

A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências



Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)

A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências



Denise Pereira
Janaina de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)

Editora Chefe	
Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira	
Assistentes Editoriais	
Natalia Oliveira	
Bruno Oliveira	
Flávia Barão	
Bibliotecário	
Maurício Amormino Júnior	
Projeto Gráfico e Diagramação	
Natália Sandrini de Azevedo	
Camila Alves de Cremo	
Karine de Lima	
Luiza Batista	2020 by Atena Editora
Maria Alice Pinheiro	Copyright © Atena Editora
Edição de Arte	Copyright do Texto © 2020 Os autores
Luiza Batista	Copyright da Edição © 2020 Atena Editora
Revisão	Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora
Os Autores	pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional

Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico

Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais

Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo

Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas

Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia

Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases

Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edvaldo Costa – Marinha do Brasil

Prof. Me. Eiel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí

Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora

Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé

Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo

Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária

Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná

Prof. Me. Gustavo Krah – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College

Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social

Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe

Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Dr^a Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Prof^a Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Prof^a Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Prof^a Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof^a Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

A pesquisa e o ensino das ciências humanas: mudanças e tendências

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoras: Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P474	A pesquisa e o ensino das ciências humanas [recurso eletrônico] : mudanças e tendências / Organizadoras Denise Pereira, Janaína de Paula do Espírito Santo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.
<p>Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-5706-220-3 DOI 10.22533/at.ed.203202207</p> <p>1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. 2. Metodologia. I. Pereira, Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula do.</p>	
CDD 001.42	
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Um dos aforismos famosos do filósofo estóico romano Seneca é dizer que a pessoa quando ensina, aprende. De fato, a profunda relação entre ensinar e aprender é retomada, de tempos em tempos por diferentes pensadores de diversos países.

Essa preocupação se dá justamente por que, enquanto seres humanos estamos envolvidos, a todo momento com as distintas dimensões de ensinar e aprender e com a produção de conhecimento como um todo. Pensar, refletir aprender, são ações essencialmente humanas, momentos de construção de todo um escopo de experiências coletivas e individuais. Ainda que não esteja presente na frase de Sêneca do começo deste texto, outra dimensão nessa relação de ensinar e aprender é o ato de pesquisar. Não podemos dizer que a pesquisa figura exatamente como um “elemento oculto” do aforismo, (ou seja, que não é citado, mas está presente). Ainda assim, não é incorreto dizer que o ato de pesquisar é um sustentáculo de todo e qualquer ensino. De fato, não há ensino sem pesquisa, e não há pesquisa sem divulgação do saber o que é, de certa maneira, ensino.

A palavra pesquisa tem estado muito presente do nosso senso comum, nossa vida cotidiana, uma pesquisa pode envolver tanto a busca por menores preços, ou informações concretas para a tomada de uma decisão cotidiana qualquer, como também pode se referir a raciocínios e processos complexos e controlados em procedimentos substanciais de produção do conhecimento. Um modo de vida. Em comum, ambos os significados tem o fato de que a pesquisa é um elemento fundante da experiência humana. Na área de ciências humanas, as investigações feitas, como é da própria natureza da área, sempre existe um amálgama bastante presente entre pesquisa, seus métodos e paradigmas e o ensino. Neste sentido temos assistido, no século XXI uma mudança significativa. Se a sociedade muda e novas são suas demandas, aspirações e necessidades, muda também o entendimento dos diferentes fenômenos sociais e as exigências inerentes ao seu processo de ensino. Assim, no mundo em que vivemos com o crescimento do espaço ocupado pelo ambiente virtual, as demandas de conhecimento e do mercado de trabalho da atualidade, balizam mudanças constantes que visam entender esse movimento ininterrupto, suas transformações e tendências.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira
Janaína de Paula do E. Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE BULLYING	
Laís Caroline Amaral de Almeida	
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.2032022071	
CAPÍTULO 2	18
A CONSTRUÇÃO DE UM PESQUISADOR A PARTIR DE SUAS IMPLICAÇÕES E INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE INSTITUCIONAL	
Mayhara Alves de Lima	
Aidecivaldo Fernandes de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.2032022072	
CAPÍTULO 3	29
A EXTENSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
André Luis Quinelato	
Claudia Gallert	
Graziela Cantelle de Pinho	
Isadora Goedert	
Jacqueline Maria Duarte Lewandowski	
Jéssica Fernanda Wessler Ferreira	
Luzia Alves da Silva	
Silvana Lazzarotto Schmitt	
Telma Beiser de Melo Zara	
DOI 10.22533/at.ed.2032022073	
CAPÍTULO 4	41
A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FRENTE A DIMENSÃO SOCIAL DO SUJEITO	
Maria Adalgiza Albuquerque Succi	
DOI 10.22533/at.ed.2032022074	
CAPÍTULO 5	55
AÇÕES AFIRMATIVAS: VAGAS PARA GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	
Júlio César Xaveiro dos Santos	
Divina Aparecida Leonel Lunas	
DOI 10.22533/at.ed.2032022075	
CAPÍTULO 6	64
EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM EXEMPLO TEÓRICO E PRÁTICO NO ESTADO DO PARÁ	
Joaquim Augusto Souza de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.2032022076	
CAPÍTULO 7	91
ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO PARA UM(A) “PESQUISADOR(A) EMANCIPADO(A)” NAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	
Lara Brum de Calais	
DOI 10.22533/at.ed.2032022077	

CAPÍTULO 8	106
EXPANSÃO, ENADE E INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Lúcia Cunha Duarte	
Ana Beatriz Frazão da Silva	
Rafael Mendonça Mattos	
DOI 10.22533/at.ed.2032022078	
CAPÍTULO 9	118
FAZER PESQUISA EM HUMANIDADES HOJE, OU SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO CIENTÍFICO	
Rubens da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.2032022079	
CAPÍTULO 10	134
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO INFANTIL: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM	
Larissa Andrade Silva	
Elisabete Tomomi Kowata	
DOI 10.22533/at.ed.20320220710	
CAPÍTULO 11	142
O PAPEL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E AS TEORIAS CRÍTICAS: CONTRIBUTO DOS ENUNCIATIVOS CONTEMPORÂNEOS	
Fábio Brum	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.20320220711	
CAPÍTULO 12	153
PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SAÍDAS POSSÍVEIS SOB A ÉGIDE DA DEMOCRACIA	
Humberto Teixeira Ramos	
Lilian Miranda Bastos Pacheco	
DOI 10.22533/at.ed.20320220712	
CAPÍTULO 13	171
POR UM ENSINO TRANSDISCIPLINAR: UM ENSAIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	
Josimar Monteiro Santos	
DOI 10.22533/at.ed.20320220713	
CAPÍTULO 14	182
QUEM REPRESENTA OS ESTUDANTES? DEMOCRACIA E UNIDADE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Isabella Yi Ni Vargas Chen	
Antonio Euzébios Filho	
DOI 10.22533/at.ed.20320220714	
CAPÍTULO 15	201
RELAÇÕES INTERPESSOAIS: REFLEXOS NO ENSINO	
Jânia Félix de Jesus Ferreira	
Núbia de Fátima Félix Ferreira	
Altina Abadia da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.20320220715	

CAPÍTULO 16	212
FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO: UM ESTUDO SOBRE A DIFICULDADE PARA LER E ESCREVER	
Karla Aparecida Zucoloto	
DOI 10.22533/at.ed.20320220716	
CAPÍTULO 17	217
UM BREVE HISTÓRICO DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE/RR - 1997 A 2019	
Marilene Kreutz de Oliveira	
Ivanise Maria Rizzatti	
Lenir Santos do Nascimento Moura	
Jesucina do Nascimento Moura Oliveira	
Eliáquim Barbosa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.20320220717	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE BULLYING

Data de aceite: 01/07/2020

Laís Caroline Amaral de Almeida

Licenciatura em Matemática do Ibilce/UNESP

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Departamento de Educação do Ibilce/UNESP

RESUMO: Esta pesquisa é uma proposta de abordagem crítico-reflexiva a respeito do fenômeno *bullying* em quatro instituições escolares públicas. Este tema versa sobre a violência enquanto ações agressivas e, muitas vezes, criminosas, apresentadas por alunos, crianças e adolescentes na escola contra os pares. As questões a serem respondidas por meio desta pesquisa são: os alunos sofrem situações de intimidação, ameaça e agressões na escola? Em caso afirmativo: os professores e gestores percebem que estas situações acontecem? Temos como hipótese que, nas escolas em que prevalecem relações mais democráticas, promovem-se ambientes em que o desenvolvimento moral e a adesão de valores dos alunos são mais propensos, visto que é entendida e praticada como um espaço para promoção da democracia, participação, relações de cooperação e de solidariedade, tendo ações de intervenções ao *bullying*.

Ancorado no referencial teórico da Psicologia Genética de Jean Piaget e em outros estudos da moralidade, buscar-se-á identificar, por meio de uma pesquisa exploratória de cunho quantitativo, a visão dos estudantes, professores e gestores sobre o *bullying*, suas ações e intervenções sobre o problema em sua escola a partir de um questionário fechado. Em última instância, esta pesquisa visa avançar nas questões morais e de *bullying* no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*; escola democrática; moralidade.

ABSTRACT: This research is a proposal for a critical-reflexive approach regarding the bullying phenomenon in four public school institutions. This theme deals with violence as aggressive and, often, criminal actions, presented by students, children and adolescents at school against peers. The questions to be answered through this research are: do students suffer situations of intimidation, threat and aggression at school? If so, do teachers and managers realize that these situations happen? We hypothesize that, in schools where more democratic relations prevail, environments are promoted in which students' moral development and adherence to values are more likely, since

it is understood and practiced as a space for the promotion of democracy, participation, cooperative and solidarity relations, taking actions to intervene in bullying. Anchored in the theoretical framework of Genetic Psychology by Jean Piaget and other scholars of morality, we will seek to identify, through an exploratory research of a quantitative nature, the view of students, teachers and managers about bullying, its actions and interventions about the problem in your school from a closed questionnaire. Ultimately, this research aims to advance moral and bullying issues in the school environment.

KEYWORDS: Bullying, democratic school, morality.

1 | INTRODUÇÃO

Presenciamos diariamente pelas mídias uma avalanche de notícias sobre violências de diversas formas. Não raro, há casos de violência em escolas, pois esta não está imune aos problemas que a sociedade vivencia. É muito comum no ambiente escolar um tipo de violência específico, o denominado *bullying*. A presente pesquisa tem como tema este fenômeno que atinge cerca de 45% de estudantes em todo o mundo, segundo pesquisa publicada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2016.

Para compreender o fenômeno do *bullying*, primeiramente devemos entender e conceituar o que é um conflito. O termo “conflito”, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (1992), tem sua origem na palavra latina *conflictus*, que significa choque, investida. Também é conceituado como oposição de interesses, ideias, lutas e desentendimentos. Desta forma, podemos atribuir o termo “conflito” tanto a situações individuais e internas quanto a situações coletivas. Conforme afirma Vinyamata (2005), o conflito faz parte das relações humanas, é um processo natural e necessário, podendo ser um fator positivo ou negativo, ou seja, fator de crescimento pessoal ou destrutivo, “[...] não é bom nem mau, simplesmente existe” (VINYAMATA, 2005, p. 101).

O *bullying*, especificamente, é um tipo de conflito que não está relacionado a brincadeiras espontâneas e ingênuas. São atitudes sistemáticas de abuso de poder, continuamente vindas de uma ou mais pessoas em direção a um alvo, no caso, o aluno. Muitos dos casos abrangem contato físico, difamações, xingamentos, entre outros.

Em uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2016, com 100 mil crianças e jovens de 18 países, mostrou que cerca de 50% desses entrevistados já sofreram algum tipo de *bullying*. Dentre os 18 países analisados, Argentina, Chile, Uruguai e Colômbia lideram as pesquisas com uma média de 40,3% de casos de *bullying*. Tal pesquisa apontou, ainda, que o fenômeno é mais comum em países mais pobres e que, na maior parte deles, os meninos e as crianças mais jovens enfrentam o problema com mais frequência.

