Ivanete Franco dos Santos²

Rosângela de Fátima Cavalcante França³

Eulina Maria Leite Nogueira⁴

INTRODUÇÃO

Tratar da Educação do Campo nos remete a pensar nas especificidades relacionadas à diversidade, à cultura, à história e à identidade dos povos do campo. Tais especificidades implicam que o professor que atua nesse âmbito conheça a realidade desse espaço geográfico no qual irá desenvolver o seu trabalho pedagógico. Para estes profissionais deve ser assegurado formação continuada que lhes possibilite desenvolver “[...] propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo [...]”, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 3).

No intento de conhecermos os movimentos desencadeados no Amazonas no que concerne à educação em pauta, levantamos a seguinte questão norteadora: *como a educação do campo no estado do Amazonas foi se consolidando historicamente?* Complementando esta indagação, outras questões desdobram-se, as quais foram: quais as características do estado do Amazonas? No estado do Amazonas, quais os desafios e as possibilidades da Educação do Campo? De que forma ocorreu o processo de consolidação da Educação do Campo no estado do Amazonas?

Em consonância com a questão norteadora e as questões complementares o objetivo geral desse estudo consistiu em analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como a Educação do campo foi se consolidando historicamente no estado do Amazonas. Coadunando com tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: apresentar um breve panorama do estado do Amazonas; relacionar os desafios e as possibilidades da Educação do Campo no estado do Amazonas e descrever como ocorreu, historicamente, o processo de consolidação da Educação do Campo no estado do Amazonas.

¹ O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no período de 2018 a 2020, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Campus vale Rio Madeira (CVRM). E-mail: IvaneteFranco03@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP) Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: rosangela.franca@unir.br

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Professora do Departamento de Teorias e Fundamentos e no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: eulinanog@hotmail.com

Para o desenho metodológico desta investigação, optamos por uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), por entendermos a pertinência desta, uma vez que descrevemos um fenômeno, no caso, o processo de consolidação histórica da Educação do Campo no estado do Amazonas. Coerente com a definição do tipo de pesquisa, nossa abordagem foi qualitativa, ancorada em Bogdan e Biklen, (1994, p. 11) pois contempla “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”

Para a organização deste trabalho criamos a seguinte estrutura: Introdução, na qual contextualizamos a problemática em pauta, apresentamos a questão/problema e as complementares, os objetivos geral e específicos e os aspectos metodológicos.

Posteriormente, apresentamos a Seção intitulada Educação do Campo no Estado do Amazonas e as subseções que a compõe, as quais são:

O Estado do Amazonas: de onde falamos, na qual destacamos sua faixa territorial, sua posição geográfica e dados e aspectos da sua heterogeneidade populacional. Na subseção Educação do Campo no Estado: um cenário de desafios e possibilidades, tratamos de um paradigma em construção, que se apresenta como um desafio tanto para os profissionais envolvidos, quanto para os sujeitos em processo e, na última subseção, descrevemos o processo histórico de consolidação da Educação do Campo no Estado do Amazonas, mostrando os diferentes movimentos que o constituíram. Por fim, discorremos sobre as Considerações Finais, quando comentamos os resultados obtidos e tecemos conclusão a respeito dos referidos resultados.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO AMAZONAS

Discutir a Educação do Campo no Estado do Amazonas nos remete a uma complexidade de fatores que nos levam a expandir nossa percepção a respeito dos conhecimentos que temos sobre esta região. O conceito de zona rural e urbana são, na maioria das vezes, colocados em questionamento quanto a sua aplicabilidade e seu entendimento.

Usados indiscriminadamente, estes conceitos, acabam por não representar as especificidades de cada região. O que limita o pensamento a respeito da complexidade e diversidade do mundo e da diversidade cultural e territorial existente nas diversas zonas (rurais e urbanas) do país (FAS; UNICEF, 2017).

Isto posto, compreenderemos a zona rural amazonense não apenas como um único tipo de território mas “[...] como um conjunto de espaços, que podem até ter similaridades e sofrer influências dos mesmos fatores, mas que não deixam de ser únicas à sua maneira [...]” (FAS; UNICEF, 2017, p. 13). Pois, a diversidade territorial reflete na diversidade cultural, econômica e política de cada região.

Antes de compreendermos como a Educação do Campo se insere neste espaço, apresentaremos, portanto, sua constituição: suas características territoriais, culturais e sociais. Pois, como afirma Vasconcelos (2017, p. 74):

Podemos identificar a diversidade do Amazonas nos aspectos do território e da territorialidade, na vegetação e na hidrografia, na cultura e na identidade. A cartografia marcada pelos limites que faz com os Estados: Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Acre; pelas relações de tríplex fronteira, envolvendo cidades – Tabatinga, Leticia e Santa Rosa Yavari - situadas entre Brasil, Colômbia e Peru.

Pois esta relação chamada de “tríplice fronteira”, pelo autor, influencia a forma falada e escrita da língua, influencia o currículo escolar (conteúdos, práticas e metodologias) e, ainda, as relações sociais, históricas e econômicas da população que reside nestas comunidades/cidades.

O ESTADO DO AMAZONAS: DE ONDE FALAMOS

O Estado do Amazonas abrange uma faixa territorial aproximada de 1.559.161, 682 km² e integra uma das 27 unidades federativas do Brasil. Inicialmente, o estado foi criado como Província do Amazonas durante o reinado de D. Pedro II no ano de 1843 e efetivado em 05 de setembro de 1850 com a promulgação da Lei nº 582, que desmembrou o território do Amazonas da Província do Grão-Pará.

O estado está situado na região Norte do país e é considerado o maior em extensão territorial de todas as unidades federativas do Brasil, além disso, é considerado como a região de maior biodiversidade do mundo. O seu território é coberto pela Floresta Amazônica e possui um clima equatorial úmido, com temperaturas médias em torno de 26,7°C. **No ano de 2018, a população estimada era de 4.080.611 habitantes, distribuídos entre os seus 62 municípios**

Além de sua diversidade territorial o Estado também possui, uma variedade populacional muito grande. Uma qualidade específica, em relação aos outros estados brasileiros, é a grande concentração de povos indígenas na região, de acordo com o Instituto Unibanco (2017), existem mais de 168 mil indivíduos a maior do país. Estes estão distribuídos em 65 grupos que falam em média 43 línguas diferentes.

Grande parte de sua população está situada predominantemente nas áreas urbanas cerca 79, 17% (aproximadamente 2.755.490 habitantes), se comparado aos habitantes da zona rural, apenas 20, 83% do total (cerca de 728, 495 habitantes). A grande concentração de pessoas do estado está nas cidades (centros urbanos), todavia a maior faixa territorial se caracteriza como parte da zona rural. Isto indica que grande parte das escolas, também, estão localizadas nas zonas rurais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO: UM CENÁRIO DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nos voltando especificamente para a Educação do Campo Faccio (2012) entende que este ainda se trata de um paradigma em construção, que no Estado do Amazonas se apresenta como um desafio tanto para os profissionais envolvidos, quanto para os sujeitos em processo. Pois é somente a superação da visão de educação rural, que tem o urbano como um modelo ideal, pode consolidar a Educação do Campo, que traz a prática pedagógica como indissociável da realidade.

Neste sentido, entende-se conforme a LDB (Lei 9394/96, artigo 28), que as ações educativas desenvolvidas “[...] no contexto amazônico devem priorizar a autonomia do sujeito garantindo assim uma educação de qualidade, assegurando-lhes um currículo que valorize os saberes locais, regionais, climáticos, econômicos e sociais” (RAMOS, 2019, p. 59). O que compreende pensar no trabalho pedagógico como algo articulado à realidade, não sendo possível pensar neste como: um “fazer individual” (FACCIO, 2012, p. 205).

Para que a Educação do Campo se concretize, portanto, é pré-requisito que o professor conheça o contexto em que o aluno está inserido, no sentido de relacionar os conteúdos escolares aos conhecimentos prévios dos alunos. Para estes profissionais é necessário, portanto, que os sistemas de ensino ofereçam formação complementar/continuada, conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 3):

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Acrescentando-se a isto, estabelecem como formação mínima para atuar na educação básica (Educação Infantil, e nos iniciais do Ensino Fundamental) o curso de formação em Nível Médio na modalidade normal. Ademais, prevê para os profissionais que almejam atuar nesta área formação inicial de licenciatura em nível superior. Para isso entende como sendo necessário que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação (inicial e continuada), para habilitar todos os professores leigos e o aperfeiçoamento permanente. Ao passo que,

Para formar educadores, não basta simplesmente aplicar teorias oriundas de conhecimentos universitários. Estes são necessários, mas precisam que sua especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade. A ideia de que a escola é um espaço de reprodução dos conhecimentos científicos é simplista e equivocada. [...] escolas são instituições onde a instrução, os conhecimentos servem à finalidades educativas, o que lhes confere um sentido especial (COSTA, 2012, p. 129).

Afinal, a Educação do Campo deve contribuir com os povos do campo no sentido de formá-los para pensar a própria realidade e para que sejam protagonistas de sua própria história. Pois, eles são capazes de (re) criar, transformar e inventar estratégias para viver e conviver sem o auxílio das ‘oligarquias multinacionais’ (VASCONCELOS, 2017, p. 79). Entendido isto, “o uso da realidade do aluno como forma de conhecimento da própria vida é essencial para a superação dos problemas cotidianos” (COSTA, 2012, p. 131).

O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO AMAZONAS

Historicamente a consolidação da Educação do Campo no Estado do Amazonas perpassou pela existência de algumas iniciativas de estruturação da Educação Rural (1980/1990). E nas primeiras décadas do século XXI se configurou, por meio das políticas públicas criadas na esfera federal a partir dos anos 2000, concretizando o que hoje se entende por Educação do Campo.

Neste sentido, afirma Vasconcelos (2017, p. 93) que a “[...] legislação existe para assegurar o cumprimento dos objetivos da Educação do Campo, em atenção à diversidade, à cultura, à história e à identidade dos povos do campo”. Todavia, o seu cumprimento depende dos entes federativos (estados ou municípios) que, de modo geral, são responsáveis por sua regulamentação.

Até a década de 1980, a Educação do Campo no Estado (como em todo o Brasil) era tratada sob a perspectiva da Educação Rural. Após os anos 2000 (período de grande movimento, discussão e regulamentação da Educação do Campo), se percebe algumas iniciativas para a concretização da mesma no estado, mas de forma bem sucinta.

No estado, uma das primeiras iniciativas para o estabelecimento de “melhorias” de condições para o desenvolvimento do ensino nas áreas rurais foi a realização do chamado: “I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas”. Este encontro foi realizado no ano de 1982 (dias 5, 6 e 7 de maio) em Manaus. Seu objetivo era reunir diversos profissionais e instituições de ensino para discutir e analisar o contexto da Educação Rural no Estado, privilegiando os saberes e as necessidades destes professores.

Este encontro foi um grande marco para a educação no estado, tendo em vista que, no período as escolas rurais passavam por um processo de precarização muito grande: por causa dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho, a grande maioria dos professores era “leigos”. Ser professor neste período era tido como uma missão não como uma profissão (VASCONCELOS, 2017).

Além disso, o modelo de educação que se estabelecia era marginalizado em relação à sociedade. As condições para o desenvolvimento do ensino eram precárias e os professores desvalorizados. Isto decorrente da ausência de formação inicial e a rotatividade dos professores que necessitavam, muitas vezes, estarem se deslocando da cidade para o campo. E ainda, acrescentando a isso,

[...] a instabilidade na carreira repercutia nas formas de participação do professorado nos rumos da profissão, participação que se tornava limitada ao ponto de interferir na liberdade de expressão dos professores. A admissão docente, via processo de indicação, sofria interferência político-partidária, significando um elemento de negação à participação docente nas decisões da comunidade e na própria carreira (VASCONCELOS, 2017, p. 96).

Este processo, de certa maneira, inviabilizava (e ainda, inviabiliza) o estabelecimento de medidas concretas para a qualidade pedagógica e política da educação no Estado (Infelizmente ainda hoje é possível averiguar que grande maioria dos processos para contratação do professorado perpassa pela realização de processos seletivos e, pior, indicativos).

Neste período (1982), havia também um órgão de atuação e regulamentação da Educação Rural no Estado, denominado de “Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM)”. Instituição pública, criada por meio da Lei nº 1469/81, com o objetivo de assessorar às prefeituras municipais dos 62 municípios do estado na elaboração de ações e projetos de melhoria da qualidade pedagógica e política do ensino no meio rural (DIAS, 2015; VASCONCELOS, 2017; TAVARES, 2018; RAMOS, 2019).

Na percepção de Ramos (2019), foi a partir da criação do IERAM que novos projetos foram elaborados para o meio rural em uma perspectiva que lhe estabelecia um “novo olhar”, diferenciado. Estes novos programas eram elaborados ajuizando-se realizar um ensino com mais qualidade, no sentido de contribuir para a construção de um sujeito do campo com mais instrução, por meio de práticas de valorização e respeito aos direitos e deveres sociais de suas comunidades.

A atuação do IERAM tinha como foco dar possibilidades para que o homem do meio rural pudesse ter a garantia de condições para que pudesse se fixar à terra. Isto com o intuito de diminuir o processo migratório decorrente do êxodo rural. Para isso, “buscou oferecer as condições necessárias de preparo dos professores que até então eram leigos e melhorar a qualidade (pedagógica e política) do ensino” (VASCONCELOS, 2017, p. 103).

Tal Instituto, com este intuito de promover melhorias nas condições de ensino do meio rural e estimular o desenvolvimento econômico e social das comunidades, portanto, possibilitou, coordenou e financiou a realização de diversos programas e projetos voltados para a formação dos professores “leigos”, principalmente aqueles que atuavam no ensino do 1º grau (hoje ensino fundamental, 1º ao 5º ano).

Além do IERAM houve programas como o Programa de Ensino Rural do Amazonas e o Programa Vitória Régia que visavam a formação dos professores do meio rural. O Programa de Ensino Rural do Amazonas, por exemplo, tinha por objetivo ‘treinar’ os professores para atuarem no ensino rural. Para isso, partia de uma perspectiva tecnicista de ensino, “[...] que valorizava apresentação de projetos técnicos como manuais e cartilhas de alfabetização, com modelos prontos para serem executados pelos professores” (VASCONCELOS, 2017, p. 104-105).

O estudo demonstra que este programa atendeu a sete municípios do estado do Amazonas, dentre estes o município de Humaitá com a formação de 37 (trinta e sete) professores leigos do meio rural. O Programa de Ensino Rural do Amazonas não alcançou todos os municípios do estado, porém, serviu para dar visibilidade a um grande problema que era a ausência de cursos de qualificação para os professores que atuavam no meio rural, tendo em vista que nesta época era comum a atuação de professores sem qualquer qualificação profissional pedagógica.

Quanto ao Programa Vitória Régia, formulado de forma que pudesse atender a mais professores e municípios, em concordância com Vasconcelos (2017), buscava de maneira alternativa qualificar os professores rurais em exercício através da transmissão de 180 programas de rádio com duração média de 30 minutos. Segundo Vasconcelos (2017), a fragilidade deste programa foi a existência de problemas de interferência sonora, dificuldade que mais uma vez veio a prejudicar o processo de formação dos professores nas áreas rurais do estado.

A respeito da instituição deste programa, Dias (2015) evidencia outra de suas fragilidades, que era a necessidade de se formar os professores em um curto prazo de tempo, condição estabelecida por se configurar como mais um programa destinado a formar professores que atuavam da 1ª a 4ª série do ensino rural em resposta às demandas sociais e econômicas de desenvolvimento e qualidade exigidas na época.

Outra importante iniciativa tomada desde 1980 pelo IERAM, destacada por Dias (2015, p. 105), “[...] era que o calendário das escolas de várzea fosse diferente das escolas urbanas e das de terra-firme”. Na LDB esta orientação se apresenta da seguinte forma: art. 23, parágrafo 2º: “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

No ano de 1991, de acordo com Vasconcelos (2017) e Tavares (2018), foi publicado o Decreto nº 14.078, de 19 de julho de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional do Instituto em um processo de reestruturação que ocorreu durante o mandato do então governador do estado Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo (1991 - 1995). A partir deste processo de reestruturação, competia ao IERAM as seguintes atribuições

[...] proporcionar assistência técnica e pedagógica aos professores rurais; referendar a indicação dos professores contratados pelo Município; fiscalizar a execução do Convênio, quanto à contratação dos professores e a efetiva realização do ensino de 1º grau na Zona Rural do Município conveniente; além de responsabilizar-se por outros procedimentos legais junto aos órgãos estaduais. (TAVARES, 2018, p. 120)

Como podemos perceber, o IERAM teve um importante papel no desenvolvimento de ações voltadas a certificação de professores leigos em exercício no estado, responsabilizando-se pela administração, coordenação e promoção por meio de convênios e cooperações financeiras na ampliação e manutenção do ensino de 1º grau nas zonas rurais do estado, estas medidas foram necessárias, apesar de possuir um caráter assistencialista devido “[...] a falta de qualificação docente recorrente quando

se tratava da educação rural, nas décadas de 1980 e 1990, aliada ao problema do analfabetismo entre jovens e adultos (VASCONCELOS, 2017, p. 106)". Fatores que representavam uma grande problemática no período em que tais iniciativas foram tomadas.

Assim como Vasconcelos (2017), outros autores destacam a relevância do IERAM para a concretização de programas voltados para a educação rural no estado. Dentre eles, destacamos Ramos (2019) e Dias (2015) quanto ao PRORURAL (Programa de Professores Leigos Municipais) e o projeto Escola Ativa, criados de acordo com as autoras com o objetivo de formar e capacitar os professores leigos do meio rural.

Em respeito ao PRORURAL, Ramos (2019, p. 60) ressalta que o programa tinha por finalidade "[...] formar professores leigos, habilitando-os de acordo com a atual LDB (Lei nº 9394/96) 4.285 professores de 61 municípios do estado do Amazonas entre julho de 1998 e dezembro de 2001". Este programa é entendido como mais uma iniciativa importante para a efetiva concretização das políticas públicas de educação do campo no estado do Amazonas.

Apesar disto, a crítica ao PRORURAL se faz na medida em que se classifica como um projeto criado num pacote de medidas paliativas do governo voltado a minimizar o processo de precarização do ensino no meio rural. Uma vez que as medidas tomadas se classificavam como respostas ao pretendido desenvolvimento amazônico, o que acabava por não promover melhorias efetivas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes rurais de maneira significativa.

Quanto ao Programa Escola Ativa (PEA), implementado no Brasil no ano de 1997 e incorporado pelo estado do Amazonas em 1999, as autoras destacam que o seu objetivo era proporcionar a melhoria da qualidade no desempenho das escolas multisseriadas por meio do fornecimento de recursos pedagógicos e capacitação dos professores como uma forma de estimular os alunos na busca pelo conhecimento.

Este programa, assim como os demais citados anteriormente, tinha por função promover cursos de formação para o professorado além de fornecer recursos pedagógicos facilitadores do ensino com o objetivo de promover melhorias na qualidade e desempenho escolar, para isso o programa traça algumas estratégias como podemos verificar na página do Ministério da Educação e estabelece alguns objetivos, como:

Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica, (BRASIL, 2010, s/p).

A implementação do PEA foi realizada por meio de convênios entre o MEC e o Banco Mundial (BM), que tinha como objetivo elevar o nível de aprendizagem dos estudantes e diminuir os níveis de reprovação e evasão escolar, principalmente nas regiões onde o estado pouco se fazia presente, como era e ainda é o caso das zonas rurais do estado do Amazonas.

Apesar disso os autores identificam que os programas desenvolvidos pelo Instituto não chegaram a atender as necessidades reais das comunidades escolares rurais devido a diversos fatores limitadores como a ausência de recursos e o fato de serem programas planejados e executados pelo governo

sem um real diagnóstico das necessidades dos sujeitos para o qual era destinado. A este respeito, Vasconcelos (2017, p. 117) em análise identifica que:

Uma das grandes fragilidades do IERAM foi estar comprometido e articulado com setores econômicos, como o PDRI e o Banco Mundial, que priorizavam a produtividade e o tecnicismo por meio dos programas de educação e não as aspirações e necessidades dos povos do campo.

Desta forma, as ações desenvolvidas pelo instituto tinham por prioridade promover a qualidade social por meio da melhoria das condições das escolas e do ensino. Isto decorrente de ações diretamente voltadas para a produtividade e o desenvolvimento econômico do meio rural, que se justificava pela necessidade de alavancar qualidade de vida dos moradores no sentido de diminuir as desigualdades sociais muito evidente no país, principalmente se comparadas as zonas rurais do norte do país e as zonas urbanas.

Além desses é possível identificar outros programas voltados para o ensino rural e aplicados no estado do Amazonas como o ProJovem Campo – Saberes da Terra. Instituído em nível nacional por meio da Medida Provisória nº 411/2007, de 28 de dezembro de 2007, que posteriormente foi convertida na Lei nº 11.692, DE 10 de junho de 2008. O programa foi instituído com o objetivo de promover a reintegração dos jovens ao processo educacional de qualificação profissional e de desenvolvimento humano sem que eles tivessem que se deslocar da sua comunidade. No texto da Lei está disposto que:

Art. 14. O Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento (BRASIL, 2008, s/p).

Como podemos perceber, o programa está voltado para o atendimento dos jovens que residem no campo com idade entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever, porém por motivos adversos não tenham tido a possibilidade de concluir o ensino fundamental na idade correta. No entanto para que sejam atendidos os jovens precisam estar enquadrados nos requisitos previstos pela Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, artigo 3º, que dispõe sobre as condições necessárias para que o jovem seja considerado agricultor familiar e/ou empreendedor familiar rural e, assim tenha direito a serem atendidos.

No estado do Amazonas o programa é coordenado pela SEDUC por meio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE). Dentre os 8 (oito) municípios do estado que oferecem esta modalidade de ensino, em que as aulas são ministradas nas comunidades rurais dos municípios para que os estudantes não precisem se deslocar para a cidade, está o município de Humaitá. A adesão a esta modalidade de ensino é justificada pelos grandes índices de evasão escolar causado pela defasagem de aprendizagem identificada nos anos iniciais do ensino fundamental no estado (como demonstramos anteriormente).