Já em outra pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde e pelo IBGE, com contribuição da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da USP, apontou que 20,8% dos estudantes

brasileiros já praticaram algum tipo de *bullying*. Para 18,6% dos pesquisados, o fenômeno ocorreu devido à aparência do corpo, seguido da aparência do rosto com 16,2%. Ainda temos 6,8% dos casos envolvendo cor ou raça, 2,9% orientação sexual, 2,5% religião e 1,7% região de origem.

Tendo em vista os dados apresentados, notamos que o *bullying* é um tipo de violência que se alastrou por toda a parte, principalmente nas escolas e entre jovens e adolescentes. Devemos sempre ter em mente que, por se tratar de uma violência e por suas vítimas serem na maioria crianças e jovens, é preciso sempre buscar métodos e para tentar lidar com tal fenômeno.

2 | DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL

O desenvolvimento moral infantil tem sido tema de estudiosos da área da Psicologia moral e da Educação (Cf. LA TAILLE, 2010; MACEDO, 1996; TOGNETTA, 2007; VINHA, 2011). A escola é o lugar onde se tem um número significativo de indivíduos oriundos de diversos contextos, o que enriquece o estudo de campo, quando se visa a compreensão e a construção do desenvolvimento moral.

Há uma preocupação referente aos problemas e às queixas escolares em relação ao desenvolvimento moral. Preocupa-se muito com regras convencionais e, dessa forma, tem-se deixado de referenciar e de trabalhar no contexto escolar com as regras de convivência. Como cita Nucci, “reações às mudanças sociais rápidas são geralmente acompanhadas pelo receio de que valores básicos não estejam sendo transmitidos aos jovens, e que a nova geração esteja entrando em um período de moralidade reduzida”. (NUCCI, 2000).

Piaget (1988) desenvolveu um estudo sobre as práticas que conduzem a tendência moral nas escolas. Para isso, analisou as relações entre professor e alunos, o ambiente moral e a interação aluno-aluno. Ao analisar esses aspectos, o autor encontrou dois tipos de escolas - a escola tradicional e a escola ativa. A escola tradicional, segundo Piaget, baseia as suas práticas educativas na coação. Eram impostas aos alunos regras que fortaleciam o individualismo. “A escola tradicional conhece apenas um tipo de relação social: a ação do professor sobre o aluno” (PIAGET, 1988, p. 177). Para Piaget, a ação do professor sobre o aluno é tudo, pois ao estar revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno sendo obediente, essa relação social permanece.

Observa-se que, na escola tradicional, a relação professor-aluno é baseada no respeito unilateral, ou seja, o professor determinava o que os alunos deveriam fazer e os alunos apenas obedeciam. As relações aluno-aluno eram reduzidas, pois não tinham atividades em grupo.

A escola ativa, ao contrário da escola tradicional, é baseada na necessidade e nos interesses pessoais dos alunos, prioriza as atividades realizadas em grupo, colocando em

primeiro lugar, assim, as trocas sociais entre as crianças. Também estimula a solidariedade e a cooperação. Os métodos de educação citados por Piaget, Dewey e Decroly mostram que foram reservadas a vida social entre as crianças. “(...) os alunos ficaram livres para trabalhar entre si, e colaborar na pesquisa intelectual tanto quanto no estabelecimento de uma disciplina moral; esse trabalho em equipe e esse *self government* tornaram-se essenciais na prática da escola ativa” (PIAGET, 1988, p.177).

Piaget (1988) conclui mostrando que a escola ativa favorece o desenvolvimento da autonomia das crianças, enquanto na escola tradicional, as crianças demonstram maior heteronomia em seus juízos morais.

La Taille (1998) mostra em sua pesquisa que a educação autoritária tende a formar indivíduos submissos, conformistas, obedientes a uma autoridade e, dessa forma, mantém em altos níveis de heteronomia. La Taille (1996) considera que toda moral pede disciplina, entretanto nem toda disciplina é moral. Para o autor, nem toda a indisciplina é condenável do ponto de vista moral, por isso é preciso ter cuidado ao avaliar situações de indisciplina. Do mesmo modo que nem toda indisciplina pode ser considerada condenável moralmente. Ao leitor iniciante, pode dar margem que o aluno que segue normas escolares de comportamento seja necessariamente um modelo de valores. Entretanto, precisa-se tomar cuidado, uma vez que ele pode agir dessa forma por medo do castigo, por conformismo, por obediência acrítica.

Em oposição, em uma escola cujo ambiente é cooperativo, as regras devem ser elaboradas por todos os membros: desse modo, todos exercem a manutenção do respeito, uma vez que a responsabilidade nesse modelo de relação é compartilhada. O papel do professor, nessa perspectiva, é saber os objetivos das construções das regras, e, ao mesmo tempo, dar aos alunos a liberdade de vivenciarem as tomadas de decisões e as responsabilidades (CALIL, 2013). Nesse sentido, a escola democrática passa a ser mediadora da construção da autonomia moral dos alunos e proporciona um clima positivo para as relações de convivência. É nessa perspectiva que inserimos em nossos estudos o tema do *bullying*.

Quando virmos uma ação violenta, devemos ter em mente que antes de tudo, essa foi uma forma de resolver um conflito. Porém, tal forma de “resolução” pressupõe e acarreta o uso de coerção física ou psicológica, uma agressão cujo cerne é a “intenção de causar prejuízo ao outro, aliada à expectativa de que tal objetivo será atingido.” (LEME, 2004, p. 165).

Alguns dados apontam que tais atitudes podem ser ligadas a aspectos emocionais e afetivos como tristeza, emoções contidas, frustrações, intimidações, ameaças, entre outros.

Normalmente, os indivíduos que apresentam esse tipo de comportamento agressivo não conseguem visualizar outra forma de resolver seus conflitos, a não ser agir de forma violenta.

Pesquisas mostram que é possível, sim, reverter este quadro da agressão por meio de intervenções, intervenções estas que devem ser iniciadas o quanto antes, seja no âmbito familiar ou escolar, pois quanto mais cedo se começa a banir as atitudes agressivas, mais cedo elas se extinguem.

Em uma pesquisa realizada pela UNESCO, 53% dos colégios particulares não tomam os cuidados necessários para evitar a ocorrência de incidentes violentos e proteger alunos e professores. Na rede pública, esse número sobe para 65%. De acordo com esta pesquisa, vemos também um pouco de descaso das escolas em tentar intervir nessas situações. Porém, para nós, educadores, entrarmos com atitudes de intervenção, primeiramente é necessário termos um conhecimento sobre os tipos de conflitos que podem vir a aparecer no ambiente escolar. Tendo conhecimento sobre esses conflitos, fica mais fácil identificá-los e tratá-los corretamente, de forma plausível e sem denegrir a imagem do agressor e da vítima.

3 | O FENÔMENO BULLYING

Dan Olwers (1993), pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, foi um dos pioneiros a tratar sobre o assunto *bullying*, e um dos primeiros a realizar estudos na área de violência escolar. Foi ele quem desenvolveu e estudou os primeiros métodos de identificação do fenômeno, podendo, assim, fazer a diferenciação entre *bullying* e outras possíveis interpretações sobre o comportamento dos alunos.

Segundo Olwers, o fenômeno pode ser definido em dois tipos, baseados em como ele ocorre: o *bullying* direto e o *bullying* indireto. O primeiro caracteriza-se pelo ataque de aluno para aluno, envolvendo ofensas verbais e contato físico. Já o segundo, acontece quando a vítima é excluída dos grupos de convívio dos alunos, dificultando, assim, que ela faça novos amigos em sala de aula. Entretanto, o autor ressalta que podemos notar uma clara associação entre as duas maneiras, pois a vítima que sofre constantemente o *bullying* direto acaba sendo rejeitada e excluída dos grupos de convívio dos alunos.

Segundo um estudo de Fante (2005), no qual foram entrevistados cerca de 84.000 estudantes de diversos períodos e escolas, 400 professores e cerca de 1.000 pais. Tal pesquisa constatou que, a cada grupo de 7 alunos, 1 estava diretamente ligado ao *bullying*.

Em outras pesquisas, Olwers (1993) encontrou grandes evidências, em um grupo de jovens entre 13 e 16 anos vítimas de *bullying*, de que esses jovens estariam pré-dispostos a tornarem-se depressivos aos 23 anos, tendo como causa maior a perda da autoestima e da autoconfiança.

Martins (2005), baseado em outros autores que tratam sobre o tema, define os comportamentos do *bullying* em três categorias, as quais explicamos a seguir:

- a. Direto e Físico:** abrange violências físicas, como bater, dar pontapés, extorquir

dinheiro, roubar ou estragar objetos, entre outros.

- b. Direto e Verbal:** neste caso, podemos dizer que abrange todo o tipo de violência verbal, como fazer gozações, comentários de cunho racial, comentários que salientam algum tipo de deficiência, entre outros.
- c. Indireto:** refere-se a situações onde não notamos diretamente algum tipo de violência, seja física ou verbal, porém se tratam de situações e atitudes que, de certa forma, manipulam a vida social da vítima.

Ainda dando ênfase ao diagnóstico do fenômeno, Fante (2005) realiza uma listagem que distingue os envolvidos no *bullying*. Segundo a autora, temos:

- a. Vítima Típica:** geralmente, é uma pessoa pouco sociável que sofre frequentemente com agressões físicas ou verbais, porém não possui recursos, status ou habilidades para fazer com que tais agressões cessem.
- b. Vítima Provocadora:** é aquela pessoa que, de certa forma, “procura” as agressões sem conseguir posteriormente lidar com suas consequências. Em suma, são pessoas inquietas, dispersas, irritantes e que quase sempre são responsáveis por criar climas tensos no ambiente.
- c. Vítima Agressora:** é aquela pessoa que reproduz os maus tratos que sofre em outras mais frágeis, ou seja, acabam expressando sua indignação com violência, aumentando, assim, o número de vítimas.
- d. Agressor:** é aquele que pratica a violência com os mais frágeis. Na maioria dos casos, são pessoas que sentem a necessidade de dominar e de subjugar as outras, não se importando de usar a violência para tal objetivo.

O alvo do *bullying* pode, de fato, ser mais fraco fisicamente ou pode perceber-se física ou mentalmente mais fraco que o agressor (Cf. OLWEUS, 1999-2013). Na maioria dos casos, o que leva uma pessoa a sofrer *bullying* está diretamente ligado a sua imagem, seu modo de agir ou de pensar. Dessa forma, ele é, de maneira geral, um alvo fácil, que apresenta pouca habilidade social, dificultando, assim, o cessar das agressões. Isso acaba levando a vítima a concordar, mesmo inconscientemente, com a imagem que lhe está sendo imposta. (TOGNETTA, 2010b).

Tognetta e Daud (2016) alertam para o fato de que o *bullying* ainda é um fenômeno pouco conhecido e pouco estudado pelos educadores:

Somada à desinformação, há uma tendência a menosprezar-se esse tipo de violência já que ela não afeta diretamente a autoridade em questão. Julgada muitas vezes como natural entre as crianças e jovens, ou mesmo como uma forma de aprendizagem, os educadores parecem valer-se de desengajamentos morais que mais os encaminham a refutar o problema do que a, de fato, auxiliar na sua superação (TOGNETTA e DAUD, 2016, p. 2).

O *bullying* tem um grande poder traumático para as vítimas. Del Barrio e seus colaboradores (2005) compreendem que, se a agressão ocorrer uma única vez, mas

de maneira intensa, será o suficiente para que aquele que recebeu a agressão reviver constantemente o ato em sua memória. Porém, para Juvonen e Grahan (2014) e para Nishina e Juvonen (2005), a não repetição do acontecimento não deve fazer com que seja deixado para trás, tendo em vista que um único trauma pode gerar medo na vítima e acarreta a expectativa de abusos contínuos.

Referindo-se ao Brasil, Fante (2005) afirma que o fenômeno é uma realidade inegável nas escolas brasileiras e que podemos encontrá-lo em diversos ambientes, enfatizando que não importa o turno, o tamanho da escola, se a escola é pública ou particular, em cidades grandes ou pequenas, estão todos vulneráveis e convivendo com o *bullying*.

Essa questão de coro mundial acarreta grandes consequências para a humanidade, diretamente ligadas a transtornos emocionais e sociais.

Segundo Fante (2005), o fenômeno *bullying* abrange um comportamento cruel, onde os mais frágeis são vistos como objeto de diversão para os mais fortes. Ainda segundo a autora, as consequências para esses jovens podem ser graves, como queda no rendimento escolar, desinteresse pela escola, déficit de aprendizagem e até mesmo o abandono dos estudos.

Segundo Silva (2010), tais consequências podem ser psicossomáticas ou ainda transtornos como depressão, fobia escolar, transtorno de pânico, ansiedade generalizada, entre outros. A autora ainda reforça que, em casos mais extremos, podem ser observados quadros de esquizofrenia, de homicídio e até de suicídio.

Um fato pouco conhecido é como as relações fora do ambiente escolar podem influenciar diretamente no envolvimento de estudantes com o *bullying*. Uma pesquisa realizada pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) da USP aponta que as más relações dentro de casa afetam diretamente o comportamento das crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar. Para Wanderlei Abadio, psicólogo e pesquisador responsável pelo estudo, tanto as vítimas quanto os agressores envolvidos com o *bullying* possuem histórico de más relações familiares. Tal pesquisa foi realizada com 2.354 estudantes entre 10 e 19 anos, em escolas públicas de Uberaba/MG. Os resultados mostram que os estudantes sem envolvimento com o *bullying* apresentam melhores interações familiares, demonstradas através de cuidado, afeto, boa comunicação com os pais, que, por sua vez, também mantêm boa relação conjugal. Outro aspecto importante é que esses pais estabeleciam regras dentro de casa e também supervisionavam seus filhos nas horas de folga.

Ainda segundo o pesquisador, as famílias dos estudantes envolvidos com o *bullying* são consideradas menos funcionais, isto é, ao contrário das famílias citadas acima, não colaboram com o crescimento dos sentimentos positivos dos filhos, não auxiliam nas tomadas de decisões de forma saudável, não realizam uma boa comunicação entre os indivíduos que moram na mesma residência, não possuem regras, entre outros fatores.

Abadio ainda destaca quanto os bons momentos em família são importantes: “para

que haja funcionalidade nas famílias é preciso valorizar o tempo que pais e cuidadores passam juntos com os filhos, não em termos de quantidade, mas de qualidade afetiva". (ABADIO). Desse modo, a pesquisa visa mostrar que o comportamento das famílias, aliado ao incentivo aos estudos e à já mencionada boa comunicação, pode contribuir e muito para a erradicação do *bullying*, pois através dessa convivência em família vão ensinar os filhos a serem tolerantes e a respeitarem as diferenças do outro.

4 | O CLIMA ESCOLAR E O *BULLYING*

Ao tratarmos do *bullying* e do clima escolar, primeiramente é necessário conceituar o termo "clima escolar". Segundo Vinha, Morais e Moro (2017),

"o clima da escola, ou atmosfera escolar, é caracterizado por um sentimento geral que favorece o bom relacionamento e uma identificação necessária ao funcionamento adequado da instituição. O clima corresponde às percepções de toda a equipe escolar, dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas." (VINHA et al., 2017)

O clima escolar, portanto, influencia diretamente na dinâmica e nos relacionamentos escolares, interferindo na qualidade do ambiente de convívio e na qualidade do processo de aprendizagem.

La Russo e Selman (2011) e Ferrans e Selman (2014), com base em pesquisas sobre o assunto, indicam que a forma pela qual o clima é percebido pode ter diferentes efeitos no comportamento dos alunos. Gage, Prykanowske e Laeson (2014) dizem ainda que os alunos se dedicam e cooperam mais a partir do momento em que se sentem seguros, o que pode refletir tanto nas relações interpessoais quanto no rendimento escolar.

Pesquisas apontam ainda que os alunos se sentindo mais conectados e engajados com a escola se envolvem menos em comportamentos de risco como o *bullying*.

Vimos também nestas pesquisas que a perpetração do *bullying* está ligada a visões mais negativas da escola, incluindo baixo desempenho acadêmico, evasão dos estudos, suspensões, fracasso escolar, dentre outros. (BRADSHAW et al., 2007; BRADSHAW et al., 2009; O'BRENNAN; FURLONG, 2010, BRADSHAW et al., 2013). Além disso, tais estudos documentaram que ser alvo está associado a efeitos aversivos a curto e a longo prazo, no que diz respeito aos aspectos sociais e emocionais.

Outro aspecto importante a ser tratado quando falamos de clima escolar e *bullying*, é o papel da família. Devemos ter em mente que a família tem um papel fundamental, pois a falta de envolvimento e a influência negativa dos pais podem influenciar diretamente na perpetração do *bullying* no ambiente escolar, e o maltrato dos pais para com os seus filhos pode influenciar a vitimização. (DUCAN, 1999; ESPELAGE, BOSWORTH; SIMON, 2001.)

Em pesquisas feitas por Mayer-Adams e Conner (2008), tiveram a participação de 5351 estudantes de 11 a 14 anos de idade. Os resultados apontam que comportamentos de vitimização e *bullying* eram preditores negativos para o ambiente psicossocial da

escola. Quando os alunos são vitimados ou participam ativamente e diretamente para com comportamentos de *bullying*, a percepção do ambiente psicossocial pode ser negativa. Deste modo, concluem que se as percepções dos alunos acerca do ambiente são negativas, são bem maiores as chances de que tais reajam de modo negativo e violento.

Por outro lado, se temos um clima escolar positivo, onde segurança emocional e física são garantidas, pode-se associar um grande diferença, com resultados positivos dos alunos, acarretando a diminuição da violência escolar (NANSEL et al., 2001; GAGE, N. A.; PRYKANOWSKI, D. A.; LARSON, 2014) e a vitimização (GOTTFREDSON et al., 2005).

Para Klein, Cornell e Konold (2012) e Loukas e Murphy (2007), o clima escolar pode, sim, ser um fator de proteção, sendo que um clima positivo acaba diminuindo a probabilidade de situações de *bullying*, e ainda acaba acarretando um melhor desempenho acadêmico e social.

Em pesquisas sobre o tema, Cohen (2006) examina milhares de escolas americanas e encontra que os adultos da comunidade escolar acreditam e classificam o *bullying* como sendo um problema “moderado” e “moderadamente severo”. Segundo Thapa e colaboradores (2012), mais de 160 mil alunos faltam da escola por medo de sofrerem *bullying*.

Ainda nos Estados Unidos, Cohen e Freiberg (2013) apontam que 49 estados já criaram leis *antibullying* que obrigam a implementação de programas e medidas de intervenção.

Já no Brasil, tais medidas legais aconteceram mais recentemente. Ainda no ano de 2018, mais especificamente no dia 14 de maio de 2018, entrou em vigor a lei N° 13.663

IX-promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;

X-estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.(NR).

Acredita-se que, com a implantação de tal lei, os casos de *bullying* no Brasil começem a cessar.

5 | CYBERBULLYING

Nesse momento histórico da nossa sociedade, estamos presenciando o advento da tecnologia, em que as formas de relações sociais entre as pessoas estão se tornando cada vez mais virtuais. Porém, atrás desse avanço, encontramos uma forma de violência que atravessa as fronteiras da escola e do espaço familiar. Tal violência é chamada *cyberbullying*.

Avilés (2009, p.79) define tal violência como uma forma de “assédio entre iguais através do celular e da internet.”

O blog *Ciberbullying: ciberacoso escolar entre menores* (FERNÁNDEZ, s.d.) em Mendoza, na Argentina, aponta que, no ano de 2011, 19% dos alunos entre 9 e 17 anos sofreram *bullying* através da internet ou celular. No México em 2016, 4% das crianças e jovens sofreram com esse tipo de violência pela internet.

Em 2010, o estudo *Juventud y Violencia*, realizado na Espanha, constatou que 11,6% dos adolescentes espanhóis já haviam sofrido maus tratos psicológicos através da internet e 8,1% através do celular.

Em outra pesquisa realizada na Espanha, Alemanha, Canadá, França, Austrália, Estados Unidos, Itália, Reino Unido e Japão, constatou-se que 1 a cada 6 crianças (16,7%) sofreram algum tipo de violência virtual no ano de 2011.

No Brasil, os dados não são diferentes. Segundo a organização não governamental PLAN, em 2010, entre 5 mil estudantes brasileiros de 10 a 14 anos, 17% já foram alvo de *cyberbullying*.

Nos dias atuais, encontramos a maioria dos jovens tendo fácil acesso e muitas vezes sem controle de acesso à internet, tornando-se assim alvos fáceis para sujeitos com intenções maliciosas.

Apesar de o *cyberbullying* ocorrer frequentemente fora do ambiente escolar, é na escola que suas repercussões são refletidas devido à popularidade das tecnologias. É por tal motivo que não podemos deixar o assunto longe de ser debatido e trabalhado tanto com os docentes, quanto com os alunos.

Avilés (INTECO, 2012) já garantiria que, por se tratar de uma forma indireta de agressão, o *cyberbullying* favorece a aparição de agressores indiretos, que buscam certa segurança na hora de atacar, inclusive aqueles que não o fariam numa situação cara a cara.

Contudo, em todos os casos, o autor de *cyberbullying*, assim como o de *bullying*, é “um menor que não tem uma escala de valores conforme um código moralmente aceitável” (p. 29). São meninos e meninas que escolhem o abuso, o domínio, o egoísmo, a exclusão, os maus tratos, ao invés de valores como a generosidade, a justiça, a tolerância ao diferente e, portanto, carecem daquilo que temos consistentemente chamado de “sensibilidade moral” (AVILÉS, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2009; TOGNETTA, 2010, 2011; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012).

6 | MÉTODO

Num primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico a fim de fundamentar teoricamente o estudo. Para isso, serão realizadas inicialmente a busca e a leitura de literatura especializada no âmbito nacional e internacional, e em seguida fichamento do referencial teórico. Serão utilizadas fontes primárias, tais como livros, monografias, teses, relatórios, dentre outros; fontes secundárias, como documentos advindos a partir

de documentos primários (artigos, dicionários, etc.) e fontes terciárias, como documentos que possuem o propósito de orientar a pesquisadora ao longo das duas primeiras fontes, como bibliografias, catálogos, índices, dentre outros. O levantamento bibliográfico será feito tendo como base livros, periódicos, bases de dados nacionais e internacionais e internet.

A presente pesquisa faz parte de uma pesquisa maior que avaliou o Clima escolar de quatro escolas públicas. O instrumento foi constituído a partir de uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar: 1^a) Infraestrutura e a rede física da escola; 2^a) Família, escola e comunidade; 3^a) As relações com o ensino e com a aprendizagem; 4^a) As relações sociais e os conflitos na escola; 5^a) Regras, sanções e segurança na escola; 6^a) As situações de intimidação entre alunos; 7^a) As relações com o trabalho; 8^a) A gestão e a participação. Dessa forma, têm-se três instrumentos direcionados a professores, gestores e alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental (VINHA, 2015).

A presente pesquisa tem como foco analisar os dados da dimensão 4, “intimidações”.

Responderam ao instrumento 1031 estudantes do 7º, 8º e 9º anos de quatro escolas públicas estaduais de São José do Rio Preto.

6.1 Análise dos dados

A análise das respostas será submetida a um tratamento quantitativo (estatística simples- frequência e percentagem).

Primeiramente, vamos analisar, individualmente de cada uma das quatro escolas, os dados apresentados na dimensão 4 que aborda as situações de intimidação e de maus tratos entre os pares na escola. Os dados foram traduzidos em gráficos para melhor tratamento.