Além disso, conforme Dias (2015), foi lançado no dia 24 de abril de 2007 o programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 6.093), de abrangência nacional, “criado com o objetivo de alfabetizar pessoas maiores de 15 anos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental” (DIAS, 2015, p. 56), que no

Amazonas refletiu na criação do Projeto Amazonas Alfabetizado, lançado no ano de 2013. Este tem como público alvo jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino na idade convencional.

Por fim, podemos verificar que a maioria destes programas foi executado no estado tendo em vista superar os altos índices de analfabetismo e alavancar o desenvolvimento econômico da região, que apresentava índices precários de ensino e de aprendizagem - numa das regiões que demonstra os maiores índices de analfabetismo, precarização e evasão escolar; apesar da melhora significativa nos últimos anos, a região norte ainda fica, na maioria das vezes, abaixo da média nacional.

No transcorrer da história se elaboraram diversos projetos e se tomaram diversas medidas voltadas para a melhoria de formação e de ensino no Amazonas, o que acarretou uma grande melhoria nas condições para o seu desenvolvimento, porém estas ações em grande medida não estavam vinculadas a valorização da riqueza cultural, territorial e humana muito diversa na região. Por isso entendemos como Dias (2015) que, não se pode falar sobre a educação na Amazônia separando-a da cultura, pois a riqueza está na valorização da identidade e da vivência dos vários sujeitos envolvidos. De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 27):

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

A ideia de um ensino que priorize o sujeito e o transforme em protagonista de sua própria história é deslumbrante, principalmente quando se volta para as populações que menos dispõe de recursos e condições individuais para sua efetivação, mas infelizmente no processo de concretização das políticas públicas dentro do espaço escolar, na formação dos professores e na prática desenvolvida muito se perde. Para Prazeres e Carmo (2011, p. 9),

[...] a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta são denunciadoras e preocupante.

Neste sentido, entendemos a necessidade de substituímos a ‘retórica’ por práticas efetivas dentro do contexto escolar rural, para que possamos em algum momento alcançar a qualidade que se espera e as comunidades rurais não tenham perdas, pois, como ressalta Prazeres e Carmo (2011), toda a riqueza da cultura amazonense passa a ser ignorada e substituída pela influente cultura urbanizada que gradativamente se insere no “imaginário das populações rurais e ribeirinhas”.

Na execução das políticas e no processo de ensino e aprendizagem é preciso que reflitamos a prática, prática centrada na realidade das comunidades, para que não fiquemos neste processo em que se dificulta a execução de um projeto concreto de educação do campo para as zonas rurais no Amazonas de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, retomamos o objetivo que nos propusemos alcançar, o qual traduziu-se em analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como a Educação do campo foi se consolidando historicamente no estado do Amazonas. A partir de tal objetivo, elencamos outros

que nos permitiram a concretização desse feito, a saber: apresentar um breve panorama do estado do Amazonas; relacionar os desafios e as possibilidades da Educação do Campo no estado do Amazonas; e descrever como ocorreu, historicamente, o processo de consolidação da Educação do Campo no estado do Amazonas

Sobre um breve panorama do estado do Amazonas, foi possível apreender que se trata de um estado com especificidades relacionadas a sua extensão territorial, pois é considerado o maior de todas as unidades federativas do Brasil. Destaca-se por estar situado na região de maior biodiversidade do mundo e, em sua variedade populacional, possuir grande concentração de povos indígenas.

Foi possível desvelar também que a grande concentração de pessoas do estado está nas cidades (centros urbanos), todavia, a maior faixa territorial se caracteriza como parte da zona rural. Isto indica que grande parte das escolas, também, estão localizadas nas zonas rurais.

Pelos dados apreendidos com relação ao estado, os desafios concernentes à educação se apresentam como um desafio tanto para os profissionais envolvidos, quanto para os sujeitos em processo. Pois é somente a superação da visão de educação rural, que tem o urbano como um modelo ideal, pode consolidar a Educação do Campo, que traz a prática pedagógica como indissociável da realidade.

Portanto, para que a Educação do Campo se concretize é pré-requisito que o professor conheça o contexto em que o aluno está inserido, no sentido de relacionar os conteúdos escolares aos conhecimentos prévios dos alunos. Para estes profissionais é necessário, portanto, que os sistemas de ensino ofereçam formação complementar/ continuada conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Afinal, a Educação do Campo deve contribuir com os povos do campo no sentido de formá-los para pensar a própria realidade e para que sejam protagonistas de sua própria história. Pois, eles são capazes de (re) criar, transformar e inventar estratégias para viver e conviver sem o auxílio das 'oligarquias multinacionais'

No que concerne ao processo de consolidação da Educação do Campo no estado do Amazonas, este perpassou pela existência de algumas iniciativas de estruturação da Educação Rural (1980/1990). E, nas primeiras décadas do século XXI se configurou, por meio das políticas públicas criadas na esfera federal, a partir dos anos 2000, o que hoje se entende por Educação do Campo. Evidenciamos também que foi a partir da criação do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) que novos projetos foram elaborados para o meio rural, dentre esses o Programa de Ensino Rural do Amazonas, o Programa Vitória Régia, o PRORURAL (Programa de Professores Leigos Municipais), Escola Ativa e o Projovem Campo – Saberes da Terra, instituído em nível nacional. Concluímos que iniciativas atinentes à criação de projetos e programas para a Educação do Campo precisam ser centradas na realidade dessas comunidades, para minimizar as dificuldades de sua execução e tornarem-se significativas para os povos do campo desse estado.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - **Projovem**, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa: projeto base**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2019.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. In.: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 117 – 136.

DIAS, Juliane Santos. **A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

FACCIO, Sara de Freitas. **A educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas**. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 196 – 205.

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL (FAS); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA (UNICEF). **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas. Manaus, AM**: Fundação Amazonas Sustentável, 2017. Disponível em: <<<http://fas-amazonas.org/versao/2012/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Recortes-e-Cen%C3%A1rios-Educacionais-em-Localidades-Ribeirinhas-do-mazonas.pdf>>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios**. Amazonas: Observatório de educação, 2017. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_AMAZONAS.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n.85,p.17-31,abr.2011. Disponível em: <<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2483/2440>>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; CARMO, Eraldo Souza do. **Educação do campo e políticas públicas na Amazônia**: desafios e possibilidades. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0_104.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2019.

RAMOS, Albanice de Souza. **Percepção Ambiental de Educadores do Campo e suas Influências no Processo Educacional no Município de Humaitá/AM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em: <<<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7188>>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas**: rupturas e permanências. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <<<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6920>>>. Acesso em: 15 mar 2019.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <<<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaeliane.pdf>>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAPÍTULO 14 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O PROJETO SEIVA

Iata Anderson Ferreira de Araújo¹

Solange Helena Ximenes-Rocha²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo na região de várzea no município de Óbidos-PA é desenvolvida por meio do Sistema de Ensino Integrado da Várzea, intitulado Projeto SEIVA. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o Projeto SEIVA possui princípios educacionais ordenadores na estruturação de uma “educação do campo democrática, cooperativa e que atenda os interesses dos educandos e educadores das escolas de várzea, tendo como uma espiral o currículo que na prática de ensino perpassará pelos diferentes tipos de saberes” (SEMED, s/d, p. 1-2). O objetivo do Projeto é “executar ações pedagógicas que promovam a aplicação de metodologia específica da Educação do Campo” (idem) e está ancorado aos princípios de promoção da educação dos sujeitos do campo como um direito social (HAGE; CRUZ, 2015).

Neste sentido, de acordo com o defendido por Freitas (2012), o processo ensino e aprendizagem nas escolas do campo deve ser concebido conforme as especificidades locais. Argumentando na mesma visão crítica, Arroyo, Caldart e Molina (2011) assinalam que cumpre à escola a função de garantir o acesso ao conhecimento, ciência e tecnologia acumulados historicamente, no sentido de que possam contribuir para ampliar a compreensão dos sujeitos do campo acerca das múltiplas demandas da realidade onde moram, sobretudo na perspectiva de articulação do local com o global e vice-versa.

Um dos envolvidos nesse processo de ampliação da compreensão da realidade no território rural é o professor. Todavia, ele também é desafiado a responder aos impactos sobre a sua profissão diante das mudanças do mundo do trabalho no acelerado contexto da globalização. Assim, tem emergido pesquisas buscando compreender a formação docente para atuar no contexto da escola do campo, bem como o seu processo de desenvolvimento profissional.

Este artigo apresenta parte de um desses estudos que tem a intencionalidade de refletir sobre o desenvolvimento profissional docente no contexto das práticas educativas desenvolvidas no âmbito do

¹ Mestre em Educação, pela UFOPA; Professor de Biologia na rede estadual do Pará (SEDUC-PA), doutorando em educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon e LEHS (UFOPA). E-mail: iata.afaraujo@gmail.com.

² Doutorado em Educação pela UFSCAR. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon. E-mail: solange.rocha@ufopa.edu.br.

Projeto SEIVA no município de Óbidos. Está dividido em três seções: na primeira parte, discorremos sobre os desafios da formação de professores; na segunda, apresentamos aproximações iniciais com a temática do desenvolvimento profissional docente; e, na terceira, situamos as práticas docentes no contexto do Projeto SEIVA.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em conformidade com o que aponta Imbernón (2011), as instituições educativas, bem como a profissão docente, têm um desafio para o século XXI. Segundo o autor, as instituições e profissão docente devem buscar alternativas para superar as práticas herdadas do século XIX, que consistem na simplificada transmissão de conhecimentos, e ressignificá-las no intuito de promover uma educação dos cidadãos para uma “sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora” (idem, p. 7).

Imbernón (2011) entende ainda que compete as instituições o exercício de educar na/para vida. Segundo ao autor, isso implica considerar e desenvolver no contexto educativo práticas potencializadoras das dimensões relacionais, dialógicas, culturais, contextuais e comunitárias. Noutros termos, significa considerar que compete às instituições desenvolver e estabelecer vínculos como comunidade, ou seja, promover vínculos sociais. O autor clarifica que, tanto as instituições, quanto o professor, tem o desafio de ampliar a função de ensinar, para além do básico, deve ensinar o cidadão para compreensão das complexidades de relações “democráticas, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (Idem, p. 8).

Pelo exposto, educar o ser humano se tornou uma tarefa complexa, dada à multiplicidade de dimensões formativas que a contemporaneidade exige, neste sentido, a atuação das instituições educativas e a profissão docente deve estar aproximada e articulada a estas exigências. Assim, a perspectiva da complexidade exige que assumam novas funções na “cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 10). Considerando as exigências formativas acima anunciadas, é necessário o empreendimento coletivo das instituições e dos profissionais acerca dos fins educacionais, no sentido de desenvolver uma compreensão integradora de suas funções na contemporaneidade. Sendo assim, este direcionamento envolve, dentre outros aspectos, considerar a formação de professores, seja inicial e continuada.

Para conceituar *Formação de Professores* buscamos o entendimento de Garcia (1999, p. 26), que a considera como área de conhecimento e investigação, neste sentido, assim conceitua:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Garcia (1999), ao conceituar formação de professores na perspectiva dual, amplia o entendimento de formação para além da consideração focada apenas no âmbito do conhecimento, sendo assim, quando ela é compreendida como campo de investigação no âmbito da Didática, torna-se um contexto fecundo para compreensão da prática dos professores, onde eles “aprendem e desenvolvem sua competência profissional” (Idem, p. 26). A conceituação sobre formação de professores, de Garcia (1999), traz enten-

dimentos epistemológicos acerca da integração como área de conhecimento e investigação, portanto, estimuladora à realização de pesquisas em diferentes campos da formação inicial e continuada.

Ponte (2014, p. 21) afirma que tratar de formação é desafiador em razão de três aspectos. O primeiro deles é que ela envolve a formação inicial, a contínua e a especializada; o segundo, constitui um território de “luta ideológica e política”; e, por último, a formação é um campo em que transitam múltiplos entendimentos. Segundo o autor, esta difusão de entendimentos na área traz a impressão de que há poucos avanços quando se versa sobre formação.

Segundo Gatti *et. al.* (2019), ao se tratar da formação de professores no Brasil é necessário considerar a sua constituição ao longo da história. Esse exercício possibilitará a compreensão ampliada a respeito das perspectivas formativas para atuação na educação básica, bem como dos aspectos contextuais influenciadores na elaboração e promoção de propostas de formação inicial e continuada, sobretudo, quanto às lacunas formativas, principalmente as decorrentes da formação inicial.

Saviani (2009, p. 149) explicita que, somente a partir do século XIX, a formação de professores passou a ser institucionalizada no Brasil. Desde esse período à atualidade, a questão pedagógica nos contextos formativos sofreu sucessivas transformações, e que perduram ainda hoje, em termos da dicotomização entre dois modelos: um, o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, limitado à formação na “cultural geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento”, da disciplina que atuará; o outro, *modelo pedagógico-didático*, no qual repousa o entendimento de que a formação do professor somente se concretiza quando “completa o efetivo preparo pedagógico-didático”.

Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que as contribuições das discussões empreendidas por instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), bem como o que está previsto nos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE)³, têm surtido pouco efeito nas propostas curriculares de formação de professores. Para as autoras, a articulação teoria-prática real pouco se efetiva no âmbito das licenciaturas (Pedagogia e outras áreas do conhecimento), prevalecendo um currículo na perspectiva fragmentária e disciplinar, aproximando-se de perfis curriculares no formato 3 + 1, a formação específica tem prevalência em relação à formação pedagógica.

Concordamos com Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 26) quando pontuam que os professores em formação inicial não têm sido formados adequadamente para o enfrentamento das demandas do dia-dia de sala de aula, para compreender o papel da escola e do professor. Para os autores, o professor termina sua formação com lacunas formativas acerca da compreensão aprofundada quanto “aos saberes necessários à construção da sua profissionalidade”.

As lacunas formativas na perspectiva de articulação teoria e prática (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) carecem de reflexões e investigações para compreender o movimento de superação desses desafios enfrentados na formação inicial. Notadamente, as lacunas formativas oriundas da formação inicial incorrem para serem superadas no âmbito da atuação docente, ou seja, no contexto da formação continuada. Quanto a essa questão, concordamos com Nóvoa (1992) que afirma que conceber a formação docente no escopo do desenvolvimento profissional tem potencialidade para resignificação das práticas no contexto escolar.

³ Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 113), trata-se dos documentos indicados pelas seguintes referências (BRASIL. MEC. CNE, 2002, 2006).

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Ponte (2014, p. 23) anuncia que o desenvolvimento profissional está conectado ao entendimento de que a “capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto”. Considerando o indicativo do autor, de que a formação, na perspectiva do desenvolvimento profissional, tem o sentido de incompletude, o docente estará em permanente processo de formação ao longo da sua atuação docente.

Ponte (2014) resgata cinco lógicas sobre as quais se assentam a perspectiva de formação e o desenvolvimento profissional. Na primeira, a formação ocorre de formas e em momentos diferentes, que “incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras reflexões, etc.” Em relação à segunda, o movimento formativo é de dentro para fora, na medida que valoriza o protagonismo do professor na tomada de decisão sobre as atividades que ele quer participar, o que perpassa pelo desenvolvimento da capacidade dimensional e compreender as potencialidades da formação para sua prática docente. A terceira lógica, envolve a valorização das potencialidades do professor, ou seja, suas práticas são consideradas no âmbito da formação. A quarta, implica considerar o professor em sentido amplo, para tanto, a formação envolve e se relacionará com os “aspectos cognitivos, afetivos e relacionais”. A quinta lógica da formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente procura promover a interligação entre a teoria e a prática (Ibid., p. 23 e 24).

Pelos sentidos apresentados de formação e desenvolvimento profissional por Ponte (2014, p. 25), identificamos os seguintes movimentos epistemológicos: favorecer a “combinação de processos formais e informais”; que o professor, para além de objeto, assume o status de sujeito da formação; ao mesmo tempo que valoriza a individualidade do professor, busca dimensioná-la no âmbito coletivo escolar. Desse modo, a formação e desenvolvimento profissional visam contribuir para promover “a criatividade, a autoconfiança, a autônoma e o sentido de responsabilidade profissional”.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores, anunciado por Garcia (1999, p. 137), consiste na adoção de uma “abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Segundo o autor, essa abordagem pressupõe, essencialmente, a intencionalidade de buscar soluções para necessidades formativas dos professores nos contextos escolares. Neste sentido, para Garcia, a definição do conceito de desenvolvimento profissional docente envolve integração de quatro aspectos: desenvolvimento da escola, desenvolvimento e inovação escolar, desenvolvimento do ensino e desenvolvimento da profissionalidade.

Observamos que os aspectos sobre desenvolvimento profissional dos professores, anunciados por Garcia (1999), têm coerência com a conceituação de formação anteriormente anunciados pelo próprio autor, e com os princípios para nortear a formação, conforme detalhados a seguir: 1 – compreendida como *contínuo*; 2 – pertinência para “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”; 3 – importância de “ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola”; 4 – vinculada à “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores”; 5 – considerar na formação de professores a “integração teoria-prática”; 6 – promover o isomorfismo na formação, alinhamento da formação recebida ao tipo de educação exigida no âmbito de sua atuação; 7 – princípio da individualização, no qual se considera que o aprender e o ensinar não são homogêneos, logo, a formação deve atender às necessidades formativas de um ou de grupo de professores.

Imbernón (2011, p. 50-51), quando justifica a realização da formação continuada na perspectiva da mudança e incerteza, a defende como empreendimento coletivo para promover o desenvolvimento profissional no ambiente escolar. Neste sentido, entende que os processos formativos devem compreender os seguintes eixos:

1. reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
3. A união da formação a um projeto de trabalho;
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc;
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Imbernón (2011), ao defender a formação continuada associada aos princípios anunciados, depreende que para ela contribuir de forma efetiva e qualificada com à inovação institucional, fundamentalmente, é essencial que leve em consideração as necessidades formativas dos professores e o contexto escolar afim de promover a ressignificação das práticas pedagógicas. Neste entendimento, considerando a contribuição de Mizukami (2013, p. 26), o desenvolvimento da prática profissional envolve considerar múltiplos aspectos da docência situada na escola e, por isso, a autora defende a realização de processos formativos centrados na escola, por entender que “é local importante e privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como para a construção de conhecimentos profissional sobre a docência”. Sendo assim, entendemos que a instituição de espaços e tempos na escola para o desenvolvimento dos professores em comunidades de aprendizagem do fazer docente, vincula relação com o que a autora denomina de tipologia de conhecimento “para a prática, na prática e da prática” (Idem, p. 31).

Consideramos que os conceitos de desenvolvimento profissional apresentados por Ponte (2014) e Garcia (1999), bem como de formação continuada (Imbernón, 2011), guardam entre si convergências e complementariedades, assim como diferenças. Além do desenvolvimento profissional, ressaltamos que o entendimento sobre a formação continuada, situada na escola (MIZUKAMI, 2013), auxilia na compreensão do objeto em estudo. Para estimular estas reflexões, apresentamos a seguir o contexto de desenvolvimento do Projeto SEIVA.

AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DO PROJETO SEIVA

Nesta seção apresentamos a contextualização do Projeto SEIVA, a partir da vivência em algumas ações nos anos de 2018 e 2019. Nesse acompanhamento, identificamos que as práticas pedagógicas dos docentes possuem convergências com as concepções de educação e de ensino e aprendizagem defendidas por autores que dialogam sobre a Educação do Campo, bem como com o que preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 1996; 2005; 2010). Estudos desenvolvidos por Araújo e Ximenes-Rocha (2020) já apontaram que o Projeto SEIVA tem potencialidades para contribuir para a promoção da(o): interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, trabalho coletivo entre professores e técnicos da SEMED, integração entre escola e comunidades, contextualização do ensino, dentre outros aspectos, voltados a atender as especificidades do campo.

As práticas desenvolvidas no Projeto SEIVA ocorrem por meio do Planejamento Pedagógico Coletivo (PPC). Nele, são instituídos espaços e tempos de formação na cidade e nas comunidades do campo, nos quais professores e técnicos da SEMED, coletivamente, planejam as práticas para o ano letivo. Na cidade, transcorre o planejamento do ano letivo, estudo de relatos de experiências, definição de temática geral para abordar nas escolas polo⁴, revisão do plano dos componentes curriculares, definição de cronograma de visitas às comunidades do campo para orientação e acompanhamento pedagógico, os encontros de avaliação do ano letivo e o encontro de relatos de experiências entre os polos do Projeto. Nas comunidades do campo ocorre a definição de subtemas, a orientação e acompanhamento pedagógico pelos técnicos da SEMED, o estudo e aprofundamento de subtemas em sala de aula, a sistematização de temas e avaliação das experiências socializadas. A seguir, apresentamos breve caracterização desses espaços e tempos formativos.

O planejamento do ano letivo é previamente elaborado por técnicos da SEMED e um dos aspectos considerados para tal é a sazonalidade da enchente e vazante do rio Amazonas. Por esta condição climática e ambiental, o ano letivo inicia em agosto e termina início de março. Neste sentido, a oferta da Educação do Campo na região de várzea ocorre, tal como preveem as orientações oficiais, independente do ano civil (BRASIL, 1996; 2002). Posteriormente, em encontro realizado com a participação de gestores, técnicos e professores das escolas do campo, o planejamento é compartilhado para apreciação e deliberação. No mesmo encontro, há um momento para estudo de relatos de experiências, no qual, a partir da orientação de técnicos da SEMED, os professores realizam leitura e reflexão de pequenos textos sobre experiências pedagógicas de outros contextos escolares, no intuito de despertar o interesse para ressignificação de suas práticas.

No mesmo encontro, a partir do tema gerador, ocorre a definição da temática geral para abordar nas escolas polos. Sobre esse aspecto, a equipe da SEMED ressalta que as escolas polos têm autonomia para definir o foco temático, desde que esteja relacionado à temática geral. Ademais, ressaltam que podem ser dimensionados aspectos como: social, econômico, ambiental, entre outros. Em continuidade ao encontro, é destinado um tempo para *revisão do plano dos componentes curriculares*, no qual, sob a orientação dos técnicos da SEMED, os professores buscam realizar adequações para articulação dos fins formativos no Projeto SEIVA à BNCC. Por fim, no último momento do encontro, ocorre a definição de cronograma de visitas às comunidades do campo para orientação e acompanhamento pedagógico, os técnicos da SEMED agendam o dia e horário de visitas às comunidades para a orientação das práticas pedagógicas.