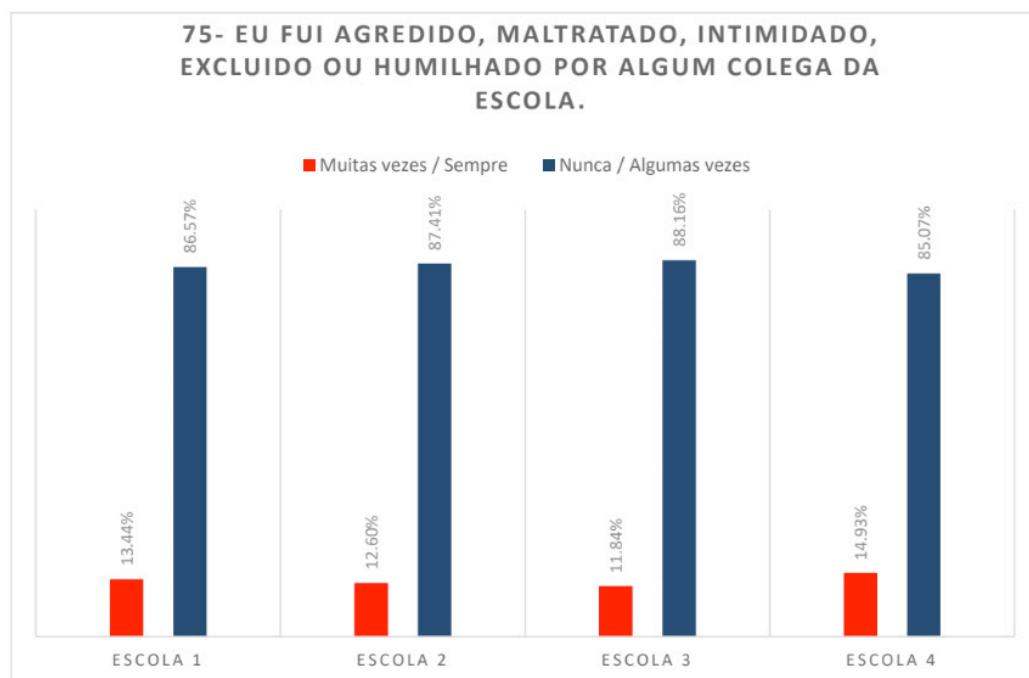


GRÁFICO 1 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

No Gráfico 1, podemos analisar o aspecto 75, onde foi feito o questionamento “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.”. Vimos, neste aspecto, as pessoas que se declaram como vítimas de algum tipo das violências citadas. Ao analisar os dados coletados na pesquisa, temos um total, envolvendo as 4 escolas, de 13,29% de alunos que disseram já ter sofrido com isso, seja muitas vezes ou sempre. Transformando esse percentual em quantidade de alunos, temos 137 em um total de 1031 alunos. Podemos constatar também que a porcentagem de cada escola é aproximadamente a mesma, sendo a Escola 4 a que apresenta um índice um pouco maior.

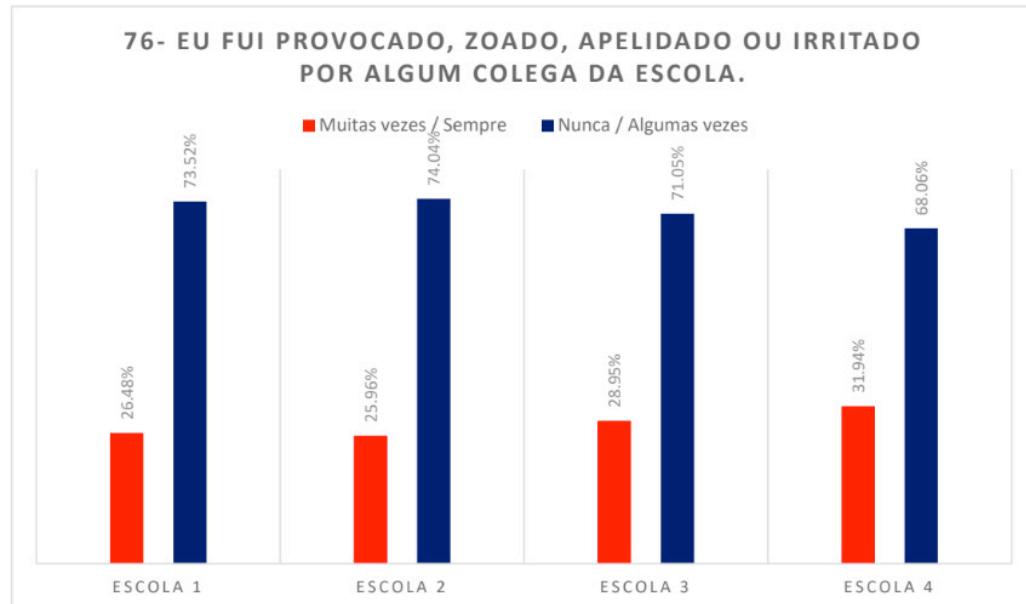


GRÁFICO 2 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

No gráfico 2, continuamos analisando o lado da vítima, mudando o tipo das violências. Aqui neste aspecto, percebemos um significativo aumento nos percentuais: temos uma média de 28,42% de alunos que admitiram já ter sido vítimas destas situações. E, novamente, podemos perceber que a escola 4 se sobressai nas porcentagens, agora com 31,94%.

Podemos transformar tais percentuais em quantidade de alunos para podermos ter uma melhor dimensão do problema. Somando as quatro escolas, temos um total de 293 alunos que admitiram já terem sido vítimas destas violências.

77- EU TENHO MEDO DE ALGUNS ALUNOS.

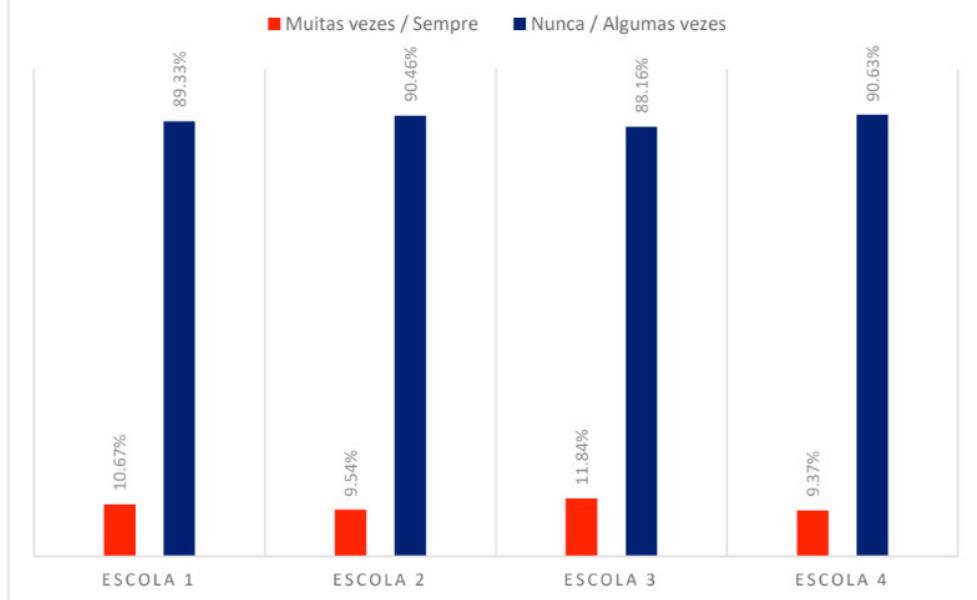


GRÁFICO 3 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

No gráfico 3, analisamos um quesito muito significativo, o qual aborda os indivíduos que dizem ter medo de outros alunos. Aqui, temos 10,28% dos alunos entrevistados nas quatro escolas que admitiram que, sim, tem medo de algum colega. Transformando este percentual em quantidade, temos um total de 106 alunos.

Neste quesito, podemos perceber que a escola que mais se sobressai é a terceira, com 11,84%.

78- EU AGREDI, MALTRATEI, INTIMIDEI, AMEACEI, EXCLUI OU HUMILHEI ALGUM COLEGA DA ESCOLA.

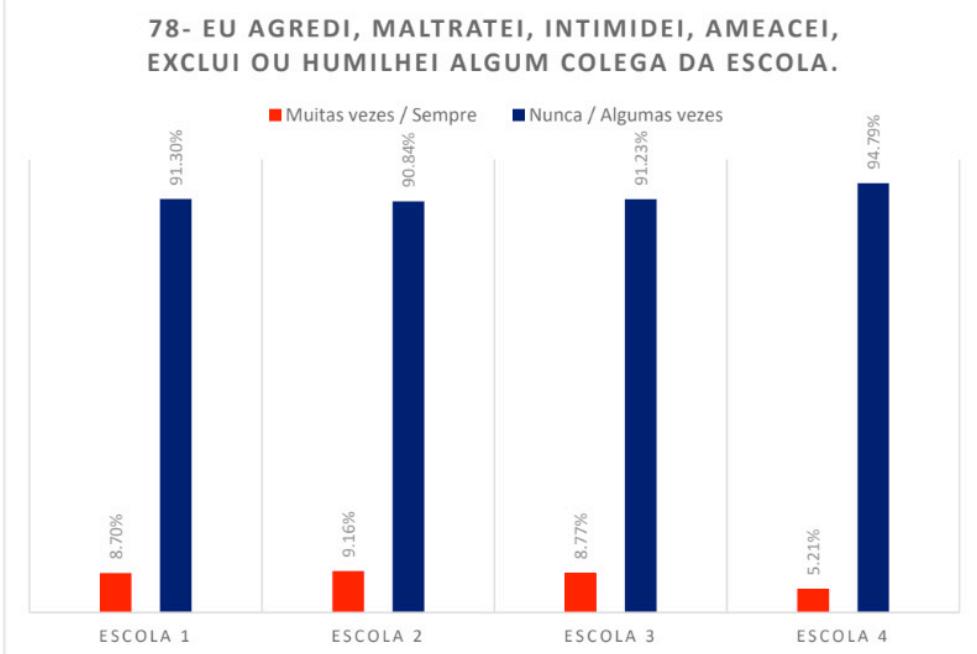


GRÁFICO 4 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

A partir do gráfico 4, vamos começar a analisar os aspectos em relação aos agressores. Nesta questão, apenas 7,85% dos alunos entrevistados admitiram já terem agredido, maltratado, ameaçado, excluído ou humilhado algum colega da escola. Podemos perceber, aqui, um pouco de dificuldade dos agressores ao admitirem as agressões. Ao transformarmos essa porcentagem, temos um total de apenas 81 alunos admitindo serem autores das violências.

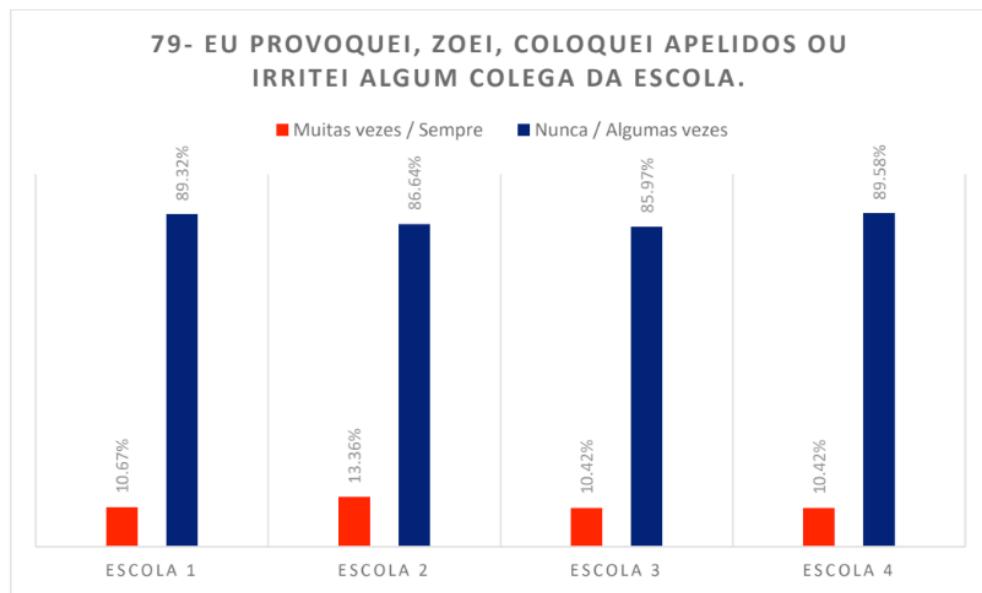


GRÁFICO 5 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

Agora, novamente, temos os autores das agressões. Temos 12,06% dos entrevistados admitindo que já provocaram, zoaram, colocaram apelidos ou irritaram algum colega da escola. Transformando tal percentual, temos 124 alunos assumindo serem autores de tais violências. Podemos perceber, no gráfico 5, que a escola 2 apresentou o maior percentual de alunos que admitiram serem os autores.