Os encontros de avaliação do ano letivo são realizados com a reunião de técnicos da SEMED, gestores e técnicos das escolas do campo. Na oportunidade, são avaliadas questões relacionadas à infraestrutura, transporte e merenda escolar, assim como atinentes às práticas pedagógicas que são analisadas em linhas gerais, realçando se as mesmas ocorreram conforme haviam sido planejadas.

O encontro de relatos de experiências entre os polos do Projeto SEIVA é o espaço destinado para socialização de uma experiência selecionada no polo para ser apresentada aos demais professores e técnicos dos outros polos que compõem o Projeto. Na atividade são realizadas trocas de experiências que se constituem em um momento formativo, uma vez que no processo de relatar as práticas é possível identificar a dialética de aprendizagem entre e com os pares.

Nas comunidades do campo, contexto no qual ocorre a *definição de subtemas*, é facultado a cada polo definir um subtema, o qual será explorado em todas as escolas do polo, conforme

⁴ Atualmente, o Projeto SEIVA compõe oito polos, o que totalizam 23 escolas.

delimitação estabelecida pelo(s) professor(es) da(s) turma(s). Ao longo do ano letivo, é realizada orientação e acompanhamento pedagógico pelos técnicos da SEMED, sobretudo, quando, periodicamente, a equipe da SEMED faz visita à escola polo para orientar o trabalho pedagógico dos professores que estão em desenvolvimento.

Ao longo do ano letivo, ocorre o estudo e aprofundamento de subtemas em sala de aula. Nesse período, a temática é delimitada e aprofundada pelo professor juntamente com os alunos por meio de: leituras, pesquisa de campo, poesias, paródias, dramatização, danças, produção de artesanato, pintura em tela, contação de histórias, elaboração de material didático confeccionado com auxílio dos estudantes, entre outras atividades, as quais são apresentadas na Sistematização de Temas.

A Sistematização de Temas é a culminância dos trabalhos de todas as escolas e turmas integrantes de polo para o coletivo. Trata-se de um dia de festa, uma grande aula ao ar livre, da qual participam os alunos, professores, equipe da gestão escolar, comunidade escolar e técnicos da SEMED. As apresentações obedecem ao sequenciamento das séries, transcorrem em único período no espaço da escola sede, bem como em outros espaços comunitários. No mesmo dia, após a Sistematização de Temas, ocorre a avaliação das experiências socializadas, trata-se do momento em que os técnicos da SEMED realizam uma avaliação síntese a respeito das apresentações, buscando evidenciar a abordagem dos temas, participação dos alunos, articulação dos temas na perspectiva interdisciplinar, entre outros aspectos.

Partimos do pressuposto de que estes espaços e tempos, nos quais ocorrem as práticas educativas, são indutores de processos de desenvolvimento profissional dos educadores do campo. Associada a essa compreensão, as experiências formativas dos participantes decorrentes do envolvimento em outros contextos contribuem para a ressignificação das experiências educacionais no Projeto SEIVA.

Sendo assim, o nosso interesse em compreender o trabalho coletivo de professores e técnicos da SEMED na promoção da Educação do/no Campo, vincula-se ao entendimento de que no Planejamento Pedagógico Coletivo (PPC) no Projeto SEIVA são mobilizados empreendimentos formativos colaborativos, tanto no planejamento, quanto na realização de práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos do campo. Neste sentido, professores e técnicos da SEMED, ao tecerem teias educativas coletivas de formação e de atuação profissional para qualificar o ensino e aprendizagem, considerando as demandas do contexto da prática educativa, fazem com que as práticas empreendidas sejam indutoras de processos de desenvolvimento profissional nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreender o exercício de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente no contexto da atuação na educação básica, buscamos evidenciar: os desafios da formação de professores, apontando a pertinência da ressignificação da atuação da instituição escolar e profissão docente ao contexto de complexidade na contemporaneidade; o conceito de formação de professores; e a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação. Quanto ao desenvolvimento profissional docente, sublinhamos aproximações teóricas iniciais, em termos de conceitos e princípios, de modo a buscar articulação com as práticas docentes no contexto do Projeto SEIVA.

O movimento de reflexão teórica possibilitou-nos tecer compreensões iniciais a respeito de processos de desenvolvimento profissional de educadores do campo, no âmbito do referido projeto, a partir das quais destacamos a necessidade de avanços nas investigações sobre o tema para qualificar

pesquisas das práticas docentes no contexto do Projeto SEIVA. Práticas estas, marcadamente desenvolvidas por meio do trabalho coletivo de professores e técnicos da SEMED em tempos e espaços formativos, na cidade e nas comunidades do campo da região de várzea no município de Óbidos-PA.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Iata Anderson Ferreira de; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Projeto Seiva e o Programa Escola Ativa: aproximações à formação do sujeito do campo na várzea obidense. In: Anselmo Alencar Colares; Antônio Carlos Maciel (Orgs.). **Formação de doutores em educação no contexto amazônico: problematizações em estudo**. Santarém, PA: UFOPA, 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. MEC. LBD – Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB 1. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2002.
- BRASIL. MEC. **Escola Ativa – Diretrizes para implantação e implementação Metodológica Escola Ativa**. Ministério da Educação, Diretoria de Projetos Especiais, Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, Brasília, 2005.
- BRASIL. MEC. **Escola Ativa - Projeto base**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina, *et. al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, João Pedro da. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEMED. **Projeto Seiva (Sistema de Ensino Integrado na Várzea)**. Projeto Base. Secretaria Municipal de Educação, Sem Data.

CAPÍTULO 15 - AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DIFERENCIAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Manoel Ednaldo Rodrigues¹

Anselmo Alencar Colares²

INTRODUÇÃO

As teorias pedagógicas presentes na educação brasileira trazem consigo a história do conhecimento sistematizado, dos avanços e recuos da educação em diferentes contextos. Podem ser identificadas por determinados padrões e organizadas em função das características que apresentam tendo em vista os critérios de análise. Como as demais elaborações conceituais e atividades práticas, tanto são influenciadas quanto influenciam a sociedade em seus mais variados aspectos, constituindo o movimento da história.

Neste texto procuramos identificar as concepções que se alinham com a sociedade burguesa, engendrada pelo modo de produção capitalista, que se consolidou na modernidade, sobre a base da divisão das classes sociais. Neste caso, as denominamos de concepções hegemônicas. E, por outro lado, apresentamos a proposta contra hegemônica representada pela pedagogia histórico-crítica. Saviani (2019) constata que as principais tendências pedagógicas presentes na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento: Liberais e Progressistas. Neste segundo grupo se encontram as propostas que podem ser categorizadas como contra hegemônicas.

Compreende-se o Liberalismo como uma filosofia política e moral supostamente baseada na liberdade e igualdade diante da lei, com o consentimento dos governados. O termo “liberal” é utilizado desde o século XIV, porém o liberalismo enquanto corrente de pensamento estruturada aparece nas revoluções inglesas do século XVII e se expande pela Europa com a Revolução Francesa no final do século XVIII. (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2008). Locke desenvolveu suas ideias na passagem dos séculos XVII e XVIII. No entanto, as teorias liberais, com o tempo, são questionadas pelas limitações que a propriedade privada dos meios de produção impôs aos demais princípios constituintes da visão de liberdade.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA – Doutorado em Rede. Linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Bolsista FAPESPA. Mestre em Ciências da Comunicação (UFPA). Especialista em Jornalismo Científico (UFOPA). Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (IESPES-PA). E-mail: ednaldorodrigues@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA – Doutorado em Rede. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

As tendências pedagógicas em que se fundamenta a prática educacional, aqui discutidas, perpassam pelas teorias liberais representadas pelas pedagogias: Tradicional, Renovada, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista. As tendências progressistas estão subdivididas nas pedagogias Libertadora, Libertária, Crítico Social dos Conteúdos, além das Teorias Crítico-Reprodutivistas, que se dividem nas teorias do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), Escola Dualista e na Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como expoente o professor Dermeval Saviani.

Na sequência, faz-se o percurso, de maneira sucinta, por diversas teorias pedagógicas, com a incursão mais aprofundada sobre a Pedagogia Histórico-crítica, buscando identificar aproximações e distanciamentos desta com relação as concepções liberais e hegemônicas. Além disso, apresentamos análises comparativas das características pedagógicas liberais em relação às progressistas. O estudo está fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels o qual está na base da Pedagogia Histórico Crítica, concebida e iniciada por Dermeval Saviani, e desenvolvida em um amplo coletivo que tem em comum a luta pela superação da sociedade de classes.

Como ponto de partida, deve-se compreender que uma nova teoria não substitui totalmente a anterior, ambas coexistem e convivem nas práticas que alimentam e das quais também são tributárias, mesmo que delas se distanciem. A Pedagogia Histórico-crítica (PHC) busca superar as teorias anteriores, mantendo delas as propostas e os desenvolvimentos que possibilitam maiores e melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem, porém, dotando-os do sentido universal e emancipador, os quais se tornaram impossíveis sob o modo de produção capitalista e sua correspondente sociedade burguesa liberal e, mais ainda, no estágio econômico da financeirização e no estágio político do neoliberalismo em que nos encontramos.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS LIBERAIS

A expressão pedagogia liberal está diretamente relacionada a manutenção do *status quo*. Defende que o aluno seja preparado para desempenhar papéis de acordo com os interesses da sociedade e conforme as suas aptidões. Com isso, o seu desempenho pessoal e profissional estará em harmonia e de acordo com as normas desse tipo de sociedade, por meio de uma cultura individualista, competitiva, típica da sociedade capitalista. As concepções (identificadas nas teorias e práticas) recebem diferentes denominações, todavia, tem em comum o fato de não proporem transformações radicais, ou seja, transformações que alcancem a raiz dos problemas. Se limitam a oferecer soluções aos problemas que se manifestam no cotidiano escolar, como se a escola, e a educação que nela se desenvolve, sejam apartadas do conjunto das relações que se estabelecem na sociedade. Vejamos, sucintamente, por meio de suas características, como estas questões se manifestam.

Pedagogia Tradicional. Coloca o professor como o principal personagem do processo educacional, delegando ao aluno a condição de um mero receptor dos conhecimentos, que, nesta situação, são considerados verdades inquestionáveis, absolutas. A aprendizagem se dá pela repetição de exercícios como estratégia de memorização dos conhecimentos que são explorados em sala de aula de tal forma que “[...] no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 203).

Embora tenha sido o “modelo” inicial de escolarização e a primeira concepção que a história educacional registra, ela ainda se faz presente nas nossas escolas, e está bastante impregnada na mentalidade

das pessoas que veem na escola um local de transmissão de conhecimentos, difusora dos “bons costumes” que incluem a obediência e o respeito aos que “podem mandar”, oportunizando aos que ficam à margem da sociedade serem nela incorporados na condição de trabalhadores, após desenvolverem as habilidades para executar os serviços que lhes são destinados, e assimilarem as regras estabelecidas.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1991, p. 18).

Pedagogia Renovada. Por essa teoria o professor muda de lugar e se torna um facilitador, enquanto o aluno é considerado ativo, curioso e com isso, o ensino se torna um aprender-fazendo. Valoriza as metodologias experimentais, a pesquisa, a descoberta, considera os meios natural e social como ambientes propícios ao aprendizado. Por essa teoria o ensino-aprendizagem abre-se à descoberta por meio de uma autoaprendizagem.

Anísio Teixeira é considerado um dos pioneiros da teoria da **Escola Nova** no Brasil. O método de ensino desta teoria é centrado no aluno, cabendo à escola a função de instituição formadora de atitude, por meio de uma preparação mais psicológica e menos desempenho do papel social ou formação pedagógica do estudante. Para Saviani (2009), o processo de aprendizado do aluno da Escola Nova é completamente modificado.

[...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre (SAVIANI, 2009, p. 8-9).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³ representa um momento importante da história da educação brasileira, caracterizado pelo debate liderado pelos intelectuais da época. O ano de 1932 é uma época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 1930, mas sobretudo na área da educação.

Trouxe avanços significativos especialmente nas práticas de ensino e na valorização do papel do educando no processo de aprendizagem. Porém, não sendo parte integrantes de seus objetivos, não buscou revolucionar a sociedade, apenas ajustá-la considerando as necessidades postas pela reestruturação das bases produtivas e o fortalecimento do sistema democrático representativo burguês, após dois grandes conflitos mundiais.

Reflete também “A influência da obra de John Dewey sobre os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, principais nomes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932” (XAVIER, 2012, p. 1), no momento de tensão política que o Brasil viveu com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e suas aproximações com os governos totalitaristas.

³ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior.

Pedagogia Tecnicista. Esta teoria considera o aluno como um ser desprovido de conhecimento e por isso, passivo e pronto para receber informação, que lhe é transmitida e acumulada em sua mente por meio de associações. Cabe ao professor a responsabilidade de depositar o conhecimento no aluno, porque, por esta teoria, o professor é um especialista na aplicação de manuais, uma vez que a sua prática em sala de aula é extremamente controlada. O ensino e o professor estão articulados e harmônicos com o sistema produtivo, cujo objetivo é aperfeiçoar a ordem social vigente, ou seja, o modo de produção capitalista. Ajusta-se com a formação de mão-de-obra especializada e apta para atender às necessidades do mercado de trabalho.

[...] A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social (SAVIANI, 2009, p. 12).

Nesta perspectiva, aluno e professor ficam relegados às técnicas, ao saber-fazer, à eficiência. Professor e aluno são colocados em segundo plano, como meros executores de um planejamento que foi pensado por especialistas sem a participação do professor. A pedagogia tecnicista teve seu apogeu no período que se seguiu ao Golpe de 1964, mas também persiste com os defensores da escola sem partido, e os que propõem mordanças aos que tomam posições críticas ao ensinar os conteúdos (notadamente constituem alvo as disciplinas das humanidades tais como filosofia, história, sociologia), assim como na pretensão de implantar escolas cívico-militares.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS

São as concepções que se contrapõem às teorias liberais e se caracterizam pela análise crítica do contexto social vigente, avançando em direção às finalidades sociopolíticas da educação. Trata-se de teorias que se opõem às propostas implementadas pelo modo de produção capitalista, portanto, se constituem também como sendo contra-hegemônicas e se subdividem nas teorias Libertadora, Libertária, Crítico Social dos Conteúdos e Histórico-Crítica. A popularização das abordagens marxistas no campo educacional deu grande sustentação ao desenvolvimento destas propostas pedagógicas no Brasil.

As abordagens mostrando as vinculações da educação com as desigualdades sociais, tanto de forma reprodutivista quanto na perspectiva crítica transformadora, foram decisivas para a elaboração das concepções contra-hegemônicas, entre as quais: Ensino como Violência Simbólica, Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Escola Dualista.

Saviani (2009, p. 16) sintetiza a respeito da Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, que na “base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material”. Trata-se da violência material, que se manifesta pela força econômica da classe dominante sobre os dominados, violência simbólica esta, praticada por meio de uma cultura de dominação.

A violência simbólica torna-se um aparelho poderoso de dominação, impondo-se e disseminando-se de diversas formas, a exemplo dos meios de comunicação, religião, manifestações artísticas, literárias, mercado da moda, propaganda, educação familiar e pela própria ação pedagógica, exacerbando ainda mais a desigualdade entre dominantes e dominados.

Diante de um contexto social, cultural e econômico tão adverso, as classes dominadas são desprovidas de forças e não conseguem reagir, pela falta de poder econômico, o que potencializa a violência simbólica, materializada por meios culturais tão desfavoráveis. Com isso, ao contrário da proposta de superação da marginalidade, acaba-se por reforçar ainda mais essa marginalidade por entre as classes dominadas.

A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) contribuiu para a compreensão dos Aparelhos Repressivos e os Ideológicos do Estado. No primeiro caso, a força, a violência; no segundo caso, por meio da ideologia. O aparelho repressivo funciona pelas ações, imposições dos instrumentos de governo (Administração, Exército, Polícias, Tribunais e Prisões); o aparelho ideológico exerce suas ações, utilizando-se das instituições sociais mais variadas, tais como as religiosas, culturais, e muito acentuadamente na escola.

Pela teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, a escola repassa aos alunos os saberes da ideologia dominante, que no decorrer dos anos transformam-se em instrumentos eficazes de reprodução e transmissão das relações dos meios de produção capitalista. Nesse contexto desfavorável, nas classes dominadas é que se manifesta e se consolida o fenômeno da marginalização. O aparelho ideológico reproduz os conteúdos, as polifonias, que vão contribuir com a alienação da sociedade perpetuando o sistema de exploração e opressão de diversas maneiras.

Quanto a Teoria da Escola Dualista, desmistificou a suposta igualdade que a educação anuncia uma vez que, na sociedade de classes, a escola está destinada a burguesia e ao proletariado, de forma diferenciada. Essa dualidade é reforçada pelo espaço escolar ao privilegiar a formação da força de trabalho, que está relacionado à ideologia burguesa. Para Saviani (2009, p. 24), “todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo [...] são práticas de inculcação ideológica”. Com isso, percebe-se que o espaço escolar, em vez de contribuir com a transformação da sociedade, torna-se um ambiente oficial de sustentação da ideologia da classe dominante, que

[...] qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno burguês. Assim pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação cultura proletária (SAVIANI, 2009, p. 25).

Como já apontado, as teorias que foram tratadas no tópico que denominamos de Pedagogias Progressistas, exerceram papel decisivo para a elaboração de propostas com vistas a superação das concepções pedagógicas liberais. Vamos, na sequência, apresentar as características e os aspectos diferenciadores das pedagogias que se contrapõem ao bloco que ainda se mostra hegemônico.

Pedagogia Progressista Libertadora. Se tornou conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire, vinculando a educação às lutas sociais e na organização em defesa dos oprimidos. Para essa concepção pedagógica, importa que o oprimido obtenha consciência da realidade que o sistema capitalista impõe, por meio da reflexão crítica. Isto é, “na formação permanente dos sujeitos, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Trata-se de uma teoria que se propõe a transformar a sociedade, trabalhar a organização das classes e libertar as pessoas por meio de uma consciência crítica. Outra característica desta teoria é o direcionamento de abordagens sobre temas sociais e políticos, cabendo ao professor coordenar as atividades educacionais, atuando junto com os alunos, e com a comunidade.

Vejamos uma passagem na qual o patrono da educação brasileira justifica a escrita do livro *Pedagogia do Oprimido* um marco na nossa literatura educacional e que o tornou um dos autores da educação mais lidos no mundo.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de *Pedagogia do Oprimido*: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17).

Pedagogia Libertária. A proposta desta teoria é que o professor se torne um conselheiro e se coloque à disposição do aluno. Um dos pressupostos é que somente o vivido pelo educando pode ser incorporado e utilizado em situações novas, por isso, o saber precisa ser sistematizado e só terá relevância se for possível ser aplicado no seu uso prático. Além disso, defende a livre expressão, o contexto cultural, a educação estética. Os conteúdos, apesar de disponibilizados, não são exigidos pelos alunos. Esta concepção se vincula a corrente política anarquista, para a qual a sociedade precisa abolir as imposições externas oriundas de instituições como o Estado. Preconiza que a organização e a gestão de todos os aspectos relativos a vida social se dê por processos coletivos nascidos da autonomia do ser. Portanto, a educação tem um papel relevante, mas não pode ser prescritiva.

Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Surge com a proposta de confrontar os conteúdos do ensino com as realidades sociais, estabelecendo a crítica ao conhecimento historicamente acumulado. Visa preparar a pessoa em formação, por meio da aquisição de conteúdos, para viver de forma participativa, organizada, contribuindo ativamente com a democratização da sociedade. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva e o ensino/aprendizagem tem como centro o aluno, sendo o professor o mediador dos conteúdos. Nos ensina Libâneo que [...] “na pedagogia crítico-social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “melhor serviço que se presta aos interesses populares” (1990, p. 39).

Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Tem suas origens no Brasil na década de 1970, decorrente da necessidade de uma teoria educacional que superasse dialeticamente as propostas apresentadas pelas teorias crítico-reprodutivistas, e o compromisso de contribuir com a transformação da sociedade, em oposição as pedagogias que se perpetuavam a serviço do sistema vigente.

Na pedagogia histórico-crítica os conteúdos não serão entendidos como na escola tradicional: desatualizados, desconectados da prática social, mecânicos, abstratos, fixos. Serão conteúdos objetivos vivos, reais, dinâmicos, atualizados, conectados à prática social, mas sem que sejam selecionados considerando-se uma utilização imediata, numa perspectiva pragmática e simplista (SANTOS, 2018, p. 50).

Por isso, um dos objetivos da PHC é de reestabelecer a crítica por meio da dialética como base filosófica de reflexão, na qual os conteúdos devem ser validados pela práxis social, sendo a educação escolar parte da luta pela transformação da sociedade e não mais como um instrumento de reprodução a serviço do modo de produção capitalista.

E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos (SAVIANI, 2011, p. 419).

Saviani (2011) relata um episódio nos idos de 1967, quando lecionava no colégio Sion, em São Paulo, na área central da cidade, ministrando a disciplina história e filosofia da educação:

Trata-se da aula do dia 22 de outubro em que fui surpreendido com o pedido das alunas para que discutíssemos a finalíssima do Festival de Música Popular Brasileira. Isso porque na noite anterior, sexta-feira, dia 21 de outubro de 1967, tinha se realizado a finalíssima do III Festival da Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record em São Paulo, tendo saído vencedores em primeiro lugar “Ponteio”, de Edu Lobo; em segundo, “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil; em terceiro, “Roda-viva”, de Chico Buarque; e em quarto, “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso (SAVIANI, 2011, p. 201-202).

Saviani concordou discutir o Festival de Música, sem abrir mão do assunto da aula prevista no currículo escolar daquele dia. Nesse momento, refletiu sobre as teorias educacionais e mostrou que jamais cederia às alunas se adotasse a pedagogia tradicional ou uma outra teoria liberal. A experiência colocada em prática em sala de aula marca os antecedentes e a origem da Pedagogia Histórico-Crítica a qual fundamenta-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Incorpora também outras contribuições tais como a Teoria Histórica Cultural de Vygotsky, e desta forma representa [...] o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. (SAVIANI, 1996, p. 102).

Os interesses dos alunos devem ser levados em conta, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem abdicar do conhecimento elaborado, sistematizado, sua ordenação e tonalidade para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. O processo de aprendizagem, de acordo com a PHC, é resultante da interação entre aluno, conhecimento e elementos culturais. Para Saviani (2009), “esse método realiza a vinculação entre educação e sociedade, que os professores e alunos são tomados como agentes sociais”.

A pedagogia histórico-crítica, define-se, sobretudo, por meio de uma articulação pedagógica que se empenha em transformar a sociedade, compreendendo os condicionantes sociais e históricos. Saviani (2009) afirma que é possível uma pedagogia capaz de superar o problema da marginalidade, reposicionando a instituição escolar e a colocando a serviço dos interesses da classe dominada e não o oposto como se conhece pelas práticas das teorias produtivistas.

Dessa maneira, a PHC assume como compromisso fundamental defender a finalidade da escola, que, por essa concepção, precisa estar vinculada e voltada aos temas que envolvem o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. A compreensão desse conhecimento torna-se imperativo à prática social. Assim, para superar as teorias que antecederam a PHC, é fundamental resgatar a função primordial da escola, por meio da organização da prática educativa.

[...] situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários a formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2012, p. 20).

A PHC tem o compromisso de fazer a articulação teoria e prática. A educação é entendida como mediadora da prática social, processo em que as atividades educativas se convertem no ponto de partida e no ponto de chegada. Saviani (2019) apresenta uma metodologia estruturada pelos seguintes passos: A prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final. Para tanto, afirma:

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (SAVIANI, 1991, p. 57).

A Prática social inicial é o ponto de partida, o início, comum tanto ao professor quanto ao aluno, já que assumem posições diferentes em relação ao conhecimento. Inicia, assim, o movimento dialético que vai da síntese à síntese. A síntese é a visão caótica, fragmentada do todo, enquanto a síntese é o conhecimento elaborado, científico, e todo o processo é mediado pela teoria. O momento seguinte refere-se à problematização. Trata-se da etapa em que professor e alunos levantam os problemas enfrentados na sociedade, a respeito de um determinado assunto, que se torna o tema principal do estudo da unidade planejada pelo professor. O terceiro passo é a instrumentalização do conhecimento científico, que deve ser elaborada entre professor e aluno. Ressalta-se, no entanto, que o aluno parte de uma visão sincrética, diferente da ótica do professor, pois este já possui capacidade de síntese, o que facilita mediar o conhecimento.

A catarse é a revelação de uma síntese final elaborada pelo aluno. Este, partindo de sua realidade instrumentalizada pelo conhecimento sincrético, com a mediação do professor, alcança um salto qualitativo na aprendizagem. Esse quarto passo é muito importante, pelo fato de que o aluno atinge uma visão elaborada, que é a síntese. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse representa o ápice do conhecimento, a expressão sintética da síntese da aprendizagem que o aluno conseguiu alcançar em seu percurso educacional. O quinto e último passo é a prática social final, momento em que o aluno conseguiu alterar a qualidade de seu conhecimento pela mediação do professor, em um movimento histórico-dialético contínuo. Dessa forma, “[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma”, (SAVIANI, 2019, p. 65). O ponto de chegada volta a ser o ponto de partida constantemente, em observância ao processo contínuo de ensino-aprendizagem, que obedece a uma dinâmica relacional social e dialética formativa.

Como afirma Saviani (2009, p. 114-115),

[...] a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos siste-

matizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade. Nesse processo a escola desempenha papel fundamental, pois é ela que abre, por meio da alfabetização, as portas da cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores. Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos defrontamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como o tem evidenciado os principais teóricos do marxismo.

As categorias analíticas utilizadas por Marx foram sendo desenvolvidas ao longo de seus estudos sobre a realidade material, concreta, e se encontram no conjunto de sua obra, a qual, juntamente com as contribuições de Engels, constituem o Materialismo Histórico Dialético e constituem os fundamentos da pedagogia histórico crítica. Conhecer e compreender o teor dos textos desses autores, assim como a obra do professor Dermeval Saviani, é essencial para o entendimento da proposta contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-crítica. E para que ela não seja vista como receita para dar aulas, ou como um manual contendo as respostas para as nossas angústias.

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, oriundos do Materialismo Histórico-Dialético elaborados por Marx e Engels, e continuado pelos que lutam pela emancipação humana, constituem balizas indicadoras da práxis. E para que a educação em lugar de ser apenas um mecanismo reprodutor das desigualdades e legitimador da naturalização dos problemas sociais, passando a se constituir em prática social revolucionária,

[...] é fundamental que o proletariado se organize enquanto em classe para si, isto é, como classe autônoma, capaz de apresentar uma alternativa estrutural à lógica destrutiva do capital – com a formação de um bloco histórico contra-hegemônico. Para a construção desse bloco histórico capaz de fazer frente à lógica destrutiva do capital, é necessária a formação massiva de novos homens e novas mulheres com uma nova consciência, que dediquem as suas vidas a transformação da realidade vigente; transformação esta que só pode acontecer por um movimento prático que aponte o horizonte de uma transformação radical no domínio do capital. (MANDELLI, 2017, p. 66).

Vejamos, de forma sintética no Quadro 1, a seguir, as principais características que diferenciam as pedagogias liberais e progressistas.

Quadro 1 - Principais características que diferenciam as pedagogias liberais e progressistas.

PEDAGOGIAS LIBERAIS	PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS
Tradicional	Libertadora
<ul style="list-style-type: none"> - O professor é a figura central; - Conhecimento imutável; - Conhecimento como verdade absoluta. - Avaliação por meio do conhecimento memorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; - A educação é vinculada à luta e organização de classe do oprimido; - Em defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo; - Objetiva elaborar uma nova teoria do conhecimento, para libertar o oprimido.
Renovada	Libertária
<ul style="list-style-type: none"> - Escola centrada no aluno; - Cultura como desenvolvimento das aptidões individuais; - Prepara o aluno para assumir seu papel na sociedade; - Adaptação das necessidades do educando ao meio social - Atividades experimentais (pesquisa, descoberta, estudo do meio natural e social). 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é um conselheiro à disposição do aluno; - Somente o vivido pode ser incorporado e utilizado pelo educando; - O conhecimento só tem relevância se for aplicado em uso prático; - Defende a livre expressão e o contexto cultural; - Defende os conteúdos e a educação estética.
Renovada não-diretiva	Crítico Social dos conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Escola centrada na formação de atitudes; - Preocupação com problemas psicológicos e não pedagógicos ou sociais; - Privilegia a autoavaliação; - Ensino centrado no aluno, e o professor é apenas um facilitador. 	<p>Os conteúdos escolares são confrontados com a realidade social;</p> <p>A escola prepara o aluno para o mundo adulto e suas contradições;</p> <p>Participação organizada e ativa na democratização da sociedade;</p> <p>Aprendizagem significativa a partir do saber que o aluno domina;</p> <p>Superação de uma visão confusa por uma visão clara e unificadora.</p>
Tecnicista	Pedagogia Histórico-Crítica
<ul style="list-style-type: none"> - Prepara o aluno para servir ao sistema capitalista; - Articula-se com o sistema produtivo; - Utiliza a tecnologia comportamental para mudar o comportamento do aluno; - Busca produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho; - Não se preocupa com as mudanças sociais. - Baseia-se na aprendizagem através de associações, no estímulo-resposta (S-R), da Teoria Behaviorista. 	<p>Escola – Local para a transmissão do conhecimento de professores para alunos, visando à atuação na prática social.</p> <p>Professor – Possui um entendimento sintético da prática social, ainda que precário.</p> <p>Aluno – Possui um entendimento sincrético da prática social.</p> <p>Conhecimento – Patrimônio da humanidade, instrumento para a apreensão da prática social como síntese de múltiplas determinações; se orienta de e para essa prática.</p> <p>Etapas do método de ensino – Prática social; problematização; instrumentalização; catarse e prática social;</p> <p>Consequências esperadas do ensino – Levar da síncrese à síntese, pela mediação da análise.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021), a partir de Libâneo (1990), Saviani (2019) e Freire (1996).

As características das **teorias pedagógicas** nos remetem para a busca da compreensão de como se deu o percurso da educação escolar no Brasil, marcado pelas contradições que se apresentam na história.

A partir da teoria tradicional, as pedagogias Renovada, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista, que são liberais, seguem, praticamente, os mesmos caminhos de intencionalidade em relação aos papéis desempenhados pela escola e em sala de aula por professores e alunos e pelas quais, de acordo com as características identificadas, compete aos sistemas escolares organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que o indivíduo possa se integrar às exigências do modo de produção capitalista. São pedagogias que buscam adaptar as pessoas aos valores e normas da sociedade de classe, desenvolvendo a cultura individualista da competitividade. As diferenças entre as classes sociais são desconsideradas, uma vez que a escola não se preocupa com a superação das desigualdades sociais. A marginalidade é vista como algo inerente ao próprio indivíduo.

As teorias **pedagógicas progressistas**, por sua vez, expõem a realidade de maneira crítica, explicando a heterogeneidade que decorre da divisão de classes sociais. E como isso se reflete na apropriação do conhecimento sistematizado pelos que são donos dos meios de produção. No caso específico da Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] ao definir a educação como “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, essa teoria pedagógica está se reportando explicitamente ao conceito de “modo de produção”, pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. (SAVIANI, 2013, p. 111).

No livro Educação e ensino na obra de Marx e Engels, resultante da defesa de tese de livre docência do professor José Claudinei Lombardi, encontramos a seguinte formulação: [...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma pela qual os homens produzem sua vida material, bem como pelas relações nela implicadas [...]. E prossegue:

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois essa é apenas uma dimensão da vida dos homens que, tal como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações por que passa a produção da existência humana. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma esfera estanque e separada da vida social, pois está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem dos processos das lutas entre classes e frações de classe. (LOMBARDI, 2011, p. 11).

Como se sabe, Marx e Engels não se preocuparam em analisar especificamente a educação ou o ensino, e muito menos em discutir e propor uma teoria pedagógica. As observações sobre a educação, o ensino e a qualificação profissional encontram-se esparsas no conjunto da vasta obra, geralmente mescladas às críticas a respeito das teorizações e práticas burguesas, como a crítica a economia política e, antes dela, à filosofia alemã e aos vários matizes do socialismo. Essas anotações se encontram mescladas ao entendimento sobre as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, como na obra de Engels sobre “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, ou no contexto em que se analisava a situação e exploração da classe trabalhadora sob o modo capitalista de produção, como em “O Capital de Marx”. Convém lembrar que

[...] capitalismo é um termo composto, provém do latim *caput*, *cápitis*, que significa “cabeça” e a terminação *ismo*, que significa que o termo anterior domina. Logo, capitalismo significa um modo de produção em que o capital e o lucro dominam e se encontram em primeiro lugar.

Assim, de um lado, fica fácil de entender porque os capitalistas defendem a “economia” acima de tudo e, de outro, para os que defendem a vida, fica fácil de entender que esse modo de produção é anti-humano, que sua negação e supressão são imperativos, do mesmo modo que a construção de uma nova sociedade. (ORSO, 2020, p. 17-18).

A vigorosa análise empreendida por Marx ao elaborar a crítica da economia política propiciou a humanidade a compreensão dos mais variados temas que constituem os problemas objeto de estudo das ciências sociais. E continua válida para as questões atuais, vide a situação que a humanidade se depara diante da pandemia causada pela covid-19, e os embates travados entre os defensores das medidas sanitárias mais rígidas, tais como o *lockdown* versus os que não abrem mão dos lucros que podem auferir, mesmo que as atividades não sejam essenciais e coloquem em risco centenas ou milhares de vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, ao priorizar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, assume a função de reprodutora do modo de produção capitalista e da visão liberal que o sustenta. Por outro lado, ao se colocar como instituição formadora, preocupada com a emancipação humana pela ação transformadora da ordem vigente, realiza sua função social.

As teorias e práticas refletem os projetos societários em disputa na sociedade. Assim sendo, as quatro correntes (Tradicional, Renovada, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista) que integram as teorias liberais, embora tenham tentado modificar os seus métodos, sempre estiveram a serviço do modo de produção capitalista, para servir os projetos políticos e econômicos do momento, em detrimento de uma educação emancipadora, alinhada com os reais interesses da sociedade. As teorias progressistas (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos) começaram a questionar as tendências educacionais que as antecedem.

Constata-se que as teorias conservadoras coexistem com as teorias progressistas e se fazem presentes no cotidiano da escola, mesmo que de forma conflitante. Constata-se também que a educação assume um caráter pedagógico e político de forma concomitante o que gera a necessidade de uma teoria educacional que ultrapasse a visão ingênua da neutralidade do conhecimento.

A teoria marxista afirma que a escola pública deveria preparar o homem para a emancipação e libertação (práxis libertadora) por meio de uma educação intelectual, ligada à instrução tecnológica (bem como a de educação física), ou seja, uma educação unitária, completa, capaz de fazer o indivíduo compreender todo funcionamento do sistema (SAVIANI, 2019, p. 29).

A proposta é superar o caráter reprodutivista das teorias da educação. Por isso:

[...] a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os ‘dados de bastidores’, vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída [...] implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta (SAVIANI, 2019, p. 33).

A educação é sempre um ato político, de compreensão e intervenção na realidade concreta, estando profundamente relacionada às necessidades humanas de aprendizagens para a sobrevivência da espécie. Neste texto demonstra-se que a PHC precisa ser mais estudada, debatida e difundida, por se tratar de uma teoria concebida para atender às necessidades reais das escolas públicas do Brasil, para a emancipação humana e a construção de uma sociedade qualitativamente superior.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Michele Fernandes; WIHBY, Alessandra; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **Liberalismo Clássico: Origens históricas e fundamentos básicos**. São Carlos. VIII Jornada do Histedbr, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas/SP: Alínea, 2011.

MANDELLI, Bruno. CONTRIBUIÇÕES MARXISTAS PARA TEORIA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO ENTRE ESTRUTURA E HISTÓRIA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 61-67, ago. 2017.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

ORSO, P. J. . O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020048, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso em: 4 fev. 2021

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?** Horizontes, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018.

SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. MODO DE PRODUÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (Entrevista realizada por Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça

Peixoto). In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Ana Carolina Galvão Marsiglia (Org). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AS LUTAS DE CLASSE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959.

XAVIER, L. N. **Considerações históricas sobre as teorias pedagógicas conservadoras e progressistas**. Disponível > <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/consideracoes-historicas-sobre-as-teorias-pedagogicas-conservadoras-progressistas.htm>>, acesso em: 1 fev. 2021.

CAPÍTULO 16 - PARA UMA LEITURA MARXISTA DO RACISMO NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DE RONDÔNIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Tarciso Pereira da Silva Júnior¹

Juracy Machado Pacífico²

A DEFINIÇÃO DE NEGRO BRASILEIRO

Inicialmente destacamos que não é nossa intenção discutir sobre as variedades de nomenclaturas dadas às diversas identidades raciais e/ou étnicas no Brasil, classificações usualmente sustentadas pelas ciências sociais com o objetivo de determinar o negro brasileiro. Mas sim, compartilhamos do mesmo pensamento de Nascimento (2016), escrito no final da década de 1970:

[...] estas definições designam os brasileiros ora por sua marca (aparência) ora por sua origem (raça e/ou etnia). Ocorre que nenhum cientista ou qualquer ciência, manipulando conceitos como fenótipo ou genótipo, pode negar o fato concreto de que no Brasil a marca é determinada pelo fator étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra – ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descende de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a gradação da cor da sua pele. Não vamos perder tempo com distinções supérfluas. (NASCIMENTO, 2016, p. 36)

Na mesma perspectiva de Nascimento (2016), ao tratar aos outros “eufemismos” que trazem grande confusão sobre a identificação do negro brasileiro, ficamos à vontade para, no contexto da Amazônia, acrescentar outros eufemismos típicos da região: caboclo, cafuzo, mameluco, ribeirinho, beiradeiro, varzeiro, arigó, quilombola e tantos outros.

O IBGE (2010) adota como critério cor/raça apenas as cores Branco, Pardo, Preto, Amarelo e Indígena (raça/etnia), o que obriga todas as identidades raciais já citadas a se autodeclararem Preto ou Pardo=Negro. Os critérios adotados pelo IBGE estão em acordo com a proposta de autodeclaração apresentada por Fernandes, em 1994, em uma emenda constitucional composta por um (01) único

¹ Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Linha de Pesquisa: formação do educador, práxis pedagógicas e currículo. E-mail: historiadorpsi2@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar (UNESP), Mestre em Psicologia Escolar (IP/USP) e Pedagoga (UNIR). É Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR) e docente do PPGEEProf (UNIR) e do doutorado em rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Primeira Infância (GEPEIN). E-mail: juracypacifico@unir.br

artigo e seus oito (08) parágrafos, onde consta no caput do artigo: “são compreendidos como negros os indivíduos e cidadãos que se considerem como tal e os que, por estigmatização, são tratados ‘como negros’ e ‘pessoas de cor’” (FERNANDES, 1994, p. 1).

A partir desse entendimento do que é o negro brasileiro, não podemos deixar de reconhecer que os indígenas, que representam menos de 1% do total da população brasileira, segundo IBGE (2010), também sofrem com o racismo, tendo nos últimos 50 anos sofrido um processo de genocídio, orquestrado pelo governo brasileiro desde a ditadura militar (NASCIMENTO, 2016). Passamos a examinar os conceitos de racismo.

O RACISMO BRASILEIRO: RACISMO ESTRUTURAL

Para Almeida (2019), não podemos compreender o racismo sem entender as peculiaridades do conceito de raça. Vejamos, por exemplo, aqueles que comemoraram a Revolução Francesa observaram a Revolução Haitiana com suspeita e receio, e tanto E.U.A. quanto os países europeus infligiram diversas barreiras econômicas à ilha caribenha, que ainda na atualidade sofre as consequências por ousar lutar por sua liberdade. Isso evidencia que o projeto liberal iluminista que previa que os homens fossem todos iguais não reconheceu aos povos dominados a mesma humanidade. Pois uma nação administrada por negros não poderia compartilhar o status de “nação civilizada”.

[...] é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (ALMEIDA, 2019, p. 20)

O racismo é uma consequência da própria estrutura social, é o funcionamento normal com que organizam as relações políticas, econômicas, jurídicas e inclusive familiares, não sendo uma anormalidade social e nem uma perturbação institucional. Sendo assim, o racismo é estrutural. Condutas individuais e procedimentos institucionais são provenientes de uma sociedade onde o racismo é regra e não restrição. O racismo é elemento do processo social que atravessa os indivíduos e lhes parece herdado pela tradição (ALMEIDA, 2019).

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. (ALMEIDA, 2019, p. 33)

O que esperamos ressaltar na perspectiva teórica é que o racismo estrutural, como processo histórico e político, institui as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sofram o racismo de forma metódica. Então os indivíduos que cometem ações racistas devem ser responsabilizados, porém, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que

a responsabilização jurídica individual não é satisfatória para que a sociedade admita ser um produto elaboradora pela desigualdade racial (ALMEIDA, 2019)

A LEITURA CLÁSSICA DO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS

Existe um certo preconceito no meio acadêmico de que o marxismo não discute as questões raciais. Moore (2010) acusa Marx e Engels de serem eurocêntricos e racistas, mas para Almeida (2019), essas acusações não são verdadeiras. Em seu ponto de vista o que existe é uma grande polêmica, principalmente dentro do movimento negro brasileiro, pois parte do movimento acredita no antagonismo do marxismo com a questão racial, sendo que esta desconfiança ocorre por duas causas: a primeira é que de fato o marxismo, enquanto método, foi apropriado pela “branquitude”, foi tomado como privilégio branco, assim, as questões raciais não foram discutidas com a sua devida importância; a outra causa é a falta de conhecimento das contribuições do marxismo acerca da questão racial, pois as obras não são divulgadas e as leituras dessas obras são esquecidas pela academia ou um há afastamento em razão da primeira causa.

A questão racial sempre foi uma preocupação do marxismo. Há formulações e teorias constituídas sobre a questão racial, foram dados pontos de partida, trataram a questão como importante. Nos clássicos do marxismo podemos confirmar essa afirmação. Na obra de Karl Marx podemos ler sobre seu posicionamento contra a escravidão no livro “Miséria da Filosofia”, escrito em 1847 em réplica ao livro de Proudhon “Filosofia da Miséria”. Marx nos apresenta a crítica à escravidão como uma categoria econômica que foi fundamental para o desenvolvimento do Capitalismo (MARX, 1985).

Também na célebre Carta de 1864 endereçada ao presidente norte-americano Abraham Lincoln, durante a Guerra Civil Americana, em solidariedade pela luta contra escravidão naquele país e das dezenas de artigos escritos por Marx em favor da liberdade dos negros americanos e contra o sistema escravagista e as famílias aristocráticas do Sul, publicados em jornais ingleses de grande circulação (MARX, 2017). No livro I do livro “O Capital”, em seu capítulo XXIV, sob o título “A assim chamada acumulação primitiva”, uma crítica profunda contra o colonialismo em África e em Ásia é desenvolvida por Marx:

A descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfunamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos são momentos fundamentais da acumulação primitiva. De imediato segue a guerra comercial das nações europeias, tendo o mundo por palco. (MARX, 2013, p. 270)

Analisando o conjunto da obra Marxiana podemos concluir que tanto Marx como Engels (1977) se colocaram frontalmente contra o colonialismo, contra a perspectiva burguesa de exportação da Civilização, como pensadores singulares do século XIX, foram os produtores da mais contundente crítica ao Colonialismo, defenderam a destruição dos seus fundamentos e justificativas ideológicas.

Entre os marxistas dentro da Segunda Internacional³, prevaleceu a hegemonia daquilo que Losurdo (2015) chamou de “Socialismo Imperial”, liderada por Eduard Bernstein, Karl Kautsky e Émile Vandervelde que apoiaram a expansão colonial de seus respectivos países em favor na melhoria

³ A Segunda Internacional (1889-1916) ou Internacional Socialista ou ainda Internacional Operária foi uma organização dos partidos socialistas e operários criada principalmente por iniciativa de Friedrich Engels, por ocasião do Congresso Internacional de Paris, em 14 de julho de 1889.

das condições de vida do proletariado dos países centrais em custas da exploração nas colônias. Mas também existia uma crítica contundente do colonialismo e do racismo no movimento operário feita pelos Bolcheviques Russos, questionando o colonialismo e colocando a libertação de África e de Ásia como um horizonte a ser procurado pela luta socialista.