80- EU VI ALGUÉM SENDO AGREDIDO, MALTRATADO, INTIMIDADO, AMEAÇADO, ESCLUIDO OU HUMILHADO POR ALGUM COLEGA DA ESCOLA.

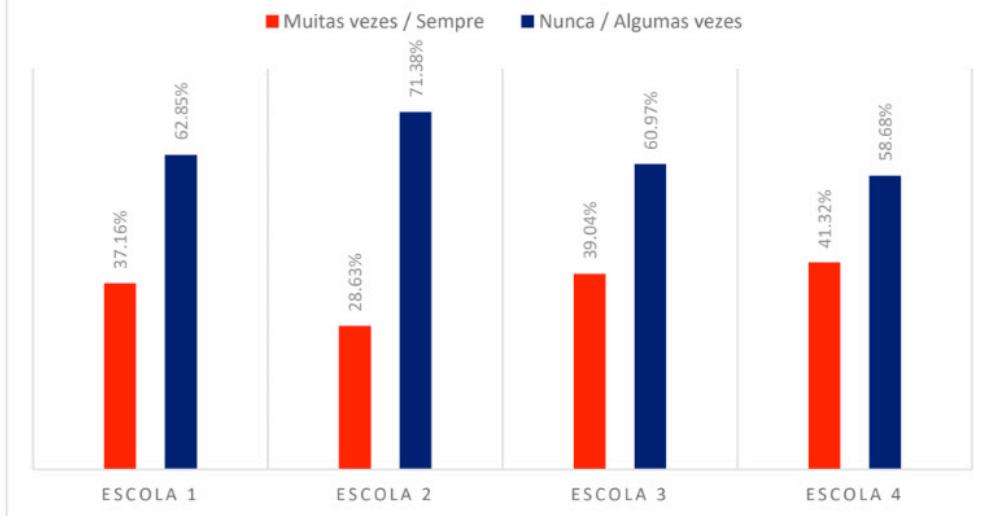


GRÁFICO 6 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

No gráfico 6, analisamos os espectadores ou as testemunhas. Temos 36,56% dos alunos admitindo já terem visto alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum outro colega da escola. Temos em números, 377 alunos que presenciaram tais fatos. Novamente, a escola 4 se sobressai, com cerca de 41,32%.

Ainda a respeito das testemunhas, podemos fazer uma análise de quais os locais em que as agressões são vistas com maior frequência.

LOCAL	TOTAL DAS 4 ESCOLAS
Na classe	20,17%
Nos corredores	20,17%
No pátio	36,18%
37,44% Nos banheiros	15,61%
Na quadra	19,59%
No refeitório / Cantina	19,11%
Em locais próximos da escola	44,52%
Através da internet ou celular	

TABELA 1 - TÍTULO

FONTE: elaboração própria

Podemos analisar quais locais onde as violências acontecem com maior frequência.

Nota-se que os maiores percentuais são no pátio (36,18%), em locais próximos da escola (44,52%) e através da internet ou celular (37,44%).

7 | CONCLUSÃO

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, tivemos a oportunidade de analisar diversas pesquisas sobre o fenômeno *bullying*, o que nos permitiu ter uma noção do quanto importante o assunto é. Também adquirimos conhecimentos de como ele se dá nas escolas. A partir dos materiais coletados, fomos para uma pesquisa de campo, na qual nosso objetivo era perceber como o fenômeno se dava em escolas do noroeste paulista. Vale ressaltar que esta pesquisa é somente uma parte de outra ainda maior sobre o clima escolar.

Como já mencionado, o *bullying* não é um fenômeno presente somente no ambiente escolar. Segundo Tognetta (2012), a escola é o ambiente onde temos uma maior concentração de convivência entre pares; logo, há uma maior propensão de que se aconteça dentro da instituição.

Ao analisarmos os dados da dimensão 4 “as relações sociais e os conflitos na escola”, buscamos perceber os possíveis autores e as possíveis vítimas de *bullying*. Em tal dimensão, vimos que cerca de 7,7% dos alunos admitiram já terem agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado algum colega na escola. Embora o percentual pareça ser pequeno, não deixa de ser preocupante, pois tais situações não podem ser encaradas como normais dentro de uma instituição de ensino, visto que é através destas situações de intimidação e de violência que o clima escolar acaba ficando negativo, propiciando outras séries de desvantagens.

Segundo Wrege (2017), um clima escolar positivo dentro da escola acaba acarretando menos pessoas envolvidas em situações de violência e de intimidação.

A partir de todas as pesquisas feitas para a elaboração deste trabalho, podemos constatar também o grande número de pessoas que sofrem com o *cyberbullying*, um tipo de *bullying* cometido através de celulares e da internet. De acordo com os dados da nossa pesquisa, temos que 37% das violências presenciadas por terceiros foram testemunhadas através da internet ou do celular.

Outro local que teve um percentual de testemunhas bem acentuado foi o pátio. A incidência neste local pode se relacionar ao fato de que é o ambiente onde os alunos convivem mais entre si.

REFERÊNCIAS

CALIL, J. A. B. C. *Concepção e implementação das regras na escola: a visão de equipes gestoras de escolas públicas de uma cidade do interior paulista*. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, São Paulo. 2013.

LA TAILLE, Y J.J.M.R. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática. 1998.

MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

NUCCI, L. *Psicologia moral e educação: para além das crianças “boazinhas”*. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200006>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1998.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. *A prática de regras na escola: ambiente autocrático X ambiente democrático*. In: I Encontro sobre Educação Moral: ética na pós modernidade. Rio Claro, 2007.

VINHA, T. (Org.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. Projeto de pesquisa: *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*. 2015.

WREGE, G. M. *Um Olhar Sobre O Clima Escolar e a Intimidação: Contribuições Da Psicologia Moral*. 390 f. Tese (Doutorado em [colocar a área de estudo]). [colocar a universidade], [colocar a cidade], 2017.

A CONSTRUÇÃO DE UM PESQUISADOR A PARTIR DE SUAS IMPLICAÇÕES E INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE INSTITUCIONAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 07/04/2020

Mayhara Alves de Lima

Centro Universitário de Itajubá – FEPI, Pós-Graduanda em Psicologia Clínica com ênfase em Fenomenologia

Itajubá – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/6738596565627847>

Aidecivaldo Fernandes de Jesus

Centro Universitário de Itajubá – FEPI, Docente do curso de Psicologia

Itajubá – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/4911656119325593>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as implicações de uma graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, além da influência das instituições, a fim de propiciar o reconhecimento e a compreensão das motivações que influenciaram a escolha do seu objeto de pesquisa. Através da reflexão sobre o “conceito de implicação”, conforme o recurso teórico metodológico da Análise Institucional, analisa-se os fatores da/na pesquisadora (personalidade, histórico de vida, opiniões, valores, crenças e visão de mundo) que possam de alguma maneira sugestionar sua

prática/postura frente a pesquisa. Sendo assim, por meio deste, pretende-se demonstrar a importância em reconhecer alguns fenômenos que interferem na construção do pesquisador e de sua produção acadêmica. Ressalta-se que para a Análise Institucional, não existe neutralidade na relação entre objeto de pesquisa e pesquisador, portanto é necessário considerar/valorizar este envolvimento, colocando-o em análise, minimizando as possíveis dificuldades de percepção dos resultados da pesquisa e ampliando sua capacidade de crítica sobre o objeto e/ou campo pesquisado. Justifica-se assim, a importância da Análise Institucional, como metodologia, através da pertinência dos conceitos de instituição e implicação, sendo, portanto, uma contribuição relevante para a Acadêmia.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Institucional; Implicação; Pesquisa Acadêmica; Metodologia da Pesquisa; Pesquisador.

THE CONSTRUCTION OF A RESEARCHER
FROM ITS IMPLICATIONS AND INFLUENCE
OF THE INSTITUTIONS: CONTRIBUTIONS
OF THE INSTITUTIONAL ANALYSIS

ABSTRACT: This article has as objective to analyze the implications of a graduate student

/ researcher in the Psychology course, in addition to the influence of institutions, in order to promote the recognition and comprehension of the motivations that influenced the choice of her research object. Through reflection on the “concept of implication”, according to the theoretical methodological resource of Institutional Analysis, the factors of the researcher (personality, life history, opinions, values, beliefs and worldview) that may in some way be analyzed way to suggest your practice / attitude towards research. Therefore, it is intended to demonstrate the importance of recognizing some phenomena that interfere in the construction of the researcher and his academic work. It is noteworthy that for Institutional Analysis, there is no neutrality in the relationship between the research object and the researcher, therefore it is necessary to consider / value this involvement, placing it in analysis, minimizing the possible difficulties in perceiving the results of the research and expanding its capacity of criticism about the object and / or field researched. Thus, the importance of Institutional Analysis is justified, as a methodology, through the relevance of the concepts of institution and implication, being, therefore, a relevant contribution to the Academic.

KEYWORDS: Institutional Analysis; Implication; Academic research; Research methodology; Researcher.

1 | INTRODUÇÃO

A Análise Institucional (AI) faz parte de uma das várias correntes institucionalistas, desenvolvida por René Lourau (1933-2000) e Georges Lapassade (1924-2008), “trata-se, em princípio, de definir cada um dos termos e de estabelecer em que se modificou seu conteúdo” (LOURAU, 2004, p. 67). Seu objetivo fundamenta-se na compreensão dos contextos sociais através das posturas dos indivíduos pertencentes aos grupos. É composta por conceitos, tais como, instituição, transversalidade, analisador, implicação e sobreimplicação, entre outros. Esses, permitem que se concretizem uma análise das instituições nas quais se pretende atuar/pesquisar (L' ABBATE, 2013).

Esse recurso teórico metodológico se constituiu a partir de várias disciplinas, se fundamentando sob reflexões sobre as instituições através do entrelaçamento de algumas correntes, tais como a filosofia do direito, o marxismo, a sociologia, a psicanálise e a psicossociologia (JESUS; PEZZATO; ABRAHÃO, 2013, LOURAU, 2004).

Saliente-se que instituição são normas sociais sim, que não atuam somente para o controle e regulação das condutas humanas. Pois, os indivíduos necessitam se relacionar com essas normas, a fim de aceitá-las ou não, visando prevenir o aniquilamento da coesão social. Por outro lado, devemos incluir nesse conceito, a maneira como os indivíduos se relacionam com esses atravessamentos, pois são essas normas que estruturam simbolicamente os indivíduos e os grupos aos quais eles pertencem (LOURAU, 2004). Daí, a importância de se analisar as instituições considerando as relações sociais reais.

No campo das ciências humanas, analisar nada mais é do que fragmentar um todo

para acessar as partes, incluindo a ideia de interpretação. Sendo assim, quando nas relações sociais tem-se algo velado ou não está instantaneamente aparente, a análise torna-se necessária para revelar os aspectos mais profundos dessa relação (LOURAU, 2004).

Nesse sentido, Lourau (2004, p. 25) aponta que

a análise institucional propõe a descobrir [...] aqui a análise transforma-se em hermenêutica. Procede-se trazendo à luz o que está escondido e só se revela pela operação que consiste em estabelecer relações entre elementos aparentemente disjuntos.