Porém, com a falência da Segunda Internacional, em 1916, que apoiou a Primeira Guerra Mundial, onde se viu proletariados de todo mundo se matando pelo Capital em uma Guerra pela consolidação do poder da Burguesia industrial-monopolista e a continuidade das práticas colonialistas. Houve a vitória Bolchevique⁴ na revolução russa, em 1917, na primeira experiência socialista no mundo, o movimento operário então se dividiu na Europa e a U.R.S.S. instituiu a Terceira Internacional, chamada de Internacional Comunista, onde Lênin e outros companheiros defenderam a “Autodeterminação dos povos” entre os negros norte-americanos e nos países na periferia do Capitalismo, em África e em Ásia.

A Tese sobre “a questão negra”, foi apresentada no 4º Congresso da Internacional Comunista em 30 de novembro de 1922:

A Internacional Comunista deve mostrar aos negros que eles não são os únicos a sofrer a opressão capitalista e imperialista, que os trabalhadores e camponeses da Europa, Ásia e América também são vítimas do imperialismo, que a luta negra contra o imperialismo não é a luta de um único povo, mas de todos os povos do mundo; que na Índia e na China, na Pérsia e Turquia, no Egito e Marrocos, os povos oprimidos não-brancos das colônias estão lutando heroicamente contra os seus exploradores imperialistas; que esses povos estão se levantando contra os mesmos males, ou seja, contra a opressão racial, desigualdade e exploração, e estão lutando pelos mesmos fins — emancipação política, económica, social e pela igualdade. (ARAÚJO, 2015, p. 1)

Ao pesquisar a história fica evidente que o marxismo lutou pela liberdade dos povos oprimidos e através da formação de seus quadros produziu milhares de intelectuais africanos, asiáticos e negros na América, que adotaram o método e a teoria do materialismo histórico-dialético para a interpretação da realidade, culminando na série de revoluções africanas e asiáticas de aspirações marxistas das décadas de 1960 e 1970, que resultou na libertação dos países africanos e asiáticos do jugo colonial e a conquistas dos direitos civis nos Estados Unidos.

HISTÓRIA DO RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em Colares (2011) vimos que, com a chegada das ordens religiosas no século XVI às políticas de Marques de Pombal que marcaram a educação na Amazônia no século XVIII, as políticas educacionais de Portugal voltadas para as populações indígenas no Brasil Colônia sempre tiveram como objetivo a dominação ideológica para a exploração de seus corpos e extermínio das culturas locais.

No Império não foi diferente, o Brasil estava “independente”, mas continuou um país escravagista. A Constituição de 1824 determinava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Porém o status de cidadão não era gozado por todos, apenas uma minoria branca, ou seja, a maior parcela da população do império, os escravos, negros e indígenas não possuíam cidadania, inclusive eram tratados pelo costume como propriedade de seus senhores, “seres moventes”, confirmado em 1858 com a “Consolidação das Leis Civis”.

⁴ É uma palavra da língua russa, e significa “maioritário”. Assim foram chamados os integrantes do Partido Operário Social-Democrata Russo liderada por Lênin.

Na república as autoridades mantiveram a mesma postura diante da questão dos escravos e libertos, pois mesmo com a abolição da escravidão a maior parte da população, composta por pobres livres, negros e indígenas, era proibida de aprender a ler e escrever até 1888, e com a “cidadania” adquirida recebeu total exclusão das decisões políticas, e conseqüentemente do sistema educacional brasileiro. Através da permanência do veto ao voto dos analfabetos os legisladores republicanos garantiram a continuidade do racismo institucional na educação brasileira.

Na “era Vargas”, nas constituições de 1934 e 1937 podemos identificar a continuidade do racismo institucional ainda mais ostensivo. Nas referidas Constituições há diversos artigos que propõem iniciativas eugênicas. Por exemplo, o artigo 138 da Constituição de 1934 determinava que à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das respectivas leis, incumbiria “[...] b) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934).

A Lei nº 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratou sobre a condenação aos preconceitos de classe e raça, mas através de uma perspectiva hegemônica, da democracia racial, e em um contexto onde racismo era apenas contravenção penal, ou seja, um recurso demagógico racista, sem efeito prático (BRASIL, 1961). Esse pensamento dominou as legislações educacionais que se seguiram inclusive a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Mesmo sancionada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), e a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), a questão racial na educação brasileira de modo geral não foi além de suspiro humanístico.

Devemos analisar a educação brasileiras nas suas diversas dimensões em articulação com a história, política, economia e direito. A educação não está de fora das estruturas racistas que formam a sociedade racializada, assim, acaba por reproduzir em seus currículos o preconceito e o racismo.

No sistema educacional, o racismo institucional⁵ se expressa no conteúdo do material didático, contaminado de mensagens implícita ou explicitamente racistas, como também no tratamento desigual dos professores com relação aos alunos brancos e não brancos (negros, pardos e indígenas), sempre com o prejuízo dos segundos. Conforme foi divulgado pelo IBGE⁶, os dados da Pnad⁷ Contínua Educação de 2019, no Brasil o número de analfabetos (não sabe escrever ou ler um simples bilhete) de pessoas com 15 ou mais anos de idade varia muito entre pessoas de cor branca, preta e parda, de maneira que a taxa de pessoas de cor branca atinge 3,6% e entre pretos e pardos a taxa é de 8,9%. Ainda na mesma pesquisa entre os jovens de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio, 71,7% são pretos e pardos, destes, 38,7% alegaram como razão do abandono a necessidade de trabalhar e 29,1% o desinteresse pelo estudo.

Diante de um cenário como o apresentado, as estruturas racistas da sociedade brasileira, que ao longo da história institucionalizaram o racismo dentro do sistema de educação do país, produziu diferenças substanciais em rendimentos entre brancos e negros em todos os níveis de educação.

Entendemos não ser suficiente ressaltar a condição racial como o mais importante para discutir os problemas do racismo enfrentados pela educação brasileira, mas concordamos com Fernandes (2017), para quem é necessário combinar classe e raça, e entender que os problemas do negro proletá-

⁵ Para Almeida (2019, p. 26), “é o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203> Acesso em: 10 jan. 2021.

⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203> Acesso em: 10 jan. 2021.

rio são da mesma natureza do branco proletário, embora o negro receba um elemento discriminativo a mais, porque existe um obstáculo que podemos medir em termo de pobreza, que afeta um negro de uma maneira muito mais violenta do que o branco, é preciso ir além da pobreza, da classe social para entender o dilema do negro. Por isso é importante que ao analisarmos os problemas da educação a partir da combinação de classe e raça e entender politicamente para se projetar o que deve ser uma educação igualitária no Brasil.

LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A LDB de 1996, em relação as legislações anteriores, trouxe alguns avanços para a discussão sobre a questão racial na educação, mas não foi além da letra “morta no papel”, pois sobre os dispositivos tratados não havia a obrigatoriedade e nem quais procedimentos a serem adotados para efetivar uma educação antirracista e que privilegiassem todo a composição racial do Brasil. Serviu para a continuidade ao papel da educação brasileira como reprodutora do racismo institucional, onde os negros e indígenas somente eram abordados em seus papéis de explorados e escravos. Tal situação começou a mudar com a aprovação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e africana” e deu outras providências.

É importante frisar que a Lei 10.639 foi alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabeleceu 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”. Também devemos reconhecer que o movimento negro teve papel primordial nas reivindicações por uma legislação antirracista na educação.

A regulamentação da Lei 10.639/2003 ocorreu pelo Conselho Nacional de Educação, que emitiu em o Parecer 003/2004 - CNE/CP, aprovado em 10 de março de 2004. O Parecer destaca que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (CNE, 2004, p. 2)

Em razão da Lei nº 11.645/2008, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica com o Parecer nº 14/2015-CNE/CEB, aprovado em 11 de novembro de 2015, no qual relata o desafio das instituições educacionais em apresentar a temática da história e da cultura dos povos indígenas dentro dos estabelecimentos de ensino, o que ocorre com tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, e ainda aponta ao racismo estrutural contra os indígenas:

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

Isso se faz necessário tendo em vista que, embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas, ainda existe, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação social, tanto em esferas de governo quanto das diferentes mídias, o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas. Esse mesmo preconceito ainda se faz presente com amplas ramificações em toda a sociedade brasileira, o que exige grande esforço interinstitucional para superar essa desinformação. (CNE, 2015, p. 2)

Em relação aos livros didáticos e os conteúdos sobre a História da África, da Cultura Afro-brasileira e da História dos Povos Indígenas, a pesquisa realizada por Coelho (2018) sobre a legislação antirracista na educação, concluiu que desde 2003 os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à temática. Mesmo assim, a educação continua a reproduzir o racismo, pois não houve alteração significativa nas perspectivas eurocêntricas acerca da História do Brasil presentes naqueles livros didáticos. “Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, [...]”. (COELHO, 2018, p. 4)

O racismo é a questão central para se discutir os problemas da educação brasileira, pois ao mesmo tempo que a educação reproduz o racismo, temos algumas políticas públicas dirigidas à população negra que gradualmente constituíram pequenas conquistas e ganharam visibilidade, em razão de fazerem parte de um processo de transformação e interferência na realidade racial brasileira, apesar de ainda não ter recebido apoio da maior parte da população. Como exemplo destas pequenas conquistas temos o “Estatuto da Igualdade Racial” (BRASIL, 2010) e da Lei de “Cotas raciais” (BRASIL, 2012). A instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, procurou garantir à população negra a igualdade de oportunidades, a preservação dos direitos raciais individuais e da coletividade, apontando a perspectiva de eliminar a discriminação e o racismo. E a Lei 12.711 de 2012, conhecida por Lei de Cotas, objetiva reservar nas universidades e institutos públicos, determinadas quantidades de vagas para os grupos historicamente racializados e discriminados.

RACISMO NA MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA

A Matriz Curricular Nacional (MCN) (BRASIL, 2014) propõe um diálogo permanente entre os eixos articuladores e áreas temáticas:

Os eixos articuladores estruturam o conjunto de conteúdos transversais que permeiam as ações formativas. Eles foram definidos a partir da relevância e pertinência nas discussões sobre segurança pública e a partir de sua relação com as problemáticas sociais, atuais e urgentes, de abrangência nacional. As áreas temáticas contemplam os conteúdos indispensáveis às ações formativas, que devem estar alinhadas ao conjunto de competências cognitivas, operativas e atitudinais (BRASIL, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva a MCN orienta o currículo através de eixos articuladores e áreas temáticas, institui princípios e metas do projeto educativo, devendo ser flexível, promover discussões e reelaboração na prática, a partir do diálogo entre os sujeitos (alunos, instrutores e os demais profissionais envolvidos) no processo educativo. A MCN tem quatro eixos selecionados para orientar os currículos das ações formativas em razão da amplitude e possibilidades que apresentam para a estruturação dos diversos processos pedagógicos. São os eixos articuladores para a formação profissional:

- a) Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública;
- b) Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública;
- c) Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública;
- d) Diversidade, Conflitos e Segurança Pública.

Esses eixos articuladores permitem que o conjunto dos conteúdos sejam trabalhados de maneira transversal, definidos por sua importância nas discussões sobre segurança pública e por envolverem problemáticas sociais de alcance nacional. Eles devem permear as distintas disciplinas, suas finalidades e conteúdos, bem como as orientações didáticas e pedagógicas (BRASIL, 2014).

As áreas temáticas devem contemplar os conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área de segurança pública e sua capacitação para o exercício da função. Na elaboração da MCN, foram elencadas oito (08) áreas temáticas destinadas a acolher um conjunto de áreas de conhecimentos que devem ser tratados nos currículos dos cursos de formação policial (BRASIL, 2014).

Dentro das áreas temáticas são orientadas as instruções de 33 (trinta e três) disciplinas, detalhadas em mapa de competências da disciplina, aspectos conceituais, aspectos procedimentais, aspectos atitudinais, e a descrição da disciplina, com: contextualização, objetivos da disciplina, conteúdo programático, carga horária recomendada, estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem e referências bibliográficas.

No eixo articulador, “Diversidade, Conflitos e Segurança Pública”, em sua área temática, “Cotidiano e Prática Policial Reflexiva”, é previsto a disciplina “Diversidade Étnico sociocultural”, que é a disciplina adequada para tratar sobre o racismo, na descrição e contextualização da disciplina:

A disciplina de “Diversidade Étnico sociocultural” surge como resultado das políticas públicas voltadas para segurança pública e a promoção da igualdade racial. Cabe destacar que esta disciplina é uma excelente oportunidade de se criar espaços de reflexão sobre o papel dos profissionais de segurança pública em relação à diversidade racial, religiosa e cultural brasileira, além da busca pela eliminação dos estigmas, dos preconceitos e das abordagens discriminatórias realizadas em pessoas vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade. Pessoas vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade: mulheres; crianças e adolescentes; pessoas com deficiência; lésbicas, gays, bissexuais, travestis; pessoas idosas; vítimas da criminalidade do abuso do poder; usuários e dependentes de drogas; pessoas em situação de rua; negros, índios e ciganos, bem como os Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Matriz Indígena e Matriz Cigana. (BRASIL, 2014, p. 187)

Seu conteúdo programático prevê um rol de discussão entorno da discriminação racial que vai muito além das unidades didáticas tratadas em disciplinas esparsas nos Planos de Ensino dos Cursos de Formação das polícias militares do país, vejam os conteúdos programáticos:

A formação da sociedade brasileira: aspectos socio lógicos, antropológicos, filosóficos; Conceito de racismo, injúria racial, preconceito, discriminação e segregação; As teorias raciais; Distinção de etnia, raça, racismo; Contribuições do negro, do índio e do cigano para sociedade brasileira; Diversidade cultural e racial na sociedade brasileira; Cultura material e imaterial; Juventude negra; Mulheres negras; Povos e Comunidades Tradicionais: Povo de Matriz Africana, Indígena e Cigana (BRASIL, 2014, p. 188).

Os objetivos da disciplina são de criar condições para que o profissional da área de Segurança Pública através de 03 (três) ações: ampliar conhecimento para; desenvolver e exercitar habilidade para; e fortalecer atitudes; assim poder expandir seus conhecimentos para a superação das discriminações dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se constituiu em primeiras aproximações sobre a temática racismo nos currículos dos cursos de formação de profissionais de segurança pública do Estado de Rondônia. Ainda avançaremos com uma pesquisa empírica, pois nossa questão central é saber como os cursos de formação da Polícia Militar trabalham as questões raciais e o racismo.

Nossa inferência é que ainda há muito o que avançar para além das prescrições legais e regulatórias, pois os problemas relacionados ao racismo saltam aos olhos e há que se questionar a formação, pois também acreditamos que na educação não como panaceia, mas como fundamental e imprescindível em processos formativos da consciência humana, humanitária e ética.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fernando. **Tese sobre a questão negra**. 4º Congresso da Internacional Comunista em 30 de novembro de 1922. 2015. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1922/11/30.htm>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Coordenação Andréa da Silveira Passos... [et al.]. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. 362 p.- Disponível em <Disponível em http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/outras_publicacoes/pagina-1/2matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021. (2014).

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394 Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acessado em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 20 out. 2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de Formação para o trato com a diferença? Belo Horizonte. **Educação em Revista**. v.34, 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editoras Perseu Abramo e Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Consciência negra e transformação da realidade**. Brasília: Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação. [Pronunciamento e emenda constitucional do deputado Florestan Fernandes, abordando as desigualdades raciais e a consciência negra], 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LOSURDO, Domenico. **Liberalismo**. Entre a civilização e a barbárie. Anita Garibalde, 2015.

MARX, Karl. A Guerra Civil nos Estados Unidos (1861-1865). **Crítica Marxista**, n. 45, p.125-157, 2017.

_____. **O Capital** – Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **A miséria da filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Grijalbo, 1977.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e a escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CAPÍTULO 17 - POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES HAITIANOS EM RONDÔNIA: ALGUMAS NOTAS

Marcia Machado de Lima¹

Maria José Ambrósio dos Reis Peters²

INTRODUÇÃO

Há um imaginário geral constituído em torno da imigração haitiana para o Brasil após 2010. Segundo ele, os homens, mulheres e crianças foram impelidos e impelidas à imigração em razão do acirramento da miséria, causado pelo terremoto ocorrido naquele ano, um desastre natural de grande escala que atingiu todo o país caribenho. No cenário que se constituiu, então, uma recorrência: o motivo para o deslocamento do Haiti para o Brasil era a fuga da miséria causada pelo terremoto.

Uma constatação passível de ser fazer no cotidiano escolar, em Porto Velho, que pode se estender para outras instâncias da vida local, foi a circulação desse imaginário como definição para os imigrantes haitianos, marcados somente pela miséria e sofrimento. Uma observação cuidadosa, porém, permite constatar o processo de naturalização dessa posição subalterna. Alvo de ajuda humanitária, são vistos apenas em razão das marcas do desastre trazido pelo terremoto, mas sem outras referências históricas. Quando os meninos, as meninas e os jovens passaram a frequentar as salas de aula, o cotidiano escolar em Porto Velho, Rondônia, acolheu-os, porém, sob um manto de desconhecimento sobre o Haiti.

Pesquisadores de áreas distintas têm contribuído para a melhor compreensão do processo de acolhimento e ajuda humanitária aos haitianos em Porto Velho. Principalmente, têm indicado a necessidade de estudos aprofundados que abarquem a imigração dos haitianos, de modo a não invisibilizar as dimensões histórica, política e cultural.

Houve a ampliação da convivência com homens, mulheres e crianças haitianas em Porto Velho desde 2011 nas escolas, mas também nos locais de trabalho, no uso dos equipamentos públicos, nas igrejas, nos lugares de entretenimento e na vizinhança em bairros da cidade, substituindo os alojamentos improvisados na quadra coberta do Estádio Aloizio Ferreira, no centro de Porto Velho. Contudo, gradualmente certa incoerência nas ações das políticas sociais dedicadas a sua recepção na condição imigrantes se apresenta factível. Pelos telejornais, nos primeiros anos especialmente – 2011 e 2012 –, os rondonienses puderam acompanhar ações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), da Secretaria de Estado da Assistência e do Desenvolvimento Social (SEAS), Secretaria

¹ Doutora em Letras, pela Universidade Estadual Paulista-Campus São José do Rio Preto e Mestre em Educação, pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Profissional. Universidade Federal de Rondônia – UNIR Campus Porto Velho. E-mail: marcia.lima@unir.br

² Mestranda em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional. Universidade Federal de Rondônia – UNIR Campus Porto Velho. E-mail: flordelotus_8@hotmail.com

Municipal de Assistência Social e Família (SEMASF), da Secretaria de Educação (SEDUC), da Secretaria de Saúde (SESAU), da Secretaria de Segurança Pública (SESDEC), do Corpo de Bombeiros, do Sistema Nacional de Emprego (SINE) dentre outros órgãos do estado citados, como também, as autoridades entrevistadas. Aos poucos, outras notícias divulgaram encaminhamentos tomados para a inserção dos imigrantes para o trabalho nos canteiros de obras para a construção das Usinas Hidroelétricas do Rio Madeira, outros para empresa da coleta de lixo e setor de serviços. Ao mesmo tempo, o noticiário informava sobre os processos de acolhimento de imigrantes haitianos em estados do Sudeste e Sul do país. Foi possível notar a similaridade. Em Porto Velho, ações do poder público para acolhimento e arrecadação de insumos foram apoiadas por outras instituições que se mobilizaram. Gradualmente, tornou-se mais proeminente que os haitianos seguissem sendo auxiliados pelas Instituições não-governamentais: Pastoral do Migrante da Igreja Católica, pelas igrejas evangélicas e por institutos de direitos humanos, projetos de extensão universitária. Hoje, dez anos depois, mais do que isto, haitianos e haitianas passaram a compor um dos públicos alvo para a ajuda humanitária sob frágeis expensas do poder público e no registro de um imaginário segundo o qual esta situação encontra-se naturalizada.

Ao aprofundar estudos sobre esses processos relativamente recentes, em breve revisão de literatura, as constatações, relatadas acima, que provocaram o nosso estranhamento aparecem também em trabalhos de pesquisa nas áreas do Educação, Direito, Linguística e História (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014; GOTTARDI, 2015; LANGOSKI, 2018). Apesar da diferença das abordagens e objetos, há concordância sobre certo amadorismo nas ações das políticas públicas dedicadas aos imigrantes haitianos, não apenas em Rondônia, mas em outros estados no Brasil.

Gradualmente se torna incontornável, em nome do rigor ético-científico, que as representações destacadas acima passem por revisão, antes de olhar para as ações da política educacional para esses grupos. Outra escolha correria o risco de potencializar o imaginário naturalizado em torno dos imigrantes haitianos e, ao fim e ao cabo, manteriam os processos de hierarquização de indivíduos ou dos povos.

Nessa linha, a proposição deste texto é verificar até que ponto os dois elementos do imaginário geral – haitianos são miseráveis e ajuda humanitária é acolhimento – participam das ações de política pública educacional, dirigidas a esses grupos. É para o tratamento destas questões que este trabalho revisitará o debate que os pesquisadores têm realizado sobre a política pública de Rondônia, especialmente, de Porto Velho, algumas observações de campo ainda iniciais. Tentaremos evidenciar que “ajuda humanitária é acolhimento” parece criar um certo ruído quando chega o momento de validar o percurso escolar dos haitianos e efetivar matrículas na escola.

HISTORICIDADE DO HAITI

Colocar em revisão o imaginário mais comezinho sobre os haitianos, implica em compreender as relações entre aquele e este país, principalmente porque a história não participa do noticiário do mundo de lá ou, muito menos, participa das relações cotidianas no Brasil: a história do Haiti não começou com os terremotos do final de primeira década do século XXI. O Haiti foi o primeiro país formado por negros fora da África a proclamar sua independência, em 18 de novembro de 1804. O movimento revolucionário em pleno século XIX, baseado nos princípios filosóficos de liberdade e igualdade universais, produziu o enfrentamento ao colonialismo e à escravidão pela França. A Revolução Haitiana é um evento gravado na memória histórica daquele país, e resistência e lutas são as

características pelas quais esse povo aparece em trabalhos acadêmicos relevantes (NESBITT,2005; RUIZ-PENADO ALONSO, 2014; MOREL, 2019; SCHWARTZ, 2019) os quais, na verdade, denotam que o evento não passou despercebido à época colonial.

Historiadores, antropólogos e sociólogos indicam ter constatado em documentos do segundo quartel do século XIX a presença do medo das autoridades coloniais de que a Revolução Haitiana insuflasse protestos em outros países.

Al igual que en el mundo caribeño y atlántico, las autoridades del Pará comenzaron a temer las consecuencias que tendría entre los esclavos y negros libertos la abolición de la esclavitud en las colonias francesas, dada la proximidad de la Guayana Francesa y sobre todo, cómo “evitar una catástrofe semejante a la ocurrida en la isla de São Domingos”. Alertados por un importante flujo de ideas y de personas que entraban y salían del Estado, trayendo experiencias transformadoras precedidas por la Revolución Francesa, la independencia de Haití y de los conflictos generados por las revueltas de esclavos y las guerras cimarronas en el Caribe y en otras partes de Brasil. (RUIZ-PENADO ALONSO, 2014, p.161).

Registre-se, então, que negros haitianos aparecem em historiografia do Norte do Brasil sobre o século XIX, associados muitas vezes a posições revolucionárias. Os enfrentamentos de questões políticas sempre conflituosas no Haiti avançam até os dias atuais, desacompanhados, porém, da referência à Revolução Haitiana. Nos últimos anos apareceu com maior frequência a referência a missões humanitárias para tentativas de reconstrução do país, o que acompanhou, é possível supor, o gradual processo de invisibilização da diáspora africana e afrocaribenha nos três séculos de escravidão e os seus efeitos posteriores, como também, as marcas culturais vindas com a revolução.

Os eventos históricos e políticos no Haiti apoiam que conjecturemos sobre certa ambiguidade quando aquela nação caribenha é abordada pela mídia, ou em ações de políticas de acolhimento, como aconteceu em cidades como Porto Velho. O imaginário pautado na ambiguidade e na desconsideração da história reverbera na política pública que se constituiu para os imigrantes. Fernandes, Milesi e Farias (2012) tecem panorama capaz de oferecer pistas sobre o percurso histórico do Haiti, que envolve três eventos:

A situação do Haiti, tanto no plano político como no humano, vem, desde há muito, se desenhando como uma das maiores catástrofes das Américas. Ao final do século XVIII, o país lança as bases da sua independência que irá se concretizar em 1804, apesar do não reconhecimento das grandes potências. A sua posição geográfica no Caribe era estratégica e ante a possibilidade de “contaminação” das outras nações da região por um movimento de libertação, o Haiti sofre um bloqueio econômico e comercial que irá durar 20 anos. (FERNANDES; MILESI; FARIAS, 2012, p. 73).

É digno de nota que a história política do Haiti, marcada por eventos movidos pelos Estados Unidos – ou o Império, segundo Antonio Negri – gradualmente enfrentaram o núcleo contestatório haitiano apoiando as ditaduras violentas por décadas. O Haiti revolucionário do século XIX, mas deprimido economicamente pelos acordos econômicos e políticos para manter a independência, além de sucessivos governos nacionais ditatoriais, instalaram as condições de miséria. Gradualmente, o Haiti constituiu-se como alvo de – estratégicas – intervenções humanitárias por parte de órgãos internacionais. No processo, consolidou a sua representação como alvo de atenção humanitária.

Um dos eventos mais conhecidos por ter participado de inúmeros discursos, de esquerda a alguns anos e extrema direita no Brasil atual, foi a instalação da Missão das Nações Unidas para a

Estabilização no Haiti – MINUSTAH aprovado pela Resolução n.1542 do Conselho de Segurança da ONU, em 2004. Foi noticiado pela imprensa, conforme analisam Fernandes, Milesi e Farias (2012) que o exílio do presidente eleito, Jean-Bertrand Aristide, se justificou por seu envolvimento em crime de corrupção e desvio de recursos públicos. O fato central noticiado pela mídia foi que, no centro dos eventos, estava a acusação de transferência das receitas da única empresa de telefonia para a conta pessoal do presidente no Panamá. (CAMBAÚVA, 2011a,2011b). Protestos conjugados com recessão econômica, movimentos que acompanham a história do Haiti, mesmo após a deposição de Aristide e a posse do presidente da Suprema Corte, Bonifácio Alexandre continuaram. O estado de tensão interna justificou a intervenção das Organização das Nações Unidas no país, incluindo a ajuda humanitária. A intervenção não necessariamente resultou em avanço humanitário real.

O Brasil foi chamado a chefiar a intervenção da ONU realizada em 2004, com a participação de mais 20 países. A MINUSTAH durou 13 anos. Sendo a missão designada ao Brasil, sua finalidade foi levar ajuda humanitária e promover a normalidade dentro do país, contando com exército e soldados armados para a missão. No importante panorama tecido por Fernandes, Milesi e Farias (2012), os três eventos - as ditaduras, o golpe do ex-presidente Aristide e a MINUSTAH – promovem o apagamento gradua da referência à Revolução Haitiana quando se discute as relações com aquele país ou com seus naturais. No entanto, cabe agregar, para além dos três eventos recentes apontados, o que talvez seja o principal traço que passa a compor a representação do Haiti e dos haitianos: as catástrofes climáticas e aos terremotos de 2008 e 2011. As catástrofes climáticas, como um quarto evento, ocorrido nos últimos anos da MINUSTAH, a revalidam. Neste movimento, consolidam, em uma abordagem mediada pelas representações que vinham sendo construídas desde o período colonial, uma feição despolitizada e subalterna do Haiti como nação alvo de caridade individual ou humanitária frente ao infortúnio. Do mesmo modo, o quadro que foi se compondo ofereceu a justificativa para a permanência de forças humanitárias de outras nações no Haiti por mais tempo, por mais de duas décadas.

Recentes distúrbios, porém, que se estendem pelo período pandêmico chegando aos primeiros meses de 2021 (BASPINEIRO,2021), alertam os pesquisadores e mantém a necessidade da observação rigorosa, acurada e ética por parte das organizações de direitos humanos. Aos pesquisadores, acirra-se a necessidade de manter o estranhamento quando conflitos recentes demonstram que a abordagem do percurso histórico do Haiti mantém a resistência. Porém, a capacidade reivindicatória aparece nas notícias sobre os protestos, novamente sem menção de trata-se de um povo que possui herança revolucionária do povo negro. Destaca-se a fragilidade política, sem mencionar as intervenções estratégicas realizadas para este fim.

Abranger os pontos acima em um trabalho que pretende abordar as políticas públicas locais pelo estado de Rondônia, especificamente no que tange à educação em Porto Velho, mesmo segundo a breve revisão bibliográfica, indica a necessidade de colocar em questão o lugar comum para o qual o imaginário geral que os envolve no Brasil, relegou os imigrantes haitianos. Parece produtivo, rigoroso e uma medida que demonstra racionalidade para o estudo mais acurado da condução da política pública, para não esquecermos da posição ética que a pesquisa precisa estabelecer. A imigração e a história dos povos, principalmente afrodiáspóricos, precisam ser consideradas, mesmo quando o objeto é bastante pontual como o nosso aqui, ao tomar, por exemplo, o momento de validar o percurso escolar dos haitianos e efetivar matrículas na escola. Parece claro que considerar os efeitos da “ajuda humanitária como acolhimento” é colocar em cheque a política pública local feita com bases – frágeis – apenas no imaginário geral.

A POLÍTICA PÚBLICA PARA OS HAITIANOS E A ESCOLA

A participação do Brasil no processo de intervenção e mediação de disputas políticas internas no Haiti justificou-se por figurar, na época fortemente como um país de povo acolhedor. Segundo Langoski (2018), a realização de um jogo de futebol amistoso entre a Seleção Brasileira e a Seleção Haitiana concorreu para o fortalecimento do imaginário sobre o Brasil e os brasileiros por parte dos haitianos. Com o evento catastrófico da ocorrência do terremoto, em 2011, quando estava para ser encerrada a MINUSTAH, manteve o Haiti instável socialmente. A missão liderada pelo Brasil, prorrogada, passa a conviver com a “peça de imaginário” que os haitianos construíram sobre o Brasil acolhedor. Após o terremoto, além do trabalho do exército humanitário a impor o modelo de apaziguamento social, a MINUSTAH passou a ter o caráter de reconstrução do país (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p.14).

Depois de 2008, então, o Brasil passou a figurar dentre as nações para as quais imigrantes haitianos se destinavam. Pesquisadores apontam, porém, que não se tratava de primeira opção.

Ao perguntarmos por que vieram para o Brasil, encontramos apenas duas declarações de que o terremoto era a causa, uma vez que haviam perdido a família e todos os bens e, com isso, a alternativa que tinha era partir para outro lugar. Não queremos dizer com isso que o terremoto não tenha um efeito sobre a emigração de haitianos, o que discutimos é que essa não é a única causa, é mais uma dentre um conjunto. Outros motivos, tais como o endurecimento da fiscalização em outros países que têm haitianos, como Estados Unidos, França e Canadá, os conflitos étnicos com a vizinha República Dominicana, onde há mais de 700 mil vivendo, a projeção da imagem do Brasil internacionalmente como um país gerador de empregos e em crescimento econômico em plena crise internacional do capital, a realização da copa do mundo de 2014, a declaração do então presidente brasileiro, Lula, de que o Brasil os acolheria, os problemas políticos, econômicos e climáticos internos do Haiti. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2015, p.61).

A economia brasileira estava impulsionada pelos grandes empreendimentos, tanto do setor hidrelétrico como da construção civil nos anos entre 2009 e 2013, em um contexto de forte recessão mundial.

Todo esse cenário impulsionou a imigração haitiana que seguia a rota Porto Príncipe (Haiti), Quito (Equador); Lima (Peru); Brasília/Rio Branco/Porto Velho (Brasil). Os estudos da Diretoria de Análise de Políticas Públicas - DAPP, da Fundação Getúlio Vargas, detalham os números da migração haitiana para o Brasil no período de 2009 a 2016. Segundo os dados oferecidos pelo Simulador Demográfico - DAPP que utiliza de informações da Receita Federal sobre os pedidos de visto humanitário, é possível verificar o salto (Tabela 1).

Tabela 1 - Fluxo da Migração dos Haitianos para o Brasil no período de 2009 a 2016

período	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
n. de migrantes	07	595	480	4281	5611	10691	14533	42438

Fonte: Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV DAPP). Simulador Demográfico – 2010 a 2017. Disponível em < <http://fluxo-migratorio.dapp.fgv.br>> acesso em 10 de jan de 2021; OLIVEIRA, W.(2017) Haitianos no Brasil. Disponível em < <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuição-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/>> acesso 10 jan 2021.

A mobilidade Haiti-Brasil teve que ser regulamentada por medidas governamentais visando o acolhimento. O Comitê Nacional de Imigração – CNIG, cumprindo os acordos internacionais, providencia os trâmites de entrada no Brasil que tem seu primeiro passo na abertura do processo para avaliação da concessão de residência e permanência. Na sequência, os haitianos são encaminhados para emissão de visto de permanência provisória pela Polícia de Fronteira. Esses encaminhamentos permitem aos imigrantes a solicitação de documentos oficiais. No entanto essas primeiras etapas não sanariam as dificuldades da trajetória de migração.

Há registros extensos sobre a atuação de procedimentos não oficiais que aproximam os migrantes de situações extremas e violentas para a viagem (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014; FERNANDES; MILESI; FARIAS, 2014; FIORAVANTE, 2015; GOTTARDI, 2015; RODRIGUES; SOUSA; SOUSA, 2018; ROMAN; MATOS, 2018). Gottardi (2015), em pesquisa etnográfica sobre a chegada de haitianos em Porto Velho, constata que o percurso da migração é pontuado pela inconsistência das ações previstas em lei que deveriam amparar os homens, mulheres e crianças em deslocamento. Inicialmente, aborda a primeira etapa, em Brasília, no estado do Acre.

O governo do Acre mantém um abrigo para acolher os imigrantes que chegam a Brasília, porém as condições de alojamento são insalubres. É insalubre, desumano até. Os haitianos passam a noite empilhados uns sobre os outros, sob um calor escaldante, acomodados em pedaços de espuma que algum dia foram pequenos colchonetes, no meio de sacolas, sapatos e outros pertences pessoais. A área onde estão às latrinas está alagada por uma água fétida, não se vê sabão para lavar as mãos e quase todos com os que conversamos se queixam de dor abdominal e diarreia. Muitos passam meses nessa condição. (GOTTARDI, 2015, p.49).

Constatamos que a concepção de ajuda humanitária demonstrada desde o momento da MINUSTAH, não demonstra a recomposição no momento em que o cidadão haitiano imigra. Ao contrário, as práticas relatadas por Gottardi (2015) mantém a sua aproximação com a condição de miséria e consolida-o como alvo de ajuda humanitária, homens e mulheres e crianças para os quais, talvez, oferecer o mínimo seja suficiente. Gottardi oferece dados que permitem pensar nessa direção:

Osanto Georges, de 19 anos. Pelo “sonho brasileiro”, quase um “Eldorado” “Posso dizer que o que vivemos aqui em Brasília não é para um ser humano. Eles nos colocaram de novo no Haiti que tínhamos logo após o terremoto: a mesma sujeira, o mesmo tipo de abrigo, de água, de comida. Isso me machuca e me apavora. Eu sabia que o caminho até aqui seria duro, porque você está lidando com criminosos, mas, ao chegar aqui no Brasil, estar num lugar desses é inacreditável.”. (GOTTARDI, 2015, p.55).

Considerando as políticas dedicadas à Educação, será importante observar os procedimentos institucionais implementados para o acolhimento dos haitianos no cotidiano. Ganha lugar a unidade escolar. A partir de 2011, as secretarias de Educação do Estado e do Município criaram mecanismos institucionais para garantir a matrícula dos haitianos, mas foi no interior das escolas que as equipes de gestão precisaram enfrentar o momento de entrevista com as famílias de imigrantes. Mutatis Mutandis, no chão da escola acontece outra vez a recepção do imigrante haitiano, como antes no momento da chegada ao Brasil. Ou seja, são dois momentos em que as políticas públicas demonstram sua materialidade ou ausência, especificamente, respondem o que “ajuda humanitária” de fato mobiliza. Consideramos o contado da família haitiana em busca de matrícula para seus filhos e filhas um dos momentos mais importantes para aprofundar a compreensão do que estamos tratando neste texto.

Interessante será observar o caso de uma escola municipal de Ensino Fundamental dedicada aos anos iniciais, onde a direção informa em uma entrevista dada a nós, ter sido procurada em janeiro de 2012, pela primeira vez, para a matrícula de uma menina haitiana. Dentro do que o ordenamento legal disponível³ permitia, a direção declara que não fez ressalvas. O problema informado, porém, foi o posicionamento da criança em razão das trajetórias escolares por parte dos imigrantes, distintas, por motivos óbvios, do perfil encontrado para as demais crianças matriculadas naquela escola. Cotinguiba e Cotinguiba (2014) apontam para o que atravessa o relato feito pela direção da escola:

Há uma heterogeneidade sociológica, se assim podemos dizer, entre os haitianos [...] que abrange diversos aspectos, como língua, origem nacional, classe social etc. além, é claro, dos níveis escolares, que vai do universitário ao que não teve acesso à escolarização. Nesse contexto, adultos, crianças e adolescentes, ao se estabelecerem – no caso de Porto Velho – e buscarem a inserção no meio escolar encontram suas barreiras. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014, p. 81-82).

Importante ressaltar que a relação entre a escola e o imigrante haitiano no momento em que se discute a matrícula, quando pontuado apenas pelo imaginário geral relacionado à miséria e a ajuda humanitária, mesmo que amparado por ordenamento legal, coloca a instituição escolar alinhada ao processo histórico de invisibilização da história afrodiáspórica haitiana. Principalmente, a escola não possui dispositivos para perceber em que ponto atua para manter este problema.

Na mesma entrevista com a direção, mencionada anteriormente, descobrimos a existência de um documento de registro escolar de avaliação apresentado pelas famílias: o “boleto haitiano”. É trazido do Haiti e, quando disponível, preconiza-se que seja incluído como parâmetro inicial ao ingresso na escola. Porém, no processo de matrícula, segundo a direção, ganha validade a adaptação da ficha de matrícula usual na rede de ensino local. Julgamos que a ausência de condições objetivas ou de um documento oficial que ofereça um estudo de educação comparada entre os sistemas de ensino haitiano e brasileiro, concorra para consolidar o uso do documento adaptado.

A adaptação é feita, então, acrescentando-se a descrição do aluno designando-o “estrangeiro” e o passaporte como documento pessoal. Primeiro, destaque-se que a equipe de gestão aceitou a matrícula da família do estudante que procurou a escola, embora relate que não tenha aproveitado o “boleto haitiano” para posicionamento da criança. O procedimento descrito repete-se desde 2012 naquela escola, como também a aprovação de todas as solicitações de matrículas de crianças haitianas sem restrição. Ainda estamos no início das pesquisas, mas verificamos a mesma percepção em outros estudos sobre a recepção de haitianos nas escolas de educação básica em Porto Velho:

A principal barreira é a língua. [...] Essa dificuldade da língua, fez com que alguns desses adolescentes e crianças ficassem fora da escola em 2015, pois não conseguiram ler em português para realizar a avaliação. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014, p.83).

É possível compreender que a ambiguidade entre se associou às práticas escolares, vistas aqui apenas do ponto de vista do acolhimento da matrícula. A figura do imigrante haitiano no imaginário geral, marcado pela miséria e pela identificação como alvo perene de ajuda humanitária-

³ Diretores e coordenadores escolares tinham ordenamento legal à disposição. Para proceder à reclassificação atuando com base no art. 22 da Resolução n.138/ CEE/RO, de 1999 e Resolução n.101/CEE/RO, de 2000. Para estabelecer o processo de lacuna com base no Inciso III art.21 da Resolução n.138 / CEE/RO, de 1999 e Portaria n.3465/GAB/SEDUC/Porto Velho, de 2016.

ria, reforçada pela fragilidade da política pública da área da educação em Rondônia voltada para estes homens e mulheres, principalmente, jovens, adolescentes e crianças, negros e negras. Aparentemente, “ajuda humanitária”, consolidou-se como a política pública, estacada em seu primeiro estágio, ou seja, no primeiro acolhimento⁴.

A direção da escola onde fizemos a informou que, após a matrícula, a depender da idade, o aluno inicia seus estudos no terceiro ano do ensino fundamental, mas todos e todas, ainda, na fase de alfabetização. Depois, a escola implementa os processos de classificação e possível reclassificação, visando melhor posicionamento de ano de estudo do aluno, sempre amparada pelo ordenamento legal vigente. Se em 2012, as instituições do governo de Rondônia foram acionadas para atender as prerrogativas impostas pela legislação sobre o direitos sociais dos imigrantes haitianos, acionando vários órgãos, inclusive resultando no Decreto 16.474 de 12 de janeiro de 2012, depois seguiu apenas atendendo as situações que foram se apresentando. O distanciamento no tempo que permite o ano de 2021, não permite constatar outras ações de assistência e, muito menos, política pública efetiva.

Nos ocorre refletir que, no cenário constituído para a atuação da escola, reina o desconhecimento sobre a imensidão de aspectos econômicos, sociais, culturais que envolvem os imigrantes haitianos. Agregando um ponto a mais: temos que, aliado à necessidade de as políticas públicas dedicadas à educação de imigrantes haitianos se tornarem consistentes e seriamente levarem em conta a força da herança revolucionária e cultural do Haiti, os educadores e a escola que estão “na ponta” e com a incumbência de materializar uma faceta importante do acolhimento das crianças e jovens precisam ser envolvidos no diálogo, na mesma medida em que os próprios imigrantes.

As políticas públicas quando forem efetivamente elaboradas e o desencadear das ações que as acompanharão, para serem validadas, talvez ganhassem em ouvir e caminhar lado a lado com as organizações sociais, tanto governamentais como não governamentais: escolas, sindicatos, instituições religiosas, assistenciais. Isto, retomamos, sem deixar de escutar quem as vai receber: os imigrantes haitianos.

Pensar políticas públicas, bem como as políticas sociais e sua estreita relação com o Estado, requer um olhar para *além dos muros*, para que se veja, interprete e analise a ligação extrema ente as formas de se fazer essas políticas junto aos interesses das relações de poder globalizadas, conservadoras e excludentes. (MATIAS; BARROS, 2019, p.342).

Quando se observa as políticas públicas, seus efeitos se tornam mais tangíveis, palpáveis e capazes de participar como objeto de debates quando as relações entre os agentes, conforme Matias e Barros (2019) discutem, são abarcadas. A peça do ordenamento legal, embora de apenas pistas, sintetiza as disputas quanto a preenchimento de postos de trabalho, por exemplo, ou mobilização de recursos públicos. No bojo das disputas, as políticas sociais, como aquelas destinadas aos imigrantes, são produzidas levando em conta interesses variados.

⁴ Ainda, na escola visitada, destacamos um trecho da fala coletada de outra educadora: “O que seria estudar, participar dessa escola para uma criança que veio do Haiti, órfão, não fala uma palavra em português e ainda sofre bullying? O que seria educar para um professor que nunca foi ao estrangeiro, domina somente a língua materna e não foi preparado para entender nem atender os processos da interculturalidade? O que e como fazer nesse encontro que foge o pedagógico?”. Está posto aqui o questionamento da educadora direcionado para o cotidiano da sala de aula e às condições de implementação de um documento de base curricular que indica o respeito à diferença. As práticas pedagógicas e o currículo são outros desdobramentos da discussão sobre a relação entre as políticas públicas e a escolarização dos imigrantes haitianos em Porto Velho.

Ao reproduzir os conflitos sociais da localidade nos processos de elaboração das políticas sociais, o cidadão não apenas é regulado pelo Estado, mas a depender do seu lugar no campo, reprimido em suas demandas. Neste sentido, o cidadão-imigrante haitiano, em sua inserção social, precisa participar do processo de elaboração das políticas sociais que o envolve.