Na história da inserção da Psicologia no Brasil, se postulavam que os males dos sujeitos se justificavam pela suas subjetividades e históricos familiares. Esse fato, deixou resquícios e culminou em uma influência tanto na prática quanto na formação dos profissionais na área. O resultado são pesquisas fundamentadas com rigor, visando a busca de uma neutralidade entre pesquisador e objeto de pesquisa (ROMAGNOLI, 2014).

Inversamente, a AI, defende a ideia de que não há a possibilidade de distanciamento, neutralidade e análise apolítica de qualquer instituição (LOURAU, 2004). Uma vez que, é através das relações que se estabelecem, que emergem a oportunidade de agir nas instituições ou (campo de pesquisa). Pois, é justamente o “ligar-se” a instituição, que nos coloca frente a frente ao que se deve considerar: a implicação do pesquisador (ROMAGNOLI, 2014).

Lourau desenvolveu o conceito de implicação no percurso de sua sistematização teórico-metodológico dessa abordagem, e podemos afirmar que este tornou-se, sem dúvida, um dos mais pertinentes para a Análise Institucional, podendo ser compreendido como um envolvimento sempre presente e até de natureza inconsciente com o que quer que seja (L'ABATTE, 2012). E, definido em “três dimensões: a afetivo-libidinal, a existencial e a estuturo-profissional” (BARBIER 1985, apud L'ABBATE, 2012, p. 201).

Barbier (1985), define que a implicação no campo das ciências humanas é,

o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atuais nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

Nesse sentido, Lourau (1990), considera que, ao explorar as implicações encontraremos alguns atravessamentos que, vão,

muito além da nossa percepção subjetiva, da nossa história individual e dos julgamentos de valor destinados a medir a participação e o engajamento em determinada situação. A Implicação denuncia que aquilo que a instituição deflagra em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação. Assim, é a análise da implicação que permite acessar a instituição, produzir conhecimento a partir de suas contradições (LOURAU, 1990 apud ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

Em meio a essa busca de afirmação de que é infundável esse não envolvimento,

nasce na história o ‘pesquisador implicado’. É ele que detém a capacidade de analisar as relações de poder, inclusive as que o atravessam (transversalidade). Dessa maneira, ele produz conhecimento com uma postura crítica, combatendo o reducionismo, buscando desnaturalização, e principalmente buscando defender essa dicotomia entre pesquisador/campo, preocupa-se com a transformação do campo que está inserido através dessa atuação “participativa” (ROMAGNOLI, 2014).

Segundo Lourau (2004), Guigou põe em evidência o seguinte paradoxo: enquanto o implicacionismo e o modismo da implicação fazem furor, a investigação se burocratiza, fechando-se cada vez mais em segredos. Logo, se o sistema, fala de implicações, é para impedir que sejam desveladas. “implique-se, reimplique-se, porém não analise suas implicações, faz dizer-se o sistema” (LOURAU, 2004, p. 189).

Perceptivelmente, é notório a dificuldade de se romper as formas usuais de se fazer pesquisa. Sendo assim, através desse artigo, espera-se demonstrar a possibilidade de desconstrução acerca da convicção da fragmentação entre teoria-prática e sujeito-objeto. Justificando-se, a relevância da Análise Institucional durante a produção de conhecimento para a Academia, a fim de “[...] minimizar os inevitáveis vieses dessa aproximação/relação com o objeto de pesquisa, evitando os riscos de uma “miopia investigativa [...]” (JESUS, 2017, p. 114).

Considerando que o pesquisador é um sujeito livre (e implicado) para escolher seu objeto de pesquisa, além do que sua postura é fruto da sua sensibilização, trazendo sentido às suas escolhas, e interferindo na produção de conhecimento, deve se colocar em análise esses aspectos, minimizando as possíveis dificuldades de percepção dos resultados da pesquisa.

Portanto, Jesus (2017) considera que,

O processo de formação de pesquisadores dentro da academia, obviamente, exige uma profunda reflexão sobre o ato de pesquisar. Há que se estar atento às circunstâncias problematizadoras e aos fatores que impeçam, por exemplo, uma apropriada construção de um projeto científico, bem como uma coerente atitude desse sujeito frente ao seu objeto. Só assim será possível a construção de uma proposta de investigação que traga contribuições relevantes aos debates em curso, além da obtenção de resultados pertinentes e/ou bem fundamentados (JESUS, 2017, p.114).

A seguir serão apresentados dados sobre a implicação da primeira autora do artigo em relação ao início de sua pesquisa: **“Análise Institucional da Prática Profissional na Preservação dos direitos dos Usuários no SUS: o analisador “transfusão de sangue”**. Para tanto, analisa-se suas implicações, através de uma entrevista realizada pelo segundo autor deste artigo, bem como pontua-se as principais instituições influentes na postura da pesquisadora.

A escolha da entrevista como um instrumento de análise, ocorreu em respeito a metodologia da Análise Institucional, que recomenda como fundamental e essencial, que o pesquisador se coloque em análise durante todo seu percurso de produção acadêmica.

Realizável, através de instrumentos pelos quais o pesquisador pode expressar seus sentimentos, pensamentos, convicções, etc. discorrendo sobre situações, conflitos, dificuldades, a fim de se apropriar da clareza de seus próprios conteúdos.

Sendo assim, o artigo tem como objetivo demonstrar a importância de reconhecer alguns fenômenos que interferem na construção do pesquisador diante de seu objeto e/ou de campo de pesquisa, através da compreensão das “motivações” que influenciaram na escolha do seu projeto de investigação.

Torna-se relevante enfatizar que,

o útil ou necessário para a ética, a pesquisa e a ética da pesquisa não é a implicação – sempre presente em nossas adesões e rachaços, referenciais e não referenciais, participações e não participações, sobremotivações e desmotivações, investimentos e desinvestimentos libidinais...-, mas a análise dessa implicação. (LOURAU, 2004, p.190).

Pretende-se assim contribuir para a fundamentação da pesquisa acadêmica através das contribuições da AI.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

O recurso teórico metodológico utilizado foi a aplicação dos conceitos da Análise Institucional (AI) (instituição, implicação e sobreimplicação) na compreensão dos fenômenos para a prática de pesquisa.

Para se coletar os dados necessários foi realizado uma análise de papel, que por sua vez, ocorre “quando o material empírico da análise é constituído por documentos, observações e entrevistas” (L’ABATTE, 2012, p. 198). Neste caso, uma entrevista com a pesquisadora com duração de 40 minutos, realizada pelo segundo autor deste artigo e orientador da pesquisadora, em maio de 2017, no Centro Universitário de Itajubá - FEPI.

Posteriormente foi realizada a transcrição da gravação e categorização da entrevista para percepção dos temas mais relevantes onde se destacariam pontuações que indicassem as instituições, implicações e sobreimplicações. Avaliando suas influências sobre a escolha do objeto de pesquisa.

As categorias que destacadas foram: “Personalidade”, “Histórico de vida”, “Opiniões/Crenças/ Valores” e “Visão de mundo”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Barbier (1985),

No nível individual, o pesquisador logo se defronta com a sua implicação psicoafetiva, pois [...] o objeto de investigação sempre questiona os fundamentos da personalidade profunda. Aliás, toda profissão baseada no desenvolvimento de uma relação humana especial supõe esse tipo de implicação (BARBIER, 1985, p. 108).

Portanto, percebeu-se através da categorização e da análise da entrevista da

pesquisadora, que sua escolha está previamente relacionada com as suas implicações psicoafetivas, apresentadas e reconhecidas, nas passagens a seguir:

Categoria 1 – Personalidade: com relação a escolha profissional da pesquisadora percebemos aspectos de sua personalidade, conforme transcrição a seguir, definindo posturas, a priori: *“Eu sempre tive uma “coisa” com ajudar as pessoas, e... aí, a minha visão era que a psicologia ajudava as pessoas”*(graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, 25 anos).

Categoria 2 – Histórico de Vida: no relato do histórico de vida da pesquisadora, observa-se sua relação com o sangue com um sentido particular, no qual ela (re) significa diante da pesquisa. A experiência a princípio teve conotação negativa, e atualmente tem se tornado positiva diante da investigação sobre a transfusão de sangue.

Por que meu irmão ele teve uma doença, retocolite ulcerativa crônica. E, na época até descobrir o que era isso, ele sangrava muito. E, aí... nossa! Ele emagreceu, a gente sofreu muito na época. E, quando descobriu, ele precisou de uma medicação que tem que fazer toda uma documentação e pedir pelo Estado (graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, 25 anos).

Categoria 3 – Opiniões/ Crenças/ Valores: *(Sobre a polêmica religiosa em relação ao tema da transfusão de sangue).*

[...] porque mais uma vez, eu acho que a sociedade coloca uma classificação desnecessária nas pessoas, em grupos. [...] porque a gente vê coisas acontecendo, mas parece que o contexto social que a gente vive não permite ou evita que as pessoas façam alguma coisa para mudar isso (graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, 25 anos).

Categoria 4 – Visão de Mundo:

Eu acho que essa pesquisa traz pra mim uma maneira de eu olhar para o contexto social e deixar claro que eu não aceito a vivência que a gente está obtendo, que eu não concordo com isso, e, é um jeito de eu tentar ser um agente de transformação e levar isso para as pessoas [...] se cada um pensa-se um pouco assim teríamos uma realidade um pouco melhor (graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, 25 anos).

Para René Lourau (2004), o conceito de implicação pode ser definido como “as relações de ordem afetiva, ideológica e profissional que todo pesquisador estabelece, ainda que de forma inconsciente com seu objeto de pesquisa e/ou intervenção, bem como o campo no qual se situa a investigação” (LOURAU, 2004, apud JESUS, 2017, p. 115).

Nesse sentido, um exemplo da implicação motivando a escolha do objeto de pesquisa foi: *“Primeira coisa que me chocou foi, que em pleno século XXI, as pessoas ainda estão morrendo por não aceitar a transfusão de sangue”*(graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, 25 anos).

Por outro lado,

quando a relação com o objeto ocupa todo o espaço e esvazia os outros campos de implicação existentes [...] psicologiza-se e se sobreimplica um campo. Desse modo, pode se chegar a negar a existência de um ou outro campo (LOURAU, 2004, p.191).

Estando dessa forma, o pesquisador não percebe o processo de institucionalização adequadamente, culminando em uma impossibilidade de análise, comprometendo sua análise do campo de pesquisa e os dados fornecidos por este.

A sobreimplicação compromete o ato de pesquisar, quando o pesquisador nega a existência de dados, envolvendo-se inadequadamente com seu objeto de pesquisa, ocasionando assim, uma ‘miopia investigativa’ (JESUS, 2017).

Esse processo/conceito, chamado de sobreimplicação, pode ser demonstrado nesse trecho posterior da entrevista, no qual a pesquisadora relata o “confronto” que teve com uma de suas professoras em sala de aula, evidenciando sua indignação durante a discussão do assunto, onde não se permitiu perceber outros viesses sobre o tema:

Então, o que aconteceu com a Medicina que não avançou ou não está avançando nesse sentido para ajudar essas pessoas? Porque elas têm o direito de escolher isso. Então por que não está fluindo, né!? As pessoas ainda tão morrendo, por falta de opção (graduanda/pesquisadora do curso de Psicologia, 25 anos).

Além disso percebeu-se que as instituições mais relevantes que atravessaram a autora e a influenciaram diretamente em sua pesquisa foram: *Família, Psicologia, Direito, Medicina e Cidadania*.

4 | CONCLUSÕES

É evidente que constantemente estamos sendo impelidos pela junção de “escolhas afetivas, ideológicas e profissionais, com relação à nossa prática de pesquisa e/ou intervenção, com as instituições às quais pertencemos, como nosso campo teórico-metodológico e com a sociedade da qual fazemos parte” (L’Abbate, 2012, p. 201).

Conforme alerta Jesus (2017),

Podemos, então, afirmar: o sujeito que se propõe a ser pesquisador deve inicialmente buscar a clareza dos “pontos de ligação” com seu objeto de pesquisa, refletir sobre as perguntas a serem feitas e não valorizar em demasia as respostas a serem encontradas, enquanto conclusivas. Ou seja, desconstruir as ideias previamente concebidas e estabelecer um diálogo fecundo com seu objeto. A curiosidade do “sujeito seduzido” não deve atropelar a tagarelice de um “objeto sedutor” que, se adequadamente acolhido, fornece todos os dados pertinentes à investigação a ser construída. [...] Salienta-se, portanto, que encontrar um objeto que nos convide a investigação compreende um complexo processo, que envolve, também, a subjetividade daquele que se propõe a ser seu investigador. (pag. 116).

Portanto, o uso da análise das implicações, conforme preconiza a Análise Institucional, fornece ao pesquisador a percepção de algumas barreiras que necessitam de um enfrentamento adequado, pois dependendo do impedimento pode culminar em uma inviabilização da pesquisa. Estando dessa forma, o pesquisador pode não perceber o processo de institucionalização adequadamente, culminando em um comprometimento e/ou impossibilidade de análise, uma vez que ele não analisa o campo de pesquisa e os dados fornecidos por este.

Barros e Benevides (2000), também corroboram ao afirmar que,

A noção de implicação, trabalhada pelos analistas institucionais, não se resume a uma questão de vontade, de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica.

Melhor seria dizer, então, análise das implicações, posto que implicado sempre se está. Aquilo para o que as correntes institucionalistas chamam a atenção é a necessidade da análise das implicações com as instituições em jogo numa determinada situação. A recusa da neutralidade do analista/pesquisador procura romper, dessa forma, as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido (BARROS e BENEVIDES, 2000, p. 73).

Ao considerar que não há neutralidade nessa relação e a possibilidade de sobreimplicação do pesquisador, a Análise Institucional enfatiza a importância do uso de instrumentos para que o pesquisador analise suas implicações e adeque sua postura, a fim de que os dados e o campo sejam reconhecidos por este (LOURAU, 2004, JESUS, PEZZATO e ABRAHÃO, 2013).

O diário institucional, por exemplo, é um tipo de Instrumento de pesquisa que permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo. Neste deve constar os registros da pesquisadora durante o tempo da pesquisa, referindo-se também, a todo o processo de pesquisar.

Para os mesmos autores,

independente da adjetivação dada ao diário na AI, o que podemos demarcar é que o diário possibilita ao sujeito diarista, tornar-se, também, ‘sujeito do processo de escrita’, pois ao escrevermos, inscrevemos nossas subjetividades, e será na leitura ou releitura destes que reside a possibilidade de torná-las conscientes (JESUS, PEZZATO e ABRAHÃO, 2013, p. 209-210).

Portanto, o uso desse instrumento para análise das implicações presentes nos relatos, fornece ao pesquisador a possibilidade de colocar sua subjetividade em um nível consciente, propicia a ocorrência de ‘*insights sobreimplicacionais*’ (LOURAU, 2004). Termo pelo qual o autor se refere, como uma forma de percepção *súbita de sua atuação/conducta* no momento em que está sobreimplicado. Este momento pode evidenciar ou revelar uma clareza de tudo aquilo que estava previamente sendo despercebido ou rejeitado por ele, tornando possível que o pesquisador tenha condições de reconhecer sua postura e enxergar os dados que estão sendo negados, no intuito de minimizar esses efeitos.

A percepção dos fenômenos que interferem na produção de conhecimento são reais e puderam ser demonstradas nos resultados acima. Essa compreensão proporcionou a pesquisadora colocar-se diante do campo com maior cautela, considerando a possibilidade de sobreimplicação, conseguindo adequar sua atitude diante da situação, respeitando as singularidades dos dados que o campo lhe fornecia.

Sendo assim, frisamos, a título de exemplo, alguns insights sobreimplicacionais da autora, através da reflexão de sua postura que puderam ser identificados e reformulados,

por exemplo: diante da percepção da dificuldade em construir um roteiro de entrevista, percebeu-se que o fator dificultador era a sobreimplicação que estava limitando sua amplitude crítica diante do campo. Sendo assim, a pesquisadora estava buscando coletar apenas aquilo que era relevante nos dados e que confirmava suas hipóteses iniciais, através de perguntas direcionadoras.

Outro fator perceptivo dessa análise foi a questão da personalidade da pesquisadora: a mesma tende a se indignar com veemência frente a algumas situações contrárias as suas crenças. Dessa maneira, foi-lhe sugerido mais atenção e prudência nos posicionamentos, a fim de não restringir (ou não perceber) os dados/posturas que os atores envolvidos podem lhe proporcionar e são válidos para os resultados.

Outro insight sobreimplicacional relevante foi quanto a escolha do objeto de pesquisa. Percebeu-se, por meio dessa entrevista e das categorizações realizadas, uma notória compreensão do quanto a escolha dos temas para o pesquisador está relacionado com seus aspectos constitutivos de personalidade e/ou de sua implicação psicoafetiva. A percepção da influência desses aspectos, demonstrou a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa desconstruindo a ótica reducionista da neutralidade. Pois, o objeto representa parte dele mesmo, ou seja, ele se implica e se conecta com/pelo seu objeto. “Nesse caso, o comprometimento com o projeto se consolida e/ou o projeto se torna extensão de um sujeito” (JESUS, 2017, p. 114).

Salienta-se então, a relevância dessa metodologia para todos os pesquisadores que desejam ter clareza dos fenômenos que emergem durante esse processo complexo no seu cotidiano acadêmico. Pois, este referencial privilegia a relação sujeito/objeto numa perspectiva coerente com as circunstâncias descritas acima (JESUS, 2017). Principalmente para os iniciantes, que podem se beneficiar diante de inevitáveis imprevistos, seja no cronograma, conflitos no campo, surgimentos de analisadores ou simplesmente o fator sobreimplicacional gerador de dificuldades na construção dos instrumentos ou das etapas da pesquisa (ROMAGNOLI, 2014).

Nesse sentido, L'abbate afirma que,

[...] “devemos sempre nos interrogar sobre os motivos mais profundos pelos quais estamos nos implicando neste ou naquele projeto, o que significa, em última instância, estar atentos à **dimensão ética**, com certeza presentes em nossas ações” (L'ABBATE, 2004a, p. 114, negritos da autora).

Contudo, é inegável a existência do conceito de implicação e, estar ciente desta existência, contribui para a compreensão de como exercemos em relação a postura diante do objeto/campo. No entanto, torna-se fundamental ir além, colocando-se a si mesmo em situação de análise (L'ABBATE, 2012).

Ressalta-se a necessidade de problematizar e levantar uma reflexão acerca da produção de conhecimento atualmente, bem como sobre resquícios que influenciam a manutenção e a consagração do atual rigor metodológico, o qual Merhy (2004), enfatiza

a existência de uma metodologia científica,

[...] que garanta a objetividade do conhecimento produzido, [...] composto por estudos que obedecem a desenhos investigativos, nos quais é claro e fundamental a separação entre o sujeito do conhecimento e o seu objeto de estudo (MERHY, 2004, p. 21).

E, complementa, que há também,

[...] de outro lado, ainda consagrado, mas não tão hegemônico como o anterior, [...] o conjunto dos estudos que reconhecem a íntima relação entre sujeito e objeto, criando métodos de pesquisas que transformam esta “relação contaminação” em componente dos procedimentos epistemológicos, e que devem ser trabalhados na investigação da forma a mais objetiva possível.

No primeiro, a possibilidade de positivar a relação sujeito e objeto é dada pela conformação de um método científico que garanta a objetividade do conhecimento produzido; no segundo, a incorporação do subjetivo, como constitutivo da íntima relação entre sujeito e objeto, deve ser operada pelos métodos de estudo para permitirem o seu tratamento como uma componente qualitativa fundamental, mas objetivável (p.21)

E, independente do modelo adotado, pelo pesquisador, a autor afirma que objetiva-se “a possibilidade de criar parâmetros metodológicos e científicos que legitimem e validem aquela produção” (MERHY, 2004, p. 21). Pois,

Em ambos busca- se a garantia de um método que permita, de algum modo, a construção da premissa de que o sujeito que se compromete com a produção do conhecimento, só o fará se for objetivado como sujeito epistêmico, portador de uma maneira precisa de investigar e de um conjunto de conceitos, que lhe direciona na ação sobre o campo empírico e na explicação ou compreensão, como garantia da objetividade do conhecimento produzido paradigmaticamente imaginado, como aquele que poderá fazer sentido e significar verdades para os outros, mesmo que estes não saibam disso; e assim, validando-se como ciência e como conhecimento cientificamente legitimado (MERHY, 2004, p. 21).

Conclui-se, portanto, a relevância e contribuições da AI para a construção de pesquisadores mais livres, implicados e, certamente, com maior potencialidade de produção acadêmica pertinente e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, S. (org.). **RENÉ LAUROU: Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBIER, R. **O Conceito de Implicação na pesquisa-Ação em Ciências Humanas**. In: Pesquisa-Ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, p. 105-128, 1985.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, Abr. 2000.
- JESUS, A. F. **Saúde Mental no contexto da realidade brasileira: as peripécias de uma equipe multiprofissional**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- L'ABBATE, S. **Análise Institucional e Educação em Saúde: um diálogo produtivo**. BIS [Boletim do Instituto de Saúde, Secretaria de estado da saúde de São Paulo], n. 34, p. 6-9, dez. 2004a.

L'ABBATE, S. **A Análise Institucional e Intervenção: breve referência à gênese social e histórica de uma articulação e sua aplicação na Saúde Coletiva.** Mnemosine, v. 8, n. 1, 194-219, 2012.

L'ABBATE, S.; MOURÃO, L. C. & PEZZATO, L. M. (Orgs.) **Análise Institucional & Saúde Coletiva.** São Paulo: Hucitec, 2013.

LOURAU, R. **A Análise Institucional.** Petrópolis: Vozes, 1975.

MERHY, Emerson Elias. **O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido.** Franco TB, Peres MAA, organizadores. Acolher Chapecó: uma experiência de mudança do modelo assistencial, com base no processo de trabalho. São Paulo: Hucitec, v. 1, p. 21-45, 2004.

ROMAGNOLI, R. C. **O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista.** Psicologia & Saúde, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014.

A EXTENSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 06/04/2020

Luzia Alves da Silva

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/8041450842070830>

Silvana Lazzarotto Schmitt

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Capanema/PR

<http://lattes.cnpq.br/0195226610308863>

Telma Beiser de Melo Zara

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/1775481226311370>

André Luis Quinelato

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/4121427984761251>

Claudia Gallert

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/8816033513440123>

Graziela Cantelle de Pinho

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/9712791191420517>

Isadora Goedert

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/5435873934528363>

Jacqueline Maria Duarte Lewandowski

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/0921899725915126>

Jéssica Fernanda Wessler Ferreira

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Cascavel/PR

<http://lattes.cnpq.br/4442971127286847>

RESUMO: A Lei nº 11.892/2008, conhecida como Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) estabelece dentre os objetivos do IFs desenvolver atividades de extensão e dentre suas finalidades e características “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”. Diante desta prerrogativa, foi desenvolvido em 2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) Campus Cascavel o Projeto de Extensão “I Ciclo de Formação Continuada do IFPR-

Campus Cascavel: Reflexões sobre a Prática Docente” com objetivo de contribuir com a iminente necessidade de oferta de formação continuada para profissionais da educação das redes federal, estadual e municipal no âmbito do município de Cascavel e de estudantes do curso de Licenciatura em Química e da Especialização em Educação, Tecnologia e Sociedade do Campus. O Projeto foi desenvolvido por servidores e servidoras técnicos-administrativos(as) da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) do *campus*, uma docente do IFPR-Campus Capanema e uma acadêmica da Licenciatura em Química. Foi organizado evento de formação continuada, no formato de ciclos de debates e reflexões sobre avaliação e planejamento escolar, envolvendo aspectos da educação inclusiva. O evento foi realizado em cinco momentos no decorrer do ano letivo de 2018, com duração de quatro horas cada, totalizando vinte horas. As atividades foram realizadas no *campus* a fim de proporcionar maior proximidade da comunidade. Buscando articular teoria e prática, o evento proporcionou atividades de palestras e oficinas intercaladas. Participaram das atividades do Projeto sessenta e uma pessoas, sendo quarenta e quatro do público externo e dezessete do público interno do IFPR.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação; Projeto de Extensão.