Para finalizar, é importante anotar claramente que a movimentação dos governos em Rondônia não foi errática isoladamente. Entre as idas e vindas, note-se que toda a revisão de literatura participante da reflexão neste trabalho aponta ser o momento da entrada, da acolhida, aquele que se enfatiza nas políticas públicas e não há dispositivos eficazes de acompanhamento ou de apoio efetivo para mudanças nas condições de vida. Pensamos que sejam esses os dois pontos centrais para que a política pública da área da educação dirigida aos imigrantes haitianos se atualize e se torne concreta, contudo, mesmo assim, é necessário levar em conta aspectos históricos e antropológicos. Concordamos com a posição de vários pesquisadores que não há política migratória.

Quando tecemos estas reflexões em plena pandemia do Coronavírus, de fato estamos frente ao desafio de produzir os contornos das políticas públicas da educação em contexto amazônico, dedicada aos grupos vulneráveis, dentre eles os imigrantes haitianos, sem prescindir a participação destes no diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisadores têm apontado a necessidade de manter os estudos no campo do direito, estudos antropológicos e historiográficos (COTINGUIBA, 2014; COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2015) sobre os processos concernentes à História do Haiti desde a Revolução de 1804 até o momento atual, dos últimos processos de conflito no Haiti do século XXI. Há certa coerência dos estudiosos em apontar a necessidade de contextualizar esses eventos em processos mais complexos, para além da ajuda humanitária frente às catástrofes climáticas ou político-institucionais, embora não se possa desmerecê-las. A coerência entre os pesquisadores, além de indicar a necessidade de estudos aprofundados, coloca em cheque aspectos muito caros ao campo da educação, onde se inscreve este artigo, relacionado aos direitos humanos e à solidariedade, ou mesmo, ao grau de identificação do Brasil, para além da letra da lei, com esses dois aspectos.

É nossa expectativa que, ao observar com maior cuidado, conceitualmente, ampara as políticas públicas da educação local, em Rondônia ou fora daqui, para acolher a população em diáspora afro-caribenha, lance luz aos reais desafios e provoque novas questões. Principalmente, que os estudos se mantenham, reacendam e atualizem o debate no campo da educação escolar sobre a presença secular de negros e negras do Caribe no Brasil.

Apontamos para a falta de política pública consistente destinada a apoiar os imigrantes haitianos, que não desconsidere sua história de lutas ou as vozes a denunciar os ataques que seu país sofreu e sofre. O aprofundamento sobre a história revolucionária do Haiti permitirá a melhor compreensão sobre como pautar as relações entre brasileiros e haitianos no tempo presente, a partir do resgate histórico, então, da ancestralidade afrodescendente comum.

REFERÊNCIAS

BASPINEIRO, Roxana. Cresce pressão popular pela renúncia do presidente haitiano. **Brasil de Fato**, São Paulo, 19 de janeiro de 2021, Seção Internacional. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/19/cresce-pressao-popular-pela-renuncia-de-presidente-haitiano-entenda-a-mobilizacao> Acesso 13 jan 2021.

CAMBAÚVA, Daniela. Aristide chega ao país depois de 7 anos de exílio, **Operamundi**, São Paulo, 18 de março de 2011a, Seção Política e Economia. Disponível em <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/10523/aristide-chega-ao-haiti-apos-7-anos-de-exilio> Acesso 13 jan 2021.

CAMBAÚVA, Daniela. Ex-Presidente do Haiti Jean-Bertrand Aristide anuncia volta ao país. **Operamundi**, São Paulo, 05 de fevereiro de 2011b, Seção Política e Economia. Disponível em <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/9409/ex-presidente-do-haiti-jean-bertrand-aristide-anuncia-volta-ao-pais> Acesso 13 maio 2019.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração Haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais). Universidade Federal de Rondônia, 154f. 2014

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014. Disponível em < <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843> > Acesso 12 de jan 2020.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Rondônia, um Estado de Fronteira na Amazônia: fluxos migratórios do passado e a imigração haitiana no início do século XXI. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v.8, n.2, jul-dez, 2015. 45-65 p. Disponível em < <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/459> > Acesso 12 jan 2021.

FERNANDES, Durval; MILESI, Rosita; FARIAS, Andressa. Do Haiti para o Brasil; o novo fluxo migratório Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.6, p.73-97. **Instituto Migração e Direitos Humanos**. 2012. Disponível em < <https://www.migrante.org.br/migracoes/migracao-haitiana/do-haiti-para-o-brasil-o-novo-fluxo-migratorio/> > Acesso 14 jan 2021.

FIORAVANTE, Caio. As raízes da resistência. **Revista Pesquisa FAPESP**. Edição 236, outubro 2015. Disponível em < <https://revistapesquisa.fapesp.br/as-raizes-da-resistencia/> > Acesso 13 de jan 2021.

GOTTARD, Ana Paula Pellegrino. **De Porto a Porto**: o eldorado brasileiro na percepção dos imigrantes haitianos em Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 116 f. Disponível em < <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7229/1/000468131-Texto%2BCompleto-0.pdf> > Acesso 10 dez 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (Brasil). **2242 Texto Para Discussão**. Brasília: IPEA, 2019. 41 p. Disponível em < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8939/1/td_2442.pdf > Acesso 22 dez 2020.

LANGOSKI, Deisemara Turatti. Fundamentos Legais à Construção de Políticas Públicas para a imigração haitiana no Brasil. In: ROMAN, Darlan José; MATOS, Izabella Barison (Org). **Imigração Haitiana: perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018, p.11-42.

MATIAS, Juliana Cardoso; BARROS, Josemir Almeida. As Políticas Sociais nos Planos de Governo dos Presidenciais 2018 no Brasil e a Mídia, **Revista 23**, n.1, Porto Velho, 2019, p.339-355. Disponível em < <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11923> > Acesso 12 jan 2021.

MOREL, Marco. Além do Medo. **Impressões Rebeldes**. Universidade Federal Fluminense. 2019. Disponível em < <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/?temas=alem-do-medo> > Acesso 10 jan 2021.

NESBITT, Nick. The Idea of 1804. *Yale French Studies*, no. 107, 2005, pp. 6–38. **JSTOR**. Disponível em < www.jstor.org/stable/4149310. Accessed 07 Feb. 2021.

RODRIGUES, Beatriz; SOUSA, Tereza de; SOUSA, Paula de. Migração Internacional e Escolarização; a criança haitiana em Manaus. **Anais do III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia**. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em < <https://doity.com.br/anais/iiisiscultura/trabalho/80171> > Acesso 13 jan 2021.

ROMAN, Darlan José; MATOS, Izabella Barison (Org). **Imigração Haitiana: perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018, 188 p.

RUIZ-PEINADO ALONSO, J. L. Temores del Imperio: la Amazonia brasileña en el siglo XIX. **Revista de Estudios Brasileños**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. V1.N1.11. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98532>. Acesso 18 feb. 2021.

SCHWARTZ, Lilia. O Sol e a Sombra; ou como inventar uma história pela metade. **Nexo Jornal**, São Paulo, 7 de outubro de 2019, Seção Colunistas. Disponível em < <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2019/O-sol-e-a-sombra.-Ou-como-inventar-uma-historia-pela-metade> > Acesso 10 jan 2021.

RONDÔNIA. **Resolução n.138, de 31 de dezembro de 1999** Regulamenta dispositivos da Lei n.9394, de dezembro de 1996, a serem observados pelos sistemas de ensino no Estado de Rondônia. Rondônia: Conselho Estadual de Rondônia.[1999].Disponível em https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/CEE-RO_RESOLUO_n_138_99-CEE-RO-regulamenta_a_Lei_9394_96.pdf?query=Resolucao . Acesso 10 jan 2021.

RONDÔNIA. **Resolução n.101, de 13 de novembro de 2000.** Expede normas para classificação de alunos. Rondônia: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.[2000]. Disponível em http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_101_00-CEE-RO-ClassifceReclassific.pdf. Acesso 10 jan 2021.

RONDÔNIA. **Portaria n.3465, de 31 de dezembro de 2016.** Estabelece procedimentos para o fechamento de lacuna. Rondônia: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.[2016].Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133858027/doero-19-12-2016-pg-29> Acesso 10 jan 2021.

RONDÔNIA. **Decreto n.16.474, de 12 de janeiro de 2012.** Altera a composição do Grupo de Trabalho para acompanhamento e monitoramento dos cidadãos Haitianos em solo Rondoniense. Rondônia: Governadoria do Estado.[2012].Disponível em <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D16474.pdf>. Acesso 10 jan 2021.

CAPÍTULO 18 - A OCUPAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO MUNICÍPIO DE MACHADINHO D'OESTE (RO): A FRONTEIRA AGRÍCOLA ENTRE A TEORIA DAS FRENTE E DA DINÂMICA INOVATIVA

Claudinei Frutuoso¹
Antônio Carlos Maciel²

INTRODUÇÃO

A partir de 1970, a natureza predatória da ocupação socioeconômica da Amazônia é a face mais evidente da expansão do capitalismo nesta região. Esta ocupação ocorre pela substituição do sistema produtivo extrativista pelo agropecuário, num processo ora dirigido, ora mediado pelo Estado ditatorial em conluio com capital estrangeiro e nacional. Sob essa tutela a geopolítica de ocupação da Amazônia foi justificada ideologicamente pela teoria dos espaços vazios, segundo a qual a segurança nacional dependia da ocupação do vazio geográfico que a região apresentava.

Com o propósito de entender a relação das políticas educacionais com a ocupação socioeconômica do município de Machadinho D'Oeste-RO, este texto tem por objetivo contextualizar o processo de ocupação socioeconômica do município de Machadinho D' Oeste-RO para preparar a análise das políticas educacionais na fronteira agrícola de Rondônia pelas teorias das frentes e da dinâmica inovativa, no período entre 1982 e 2020.

Este primeiro momento tem como ponto de partida o levantamento de algumas questões a serem posteriormente respondidas. Em que medida a ocupação socioeconômica do município de Machadinho se diferencia das demais regiões do estado de Rondônia? Quais teorias estão presentes desde a concepção do Projeto de Assentamento Machadinho (PA Machadinho) até sua execução? A trajetória da atividade econômica segue a mesma lógica das demais regiões do estado, ou apresenta especificidades, dadas as condições geográficas da região? Que teoria do campesinato, em situação de fronteira agrícola, permite explicar o processo de ocupação socioeconômica desta região?

Assim, o texto se encontra organizado em duas seções. Na primeira, apresenta-se o contexto histórico da ocupação territorial pelo PA Machadinho, enfatizando as características da ocupação nos

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/ PGEDA), Polo Santarém/UFOPA. Linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: frutuoso12@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/ UNIR). Líder do grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade. E-mail: maciel_ac@hotmail.com

anos de 1982 a 2020 (SYDENSTRICKER, 1990 e 1992; BRASIL, 2006; IBGE, 2017), e a importante mudança nos cortes dos lotes, porque esta determina a mudança no processo de ocupação territorial da área e, por conseguinte, na organização produtiva do PA (SYDENSTRICKER, 1990; 1992).

Na segunda, apresenta-se a natureza da ocupação socioeconômica de Machadinho D'Oeste no período de 1982 a 2020. Parte-se da ocupação socioeconômica da Amazônia (IANNI, 1979; MARTINS, 1980), a ocupação socioeconômica de Rondônia (RONDÔNIA, 1989; MACIEL, 2004), produção econômica em Machadinho D'Oeste (IBGE, 2017) e as teorias da fronteira agrícola (MACIEL, 2004; MARTINS, 1980; SYDENSTRICKER, 1990 e 1992; BARROS, 2017; GUEDES et al., 2015).

O PROJETO MACHADINHO: CONTEXTO HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO TERRITORIAL

O Projeto de Assentamento Machadinho e Vale do Anary foi criado no dia 15 de fevereiro de 1982, tendo uma área total de 213.911 ha, com capacidade para assentar 5.520 famílias, mas que assentou inicialmente apenas 2.934 famílias (MACIEL, 2004, p. 282).

A área compreendida pelo município de Machadinho D'Oeste-RO surgiu do desmembramento de terras dos municípios de Ariquemes, Jaru e Ji-Paraná, conforme consta na Lei Estadual nº 198, de 11 de maio de 1988, e publicada no DOU nº 1549, de 12 de maio de 1988, que o criou (RONDÔNIA, 1988).

Enfatiza-se que, embora o Projeto Machadinho tenha sido criado no ano de 1982, a região faz parte do sistema de seringais, que ocuparam a área durante o assim chamado segundo ciclo da borracha, decorrente dos Acordos de Washington, de 1942. Bem a propósito Sydenstricker (1992, p. 35) afirma:

Apesar da área ocupada pelo Projeto Machadinho ser, no conjunto, considerada virgem e de acesso extremamente difícil, até a abertura das estradas pelo INCRA, em alguns locais há registros de ocupação de aproximadamente 50 anos atrás. São antigos núcleos seringalistas concentrados, na maioria, as margens do Rio Machadinho.

Esses registros históricos são relevantes para a compreensão socioeconômica e por conseguinte educacional, dessa região. Até o momento não se encontrou na literatura escritos que contenham esse resgate, o que se pretende num futuro próximo ainda investigar, haja vista que este material poderá ser revelador, não só do modelo de economia, mas também da organização social, cultural e educacional dos povos que habitaram essa região.

É importante destacar que, com a instalação do PA Machadinho, a abertura de estradas impulsionou a dinâmica da ocupação, estimulando a chegada de migrantes vindos em busca de terra. De modo que o PA, até 1986, havia assentado parceiros nas Glebas 1, 2, 3 e 6, que incluía, ainda, as reservas florestais.

Entre os anos de 1982 e 1987, Machadinho viveu um intenso movimento migratório caracterizado pela busca de oportunidades em uma região que se apresentava como promissora para a agricultura. No entanto, de acordo com Fearnside apud Sydenstricker (1992 p. 39), nestas terras apenas, 7,15% de solos eram considerados bons para a agricultura e só necessitavam de insumos baixos ou médios custos. Outros 57,79% desses solos embora considerados bons para a agricultura, necessitavam de insumos altos custos, o que dificultava a fixação do parceiro na propriedade, pois os custos para a produção seriam elevados. Ainda segundo esse autor, outros 7,36% dos solos necessitavam de insumos

de baixos, médios e altos custos, porque a terra se apresentava composta por manchas, com predominância de solos pobres, o que dificultava, novamente, a fixação de muitos parceiros.

O projeto inicial segundo Sydenstricker (1992, p. 46-48) previa que esta região se integraria ao PROBOR III³, no qual seria organizada a regularização e ampliação da produção de borracha. Esse Programa envolveria formação de seringais de cultivo, viveiros e instalação de miniusinas e usinas de beneficiamento na região. Porém, com a forte migração sul-norte e sudeste-norte esses planos foram frustrados fazendo com que o café se tornasse a cultura predominante na região, acompanhada da seringa, cacau e guaraná. Mais tarde devido ao intenso ataque da vassoura de bruxa, as lavouras cacaeiras o seu cultivo acabou sendo desestimulado. Neste período os parceiros contavam com apoio embora precarizado de órgão como a EMATER, CEPLAC e SEAGRI-RO (SYDENSTRICKER, 1992, p. 46-47).

Ao tratar da organização do núcleo urbano do PA Machadinho e de seu processo de ocupação, Guedes et al. (2015, p. 198-199) afirmam que:

[...] A ocupação de terrenos agrícolas por colonos começou em 1984. Em julho de 1985, o núcleo urbano de Machadinho tornou-se uma pequena cidade em franca expansão, com mais de 1.500 casas, embora cerca de 30% delas estavam inacabadas ou apenas sendo utilizadas como uma segunda casa – ou “base urbana” – para famílias rurais. Embora a principal atividade ajude a determinar onde a família (ou a maior parte dela) vive temporariamente, a dicotomia urbano-rural tradicional também esconde a verdadeira natureza híbrida (urbana) dos assentamentos de fronteira da Amazônia contemporânea.

Os dados populacionais desse início da ocupação são esparsos e as vezes descontraídos, haja vista que pelo menos dois fatores interferiam diretamente nas pesquisas do período, que buscavam mapear o contingente populacional: a alta rotatividade de parceiros e a dificuldade de fixação do colono. No primeiro caso, por estes desistiam das terras devido a doenças tropicais, a exemplo a malária e, no segundo, por decorrência da baixa qualidade dos solos que desfavoreciam as atividades econômicas desenvolvidas nesse período inicial.

Tanto que, embora o estado de Rondônia apresentasse dados da população consolidados desde 1970, esses dados só serão conhecidos em Machadinho D'Oeste a partir do censo de 1991 e, mesmo assim, apresentado de forma geral sem considerar população urbana e rural, conforme consta na Tabela 1, que apresenta os dados da população. Ainda segundo o último censo (IBGE, 2010), a população de Machadinho D'Oeste é de 31.135 habitantes, com 16.173 na área urbana e 14.962 na área rural.

³ Regulamentado pelo Decreto nº 87.120, de 23 de abril de 1982, o terceiro Programa de Incentivo à Produção de Borracha Natural - PROBOR III é instituído pelo Decreto n. 85929, de 23 de abril de 1981. O decreto com base no seu art. 2º instituiu um prazo para a execução das atividades e áreas a serem definidas pelo Conselho Nacional da Borracha. O seu período de execução estava delimitado entre os anos de 1982/1994, este teria financiamento do tesouro nacional e buscava incentivar a produção de borracha natural. O PROBOR III foi a última tentativa fracassada do governo em tentar alavancar esse programa, que fora criado no ano de 1972 (RC CONSULTORES, 1992, p. 10-17).

Tabela 1 – População total, urbana e rural em Rondônia e de Machadinho D’ Oeste (1970–2010)

Ano	Rondônia			Machadinho d’Oeste		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
1970	111.064	59 564	51 500	-----	-----	-----
1980	491.025	228 539	262 530	-----	-----	-----
1991	1.130.874	658.172	472.702	16.739	-----	-----
2000	1.380.952	884.785	496.167	22.739	10.981	11.758
2010	1.562.409	1.149.180	413.229	31.135	16.173	14.962
2018*	1.757.589	-----	-----	40.867	-----	-----

Fonte: IBGE (2010), IBGE (2018*) - Dados da população estimada.

A Tabela 1 apresenta dados da população urbana e rural do estado de Rondônia desde a década de 1970 até 2010, bem como os dados da população total estimada em 2018. Além da população de Machadinho D’Oeste a partir do censo de 2000 e 2010 e dados da população total estimada.

Um último fator a ser destacado deste processo de ocupação está relacionado a uma mudança, nos cortes dos lotes no PA Machadinho. Segundo Sydenstricker (1992, p.30) “[...] A tradicional grade de lotes retangulares foi substituída por um recorte mais adaptado ao meio ambiente, e compatível com a qualidade dos solos”. O que explica a facilidade de locomoção pelas estradas vicinais e uma distribuição mais equânime das manchas de terra com solos de qualidade.

NATUREZA DA OCUPAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE MACHADINHO D’OESTE: DE 1982 A 2020

A ocupação socioeconômica de Machadinho D’Oeste está diretamente ligada a um processo de expansão capitalista na Amazônia. Vale salientar que tal expansão ocorre de modo planejado, tendo de um lado o poder estatal e do outro o grande capital internacional que, em busca da exploração na região, investem em diversos setores e incentivam a ocupação.

Neste sentido, a natureza desta ocupação é caracterizada por momentos, que ao mesmo tempo parecem ser distintos, mas guardam íntima relação com as relações socioeconômicas, políticas, educacionais. Assim, nesta seção, busca-se descrever não somente as características fundamentais da ocupação socioeconômica da Amazônia, mas também as de Rondônia, além da produção econômica em Machadinho D’Oeste e, por fim, busca-se indicar as teorias do campesinato em situação de fronteira com as quais se trabalhará.

Ocupação socioeconômica da Amazônia

A Amazônia é uma região caracterizada pelo seu potencial científico, cultural, social e econômico. Tem servido como base de estudos para pesquisadores de diversas áreas, que desenvolvem seus trabalhos levando em consideração, processos migratórios, atividade produtiva local, modais de transporte, bem como a ocupação socioeconômica deste espaço. Desta forma, pensar a Amazônia é pensar em um espaço plural, não se pode cair no erro de pensá-la como espaço homogêneo. Para Aragon (2018) existem diversas maneiras de estudar a Amazônia, podendo delimitá-la a partir de critérios geográficos, hidrográficos, ecológicos, político-administrativos e até os de desenvolvimento.

Os estudos Ianni e Martins buscam compreender a ocupação amazônica, a partir da expansão capitalista neste espaço. Ao analisar este período Ianni (1979, p. 57) destaca que “Em épocas passadas, a economia da Amazônia foi quase que exclusivamente monoextrativista, como na época do apogeu da borracha, nos anos 1890-1912. Na década de cinquenta, a região era ainda vista como profundamente marcada pela economia extrativista”.

Observa-se que, após esse período, ocorre a substituição radical do o extrativismo pela lavoura temporária e, em seguida, pela agricultura mecanizada e pela pecuária. No entanto, Ianni (1979, p.57-58) destaca que “Em 1978, independente das avaliações positivas ou negativas que se queiram fazer, é inegável que o extrativismo continua um setor econômico importante na economia da Amazônia”. Este setor, mesmo nos dias atuais, representa importância para o mercado internacional para detém produtos como castanha, babaçu, açaí, madeira, de modo que continuam a gerar renda para uma parcela de trabalhadores que sobrevivem do extrativismo na região.

Uma das primeiras ações do governo militar para realizar a substituição da economia extrativista pela atividade agrícola, foi a criação de Órgão que pudessem auxiliar aos que ocupavam terras na região vindos de outras partes do país. Neste contexto o Estado brasileiro passa a investir numa infraestrutura para dar condições aos novos migrantes de permanecer na região. Esta rearticulação se inicia com a criação de um sistema de transportes e comunicação tornando independentes os chegados a estas terras de um sistema de locomoção comum na região “o fluvial” (IANNI, 1979).

Todas essas mudanças implantadas nas décadas de 1960-1970 terão impacto direto na atividade produtiva. É neste ponto que as iniciativas governamentais para tornar a região adequada aos novos ocupantes, promove mudanças notáveis em quase todos os níveis da sociedade amazônica. Sobre essas mudanças destacam-se algumas delas, tais como: as metas de dinamizar e diversificar a produção; o desenvolvimento de um sistema de crédito público e privado; a ampliação da presença da administração pública na região; o agravamento da luta pela terra que envolvia as três esferas de poder estatal; a problemática indígena; os núcleos coloniais para a criação de mão-de-obra nos empreendimentos públicos e privados; e por último a ampla reformulação da geopolítica amazônica com o ideário de uma “defesa nacional” e “segurança interna” (IANNI, 1979 p. 60-61).

Os impactos da geopolítica na Amazônia ocorridos, durante o governo militar, se, de um lado, fundamentaram-se na teoria da ocupação dos “espaços vazios”, de outro, concretizaram-se com a impetuosa expansão do capitalismo na região (MARTINS, 1980; IANNI, 1979; 1981).

Todo esse processo de ocupação não ocorre sem tensões, já que aquilo que os tecnocratas e burocratas do governo chamavam de espaço vazio era, na verdade, ocupado, em grande parte, por uma massa de indígenas, seringueiros e caboclos, que veem seus territórios serem invadidos por negociantes de terras, posseiros, grileiros, latifundiários e fazendeiros ocupando a região e impondo sua lógica e seus empreendimentos agrícolas (IANNI, 1981).

Ao analisar esse processo de ocupação da Amazônia não é possível desvinculá-lo de seu contexto econômico, haja vista que existem interesses diversos na região. Neste contexto Martins (1980, p. 67-68), afirma que:

A situação da Amazônia não deve ser analisada como se aquela região constituísse uma sociedade à parte em relação ao conjunto[...] de certo modo, pode-se dizer que, sociologicamente falando, a Amazônia não existe. O que existe é uma sociedade nacional em que a reprodução do capitalismo constitui cada vez mais um processo tenso que se expressa na proliferação de conflitos no campo e na cidade [...] na cabeça de um grande número de pessoas neste país, especialmente na cabeça de inúmeros tecnocratas, a Amazônia é um deserto a ser ocupado.

Observa-se que a sustentação da tese de que a Amazônia era um espaço vazio a ser ocupado, desconsidera os povos tradicionais que viviam na região, bem como o contexto histórico-cultural no qual estão inseridos indígenas, caboclos e nordestinos, em especial migrados do estado do Ceará (MACIEL, 2012). Neste sentido, Martins (1980, p. 69) é enfático ao afirmar que “Por isso, não estamos diante de um processo de ocupação da Amazônia; estamos, na verdade diante de uma verdadeira invasão da Amazônia, em que os chamados pioneiros não raros se comportam, ante os primeiros ocupantes como autênticos invasores”. É a partir deste modelo de ocupação capitalista, que se organizara a nova sociedade amazônica.

Ao analisar o contexto da ocupação amazônica como parte a expansão capitalista, José de Souza Martins recorre ao conceito de “zona pioneira”. Porém, segundo o autor, este conceito foi utilizado por alguns estudiosos de forma inadequada para caracterizar o contexto da ocupação na Amazônia, porque a zona pioneira guarda relação com a forma de ocupação norte-americana. Em vez desse conceito, o autor cria a chamada teoria das frentes, segundo a qual o processo de ocupação ocorre por meio de uma dinâmica de duas frentes, a de “expansão” e a “pioneira”⁴ (MARTINS, 1980, p. 75).

A influência do capitalismo na ocupação da Amazônia será determinante para a criação de uma infraestrutura viária que favoreça os novos ocupantes substituindo a locomoção via fluvial, assim como, a substituição do extrativismo pela atividade agrícola. Esse processo não ocorre de maneira isolada nem espontânea, mas tem uma interferência direta do Estado que, junto ao capital estrangeiro e nacional, interferem de forma direta ou indireta.

Características fundamentais da ocupação socioeconômica de Rondônia

A ocupação da Amazônia como apresentada na seção anterior é produto de processos migratórios, substituição dos produtos que compõe a atividade produtiva local, os modais de transporte, a valorização da terra e a ideia de ocupação de espaço vazio. Destaca-se que no estado de Rondônia se caracteriza por uma dinâmica distinta das demais áreas de ocupação amazônica (MACIEL, 2004).

Toda essa dinâmica, que está fundamentada no modelo de ocupação dirigida proposta pelo Estado brasileiro (RONDÔNIA, 1989) e na colonização integrada, conforme apresentada por Maciel (2004), põe em xeque a teoria das frentes pioneiras e de expansão, como teoria hegemônica na explicação dos processos de ocupação socioeconômica da região. Assim, caracterizar os impactos dos projetos e formas de assentamento será o objetivo desta seção.

O estado de Rondônia faz parte da região Norte do Brasil, com terras desmembradas dos estados de Mato Grosso e Amazonas. No ano de 1943, o Decreto-lei nº 5. 839/43, cria o Território Federal do Guaporé. Treze anos depois o presidente Getúlio Vargas no ano de 1956 renomeia para Território Federal de Rondônia. Em 1982 com a aprovação da lei nº 41/82 é criado o estado de Rondônia. O estado tem como limites os estados do Mato Grosso, Amazonas, Acre e Bolívia. Possui 52 municípios e ocupa uma área de 237.765,293 km².

⁴ Para José de Souza Martins essas duas frentes se contrapõe, daí a preferência do autor em não utilizar o termo original que é “zona pioneira”, pois para ele: “a frente de expansão é um movimento que parte do deslocamento de posseiros que é formado por uma sociedade nacional sobre os territórios tribais, já a frente de expansão é constituído pela forma empresarial e capitalista de ocupação do território – formado pela grande fazenda, o banco, a casa de comércio, a ferrovia, a estrada, o cartório, o juiz, o Estado. É nesta frente que segundo o mesmo surge em nosso país o que se chama de pioneiro “ (MARTINS, 1980, p. 74-75).

A partir dos anos 1970, o crescimento populacional do estado de Rondônia foi impulsionado pelos Projetos Integrados de Colonização (PIC), Projetos de Assentamento Dirigidos (PAD), Projetos de Assentamento Rápido (PAR) e os Projetos de Assentamento (PA), conforme as orientações políticas do governo federal (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 78). Com imigração majoritária do Sul e Sudeste do país, o estado, por duas décadas, as de 1970 e 1980, foi o que apresentou a maior taxa de crescimento populacional do país conforme apresentado na Tabela 1.

Nos dados da Tabela 1 “população urbana e rural do estado de Rondônia”, percebe-se que o processo de ocupação da região teve um pico de crescimento entre 1970/1980, o que permite deduzir ser o impacto dos Projetos PIC, PAD e PAR, haja vista neste período a aferição de um crescimento populacional de mais de 300%, em que a população de 111.064 habitantes passa para 491.025 habitantes, e no segundo momento passa de 491.025 habitantes para 1.130.874 demonstrando um crescimento de cerca de 110%. Num segundo momento, os Projetos de Assentamento-PA entram em cena impulsionando a colonização fora do eixo da BR 364. É nesse período que surgem os PA Machadinho, Buritis, entre outros.

A ocupação das terras mais distantes está diretamente ligada a uma expansão provocada pelo povoamento no eixo da BR 364. Além da mudança na atividade produtiva, como é possível visualizar na Tabela 2.

Tabela 2 – Utilização das terras, segundo os resultados dos Censos de 1975, 1980, 1985, 1995-1996, 2006 e 2017 – Rondônia

Utilização das terras (ha)	1975	1980	1985	1995-96	2006	2017
Estabelecimentos	25.483	48.371	80.615	76.956	87.078	91.437
Área Total (ha)	3.082.052	5.223.630	6.032.645	8.890.440	8.433.868	9.219.932
Lavouras permanentes (2) (3)	45.763	170.178	215.465	254.334	254.151	125.793
Lavouras temporárias (3) (4)	147.700	203.253	315.078	177.974	249.876	325.288
Pastagens naturais	60.046	242.653	221.572	343.369	279.350	228.393
Pastagens plantadas (3) (5)	164.524	510.184	879.304	2.578.700	4.565.835	5.860.878
Matas naturais (3) (6)	2.551.749	3.829.753	4.070.888	5.090.420	2.905.701	2.415.427
Matas plantadas	297	165	8.065	41.040	18.944	29.890

Fonte: IBGE: Censo Agropecuário, 2017⁵.

Observa-se que conforme aumenta-se a área plantada em pastagem as áreas plantadas em lavouras permanentes vão diminuindo, esse processo está ligado a uma mudança nos investimentos dos

⁵ (1). As críticas qualitativas e quantitativas dos dados ainda não foram concluídas, razão pela qual os resultados ora apresentados são preliminares, estando, portanto, sujeitos a alterações posteriores. (2). Nas lavouras permanentes, somente foi pesquisada a área colhida dos produtos com mais de 50 pés na data de referência. (3) Datas de referência: para 1975, 1980, 1985 e 2006: 31.12; para 1995-1996: 31.07; e para 2017: 30.09. (4) Lavouras temporárias e cultivo de flores, inclusive hidroponia e plasticultura, viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação e forrageiras para corte na data de referência. (5) Pastagens plantadas, em más condições por manejo inadequado ou por falta de conservação, e em boas condições, incluindo aquelas em processo de recuperação em na data de referência. (6) Matas e/ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal, matas e/ou florestas naturais e áreas florestais também usadas para lavouras e pastoreio de animais na data de referência (IBGE, 2017, p. 46).

agricultores rondonienses, que passam de um produto menos rentável para um produto mais rentável, a pecuária. Daí a transformação de áreas com lavouras permanentes e temporárias dão lugar a chamada pecuária extensiva⁶, o que leva a outra indagação: se os agricultores passam a investir na pecuária extensiva indica que eles expandiram suas áreas para esse cultivo, o que aconteceu com aqueles agricultores que não conseguiram seguir esta lógica?

De acordo com os dados, o setor produtivo em Rondônia vai se consolidando num processo que evidencia o sucesso da ocupação dirigida⁷. Essa não seria tão bem sucedida não fosse a ideia de uma colonização integrada. Em seu estudo sobre a ocupação socioeconômica de Rondônia, Maciel (2004, p. 21) apresenta os fundamentos da colonização integrada, segundo este:

A concepção de colonização integrada, enquanto ocupação do espaço geográfico, se baseia numa integração espacial constituída por uma rede viária hierarquizada de acordo com a função econômica, que, aqui, tomou a forma de um razoável plano cartesiano, e de uma integração social através de um *continuum urbano-rural*, constituído por núcleos urbanos de apoio rural (NUAR), que cumprem a função de satélites de um centro com melhores equipamentos urbanos. A concepção de colonização integrada, enquanto estrutura agrária socialmente equitativa, decorre diretamente da forma como se pensou a integração entre pequenos, médios e grandes estabelecimentos rurais, também em sentido de *continuum urbano-rural*, só que, agora, das pequenas para as grandes propriedades, onde as primeiras ficam mais próximas da cidade e as grandes mais distantes, e entre ambas, as médias. A terceira dimensão conceitual da colonização integrada diz respeito à viabilidade da integração econômica.

O conceito de colonização integrada está fundado em três dimensões: a de ocupação de espaço geográfico, a social equitativa e a de viabilidade de integração econômica. Em que, num primeiro momento é criada uma infraestrutura com objetivo de facilitar escoamento da produção. Já num segundo momento há uma busca na integração entre pequena, média e grande propriedade com intuito de criar as condições ideais de manutenção na propriedade rural, servindo tanto para as mais distantes dos núcleos urbanos e as maiores as propriedades. E num terceiro momento a busca pela viabilidade da integração econômica determina a permanência daquele que ocupa a terra.

Evolução da produção econômica em Machadinho D'Oeste

O município de Machadinho D'Oeste tem como características, relevo constituído de uma formação pelo Planalto Dissecado Sul da Amazônia e Depressão Interplanáltica da Amazônia Meridional, uma vegetação composta de floresta equatorial subperenifólia e equatorial de várzea, clima tipo úmido quente, solos caracterizados por terras manchadas (SYDENSTRICKER, 1992, p. 36-39).

⁶ Pecuária extensiva é considerada um sistema mais tradicional, da pecuária e diferente da pecuária intensiva, predomina nesta a utilização dos nutrientes do pasto como suprimento para os animais. O gado é criado solto em grandes extensões de terra, como forma de suplementação é feito o fornecimento de sal comum e sal mineral aos bovinos. No país esta atividade está voltada para a pecuária de corte, onde aproximadamente 90% da produção nacional se insere nesta modalidade.

⁷ A ocupação dirigida como consta dos documentos oficiais, foi o processo pelo qual se planeja a ocupação no estado de Rondônia com via a superação dos fracassos anteriores. Dentre estes os projetos de colonização privada que havia sido um sucesso no estado do Mato Grosso. Bem a propósito, o documento traz uma citação sobre esse processo onde diz que: "Com os problemas sociais criados pela existência de um contingente populacional anteriormente ligado a construção de estradas, atividades de garimpo e as mal sucedidas experiencias dos projetos privados de colonização o INCRA criou cinco Projetos Integrados de Colonização (PICs) promovendo serviços de infraestrutura, saúde e educação" (RONDÔNIA, 1989, p. 19-22).

Clima e solo, embora não sejam tão favoráveis à atividade agrícola na região sem investimentos em insumos, não impedem que se desenvolva um modelo de mercado, que tem na diversificação da produção uma saída para os ocupantes desse espaço. Neste sentido, este texto não pretende no momento realizar qualquer afirmação sobre o quadro socioeconômico evolutivo do município. Mas cabe aqui indagar: em que medida a ocupação socioeconômica do município de Machadinho se diferencia das demais ocupações do estado de Rondônia? Em comprovando essas diferenças será possível afirmar que a evolução da atividade econômica deste município acompanha a das demais regiões do estado, ou há produtos que se destacam, dadas as condições do ecossistema local?

Essas questões carecem de uma delimitação da base econômica a qual se deseja aprofundar, mas o primeiro fato importante a destacar é que o IBGE só começa a compilar os dados da produção agrícola desta região no ano de 1989. Neste ano, os principais produtos comercializados foram o arroz com 5.200 toneladas, banana 150 cachos, cacau 395 toneladas, café em grão 380 toneladas, feijão em grãos 920 toneladas, guaraná 320 toneladas e mandioca 200 toneladas (IBGE, 2017).

Em pesquisa sobre os parceiros de Machadinho, Sydenstricker (1992) afirma que a SEAGRI-RO inicia suas atividades em Machadinho D'Oeste nos anos de 1985/1986, tendo como atividade principal a captação da produção de arroz e milho, no entanto, até o final de 1987⁸, o armazém para esses produtos não havia sido concluído.

Os dados do período de 1984-1988 estão fragmentados em pesquisas, que levantam importantes informações sobre a população assentada no período e os produtos agrícola com destaque para as áreas plantadas em lavouras temporárias como o arroz, feijão e milho. Outro levantamento do IBGE (2017) mostra a produtividade por hectare: arroz 1399 kg/ha, feijão 60 kg/ha, abacaxi 50 frutos/ha, mandioca 4555 kg/ha, e a soja 4941 kg/há. Nas lavouras permanentes no ano de 2017 temos: banana 176 cachos/ha, cacau 252 kg/ha, café 4408 kg/ha, guaraná 32 kg/há (IBGE, 2017).

Nas lavouras permanentes o município continua a ser destaque na produção de café. Esses levantamentos parciais apontam para uma dinâmica produtiva em Machadinho D'Oeste muito próxima do estado de Rondônia, pois à medida em que ocorre os anos passam, o parceiro diversifica seus sistemas produtivos. Neste caso aqui apresentado a substituição das lavouras temporárias vão dando espaço a pecuária e logo em seguida o aparecimento da soja. O que indica uma nova configuração econômica vinculada ao agronegócio.

As teorias da fronteira agrícola e a interpretação da ocupação no PA Machadinho

Do ponto de vista empírico, a ocupação no PA Machadinho se deu por meio de um intenso processo de migração, tanto interna, quanto externa (SYDENSTRICKER, 1992) o que demonstra como a forma de ocupação da terra foi fundamental para a consolidação do projeto. Não fossem as doenças tropicais, dentre estas a malária, que afetavam os parceiros, muitas vezes fazendo-os abdicar de seus lotes, o sucesso do projeto de assentamento seria ainda mais surpreendente. Do ponto de vista teórico, cabe averiguar se a teoria dos polos, na qual se encontra a concepção de colonização integrada, fundamentou, também, o PA Machadinho, tal como aconteceu em áreas contíguas com os Projetos de Assentamento Burareiro e Marechal Dutra, conjugados com a Licitação, tal como sustenta Maciel (2004).

⁸ Essa foi uma construção que demorou mais tempo, sendo concretizada em 1989 onde na colheita daquele ano os parceiros passam a transportar sua produção de arroz, milho e feijão para esse armazém. Onde ficava à espera de melhores preços para a venda. Como o produtor ficava distante da cidade ele combinava o preço que queria receber, assim este órgão governamental fazia a intermediação da venda. (Grifo do autor).

Essa averiguação é tanto mais importante, quando se sabe que os Projetos de Assentamento (PA), como eram conhecidos em Machadinho, fizeram parte de um segundo Momento (1982-1985, período dos Projetos de Assentamento Rápido - PAR) da ocupação do estado de Rondônia, no qual áreas paralelas à BR 364 vão sendo incorporadas ao processo de expansão da fronteira, processo esse que se acelera com o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONO-ROESTE, programa aprovado em 1981, pelo decreto nº 86029 de 27/05/1981 (RONDÔNIA, 1989).

O Projeto de Assentamento Machadinho, que dará origem ao município de Machadinho D'Oeste será, aqui, analisado nesse contexto histórico-conjuntural e sua trajetória de ocupação socioeconômica posterior até o ano de 2020, pelo confronto de duas teorias da fronteira: a teoria das frentes e da dinâmica inovativa, em busca de uma explicação dos impactos dessa ocupação para a formulação e execução das políticas educacionais nesta região.

A questão é: na região de Machadinho D'Oeste ocorre o mesmo fenômeno constatado por Maciel (2004) na região contígua, onde foram implantados Projetos de Assentamento com características bem diferentes, do ponto de vista da concepção e infraestrutura alocada? Segundo o referido autor (2004, p. 225):

[...] no espaço novo de Rondônia, surgiu um tipo de campesinato que, praticamente, não tomou conhecimento da fase de subsistência da agricultura. Esta é suplantada pela diversificação precoce e pela produção para o mercado, alavancadas com o apoio do Estado e com a intensificação do trabalho, dando origem a trajetórias produtivas, cujas peculiaridades expressam uma forma de dinâmica inovativa.

Se este fenômeno ocorreu em Machadinho D'Oeste, que tipos de campesinato se formou nesta região? Além disso, considerando as particularidades da ocupação socioeconômica, esse processo explica a polarização escolar no campo, nesta região? Estas e outras questões serão aprofundadas no desenrolar da pesquisa de campo na região.

CONCLUSÃO

Este estudo realiza um esforço para levantar dados preliminares sobre a ocupação socioeconômica no município de Machadinho D'Oeste, estabelecendo como marco de partida a teoria da fronteira agrícola. Esta vista pela teoria das frentes e da dinâmica inovativa. Buscou-se prioritariamente situar o município no tempo histórico, traçando uma linha temporal que permitisse, a partir da pesquisa realizada até o momento, trazer elementos que caracterizassem os parceiros que chegaram à região entre 1984-1987. Os estudos permitiram aferir que assim como ocorrido no estado de Rondônia, o município de Machadinho também recebeu uma leva de imigrantes vindos do Sul e Sudeste do país, com destaque para um grupo considerável vindo de regiões metropolitanas, ou seja, pessoas que, embora tivessem contato com o trabalho na zona rural, passaram bom tempo na cidade.

Na segunda parte deste trabalho, tenta-se caracterizar a ocupação socioeconômica do estado Rondônia e sua especificidade, bem como o caráter predatório desta ocupação, por meio da modelo de ocupação dirigida, colonização integrada, imigração intensa, uso da terra com atividades em lavouras permanentes e sua substituição pela pecuária extensiva.

Por fim, apresentam-se alguns dados, ainda de forma preliminar, da produção agrícola em Machadinho indicativos de que a atividade agrícola vem se modificando no sentido da substituição

das lavouras temporárias pela pecuária, tal qual o processo histórico já ocorrido no estado e, mais recentemente, a soja vem ocupando significativos espaços da área plantada. No limite, o que este estudo pretende explicar é a relação entre o desenvolvimento econômico, especificamente expresso pela forma de ocupação socioeconômica da terra, no município de Machadinho D'Oeste, e as políticas educacionais, especialmente aquelas destinadas à escolarização da população do campo.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Luis E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista Nera**, n. 42, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676/4254>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos avançados**, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24081.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do território Vale do Jamari-RO (PTDRS)**. Brasília: MDA. 2006. Disponível em: http://rioterterra.org.br/pt/wp-content/uploads/2016/03/PTDRS-TVJ-2014_VF_ISBN.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

CARDOSO, Andreia S. C. de S. **Análise de eficácia e efetividade de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da Amazônia**. 2011. 294 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

GUEDES, Gilvan R. et al. Composição demográfica domiciliar e dinâmica do uso do solo em Machadinho D'Oeste, Rondônia: evidências baseadas nos estágios iniciais da fronteira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, n. 2, p. 271-299, 2017.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=11>. Acesso em 26 set.2020

IBGE. **Censo Agropecuário 2017: resultados preliminares**. v. 7, Rio de Janeiro: IBGE, 2017. p.1-108. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3093/agro_2017_resultados_preliminares.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

IANNI, Octavio. **Ditadura e agricultura: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia (1964-1978)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. 2004. 332 f. Tese (Doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém.

MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Marcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MARTINS, J. de S. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: HUCITEC, 1980.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos**: Rondônia: a trajetória da ilusão. São Paulo: Loyola, 1992.

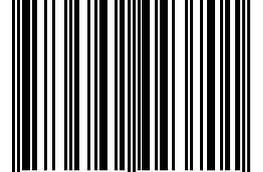
RONDÔNIA. POLONOROESTE. **Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia**. Porto Velho, 1989.

RONDÔNIA. **Lei nº 198 de 11 de maio de 1988**. Cria o Município de Machadinho D'Oeste, desmembrado dos Municípios de Ariquemes, Jaru e Ji-Paraná. Porto Velho, 1988. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=949> Acesso em: 1º fev. 2021.

SYDENSTRICKER, John M. N. **Parceiros de Machadinho**: história migratória e as interações entre a dinâmica demográfica e o ciclo agrícola em Rondônia. 1992. 200f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.



ISBN 978-65-994437-0-1



9 786599 443701