EXTENSION AS A SPACE FOR CONTINUING TRAINING - AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: According the Brazilian Law nº 11.892/2008, known as the Law of Creation of Federal Institutes of Education, Science and Technology establishes among the objectives of this institutions to develop extension activities and among its purposes and characteristics “to qualify as a reference center supporting the provision of science education in public educational institutions, offering technical training and pedagogical updating to teachers in public education networks”. Given this prerogative, in 2018, at the Federal Institute of Education Science and Technology of Paraná (IFPR) Campus Cascavel, the Extension Project “I Continuous Training Cycle of IFPR - Campus Cascavel: Reflections on Teaching Practice” was developed in order to contribute to the imminent need for offering continuing education for education professionals from the federal, state and municipal networks within the scope of the municipality of Cascavel and students from the Degree in Chemistry and Specialization in Education, Technology and Society at the Campus. The Project was developed by technical-administrative worker from the Pedagogical and Student Affairs Section of the campus, a professor at the IFPR - Campus Capanema and an academic from the Chemistry Degree. A continuing education event was organized, in the format of cycles of debates and reflections on school evaluation and planning, involving aspects of inclusive education. The event was held in five moments during the 2018 school year, lasting four hours each, totaling twenty hours. The activities were carried out on campus in order to provide greater proximity to the community. Seeking to articulate theory and practice, the event provided lectures and workshops interspersed. Sixty-one people participated in the Project’s activities, forty-four from the external public and seventeen from the internal public.

1 | INTRODUÇÃO

Diante da necessidade constante e iminente de oferta de formação continuada para profissionais da educação das redes federal, estadual e municipal no âmbito Instituto Federal do Paraná (IFPR) e do município de Cascavel, foi desenvolvido em 2018 o Projeto de Extensão “I Ciclo de Formação Continuada do IFPR-Campus Cascavel: Reflexões sobre a Prática Docente”.

A Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dentre eles o IFPR, define em seu Art. 6º as finalidades e características dos Institutos Federais. Dentre eles têm-se:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008, p. 04).

Este mesmo texto é expresso no Estatuto do IFPR, nos Incisos V e VI, do Art. 4º, que, da mesma forma, trata das finalidades e características do IFPR. Já o Inciso IV, do Art. 7º, da Lei 11.892/2008, e o Inciso IV, do Art. 5º, do Estatuto do IFPR, definem os objetivos dos IFs e do IFPR, respectivamente, dentre eles “desenvolver atividades de extensão”. Segundo o Art. 31 do Estatuto do IFPR, as “ações de extensão e de interação com a sociedade constituem um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma relação transformadora entre o Instituto Federal e a sociedade” (IFPR, 2011).

Segundo CONIF/FORPROEXT (2015) “as ações de extensão contribuem significativamente nos processos educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico, promovendo interação dialógica e transformadora entre a instituição e a sociedade na medida em que permite articular o ensino e a pesquisa com a comunidade interna e externa” (p. 44). cabendo à Extensão “cumprir o papel de Agente de transformação e de enriquecimento do conhecimento. Ou seja, [...] a Extensão, em consonância com o Ensino e a Pesquisa, deve possibilitar uma mudança socioeconômica e cultural na realidade onde atuam os IFs” (p. 45).

Ainda, a Resolução IFPR nº 11/2018, que aprova o regulamento das atividades de extensão do IFPR, em seu Art. 5º, define dentre os objetivos das atividades de extensão na instituição, integrar o processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa) às demandas da sociedade; constituir-se como espaço de troca de saberes, conhecimentos e experiências entre diferentes sujeitos; colaborar na formação

integral do/a estudante, fazendo dele/a protagonista de sua formação técnica e cidadã; articular políticas que oportunizem o acesso à educação estabelecendo mecanismos de inclusão; combinar modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, com vistas à compreensão da complexidade social; e despertar nos sujeitos a consciência social, artística, cultural, ambiental e política.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR 2014-2018 (PDI 2014-2018) vigente durante a realização do projeto, define como propósito da Política Institucional de Extensão Social e Tecnológica do IFPR o impacto e a transformação social a partir da formação de profissionais cidadãos(ãs) através de evento de extensão realizados na própria estrutura física do *campus*, contribuindo ainda para gerar na comunidade vizinha o espírito de pertencimento (PDI/IFPR, p. 56).

O PDI/IFPR 2014-2018 destaca, ainda, a preocupação com a articulação entre ensino-pesquisa-extensão considerando o “compromisso social do IFPR com o desenvolvimento local e regional, e com o enfrentamento da exclusão, uma vez que sua missão apresenta uma proposta de educação inclusiva com foco na formação para o mundo do trabalho” (p.62), permitindo o enfrentamento de um problema latente local e regional que é a formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação.

Com base nas prerrogativas legais e institucionais, o Projeto de Extensão “I Ciclo de Formação Continuada do IFPR-Campus Cascavel: Reflexões sobre a Prática Docente” insere-se na perspectiva de que a extensão é espaço de articulação de conhecimentos e experiências, que aproxima a instituição da comunidade, promovendo mudanças necessárias para a superação de problemáticas concretas.

Tal como expresso no PDI/IFPR 2014-2018, seu compromisso foi com a formação de subjetividades capazes de produzir novas soluções ao pensar cientificamente a prática social, no caso, mais especificamente a prática do trabalho com a Educação, e que compreendam o potencial transformador do conhecimento enquanto promotor de qualidade de vida, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural e social.

Dentre os princípios que norteiam a extensão no IFPR e que articulam-se com o Projeto, destacam-se, ainda, a preocupação com a formação integral dos sujeitos envolvidos, por meio da articulação entre o saber fazer e a realidade desses agentes; e a interlocução com os diversos sujeitos sociais (indivíduos e coletivos), visando à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão ainda presentes na Educação pública.

Assim, o Projeto oportunizou a oferta de formação continuada voltada para a reflexão do trabalho com a Educação envolvendo trabalhadores e trabalhadoras das redes públicas federal, estadual e municipal de educação no âmbito do IFPR e do município de Cascavel e estudantes do curso de Licenciatura em Química do IFPR-Campus Cascavel, contribuindo para a formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidos e possibilitando participação de estudantes nos processos realizados.

2 | O PROCESSO FORMATIVO

2.1 Formação continuada de profissionais da educação

No que tange os debates sobre a formação de professores no Brasil, Saviani (2014) destaca que ao considerarmos a história do processo de constituição da formação de professores no Brasil, a atualidade está marcada por mudanças:

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2014, p. 65-66).

Com base na compreensão de que a formação do(a) professor(a) não ocorre apenas em caráter inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, mas que deveria perdurar por todo o processo de atuação deste(a) profissional, o Projeto caracterizou-se no âmbito da formação continuada, com vistas a propiciar momento de formação teórico-prática aos(as) profissionais da educação das redes federal, estadual e municipal de Educação no âmbito do IFPR e do município de Cascavel.

A compreensão da importância e portanto, da necessidade da formação continuada dos e das profissionais da educação está pautada na especificidade do objeto do trabalho educativo, uma vez que este é definido como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. **Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo** (SAVIANI, 2011 p. 13, grifos nossos).

A partir da clareza de que a cultura humana, ou seja, os elementos culturais estão em constante processo de transformação, que estão em desenvolvimento, compreende-se que é inerente ao trabalho educativo, portanto ao(as) profissional da educação, a necessidade de aperfeiçoar sua formação, para efetivar trabalho educativo de qualidade. Contemplando assim, a compreensão de quais elementos culturais devem ser assimilados pelas novas gerais, bem como as formas adequadas para essa apropriação.

Embora a ênfase na literatura sobre formação continuada geralmente seja na formação de professores, para o Projeto compreendeu-se a necessidade de inserir nesses processos os(as) demais profissionais que atuam nas instituições de ensino público, por compreender sua fundamental participação no processo de formação dos e das estudantes e na efetivação de políticas de acesso e permanência dos e das estudantes

nas instituições públicas de educação.

A preocupação com a formação qualificada dos e das profissionais da educação é tema de estudos realizados pela professora Lígia Márcia Martins, inclusive pelo viés da personalidade deste sujeito, a qual é socialmente formada e interfere na qualidade do trabalho educativo. A autora esclarece a relevância do trabalho do professor:

No seio da sociedade, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, consequentemente, em íntima relação com seu processo de personalização (MARTINS, 2015, p. 04).

Por isso, necessário retomar no processo formativo dos e das profissionais da educação como seu trabalho é relevante. Que sua prática precisa romper com o cotidiano, com o pragmatismo, em que tarefas como siga o modelo, defina, exemplifique, liste, dentre outras do gênero tendem a exigir dos e das estudantes **pouca atividade psíquica**, diferenciando-se, assim, de outras tarefas, como explique, análise, justifique, demonstre, argumente. Que há necessidade de organizar seu trabalho a partir de **tarefas que exigem o uso do conceito** para serem adequadamente respondidas tendem **a ativar a atenção, a memória, o raciocínio**, ou seja, um conjunto de funções psicológicas superiores que, colocadas em movimento, são desenvolvidas.

2.2 Concepção de avaliação e planejamento

O processo formativo ocorreu por meio de estudos e reflexões sobre o trabalho pedagógico frente a avaliação e planejamento numa perspectiva inclusiva. Nesta direção, a concepção de avaliação preconizada está pautada nos estudos desenvolvidos por Cipriano Luckesi, uma vez que para o autor o próprio termo avaliação, que provém de dois componentes latinos “a” e “valere”, os quais juntos querem dizer “atribuir valor a alguma coisa”, ou seja, **atribuir qualidade a alguma coisa** (LUCKESI, 2002). O autor reitera a necessidade de uma tomada de posição ao avaliar, ou seja, a avaliação pressupõe qualificar algo, no caso da docência, qualificar o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A concepção de planejamento articula-se de forma intrínseca a de avaliação, o mesmo autor destaca:

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma “atividade-meio”, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade. Situe-se onde se situar, ele é um ato axiologicamente comprometido (LUCKESI, 2002, p. 118).

Portanto, para realização deste processo de reflexão com os e as profissionais da

educação, a partir dos estudos de Cipriano Luckesi, a intenção esteve direcionada para suscitar o debate e a compreensão no que diz respeito a clareza de que: Planejamento e avaliação são elementos fundamentais do processo educativo, portanto, atividades eminentemente humanas – intencional. Para efetivar trabalho educativo na direção da defesa anteriormente mencionada, de produzida a humanidade em cada indivíduo singular, a necessidade de Compreender como a criança aprende para direcionar a ação docente, na direção de garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.3 Articulação com a Educação Inclusiva

Vigotski (1997) afirma que não há diferença de princípio em ensinar uma pessoa com e sem deficiência, pois ambas exigem aos e às docentes o domínio dos conteúdos e dos procedimentos teórico-metodológicos, bem como um planejamento adequado ao trabalho educativo e, principalmente, comprometimento com uma perspectiva de ensino pautada na busca pela humanização dos sujeitos e com a compreensão de que todos os alunos e alunas são capazes de aprender e de se desenvolver (Silva, 2015, p. 54).

O autor destaca, ainda, que os educadores e educadoras devem atuar de modo que os e as estudantes sempre tenham êxito. Na perspectiva do autor, o fracasso do processo de compensação ocorre quando o(a) estudante com deficiência coloca em primeiro plano, na sua vida, a deficiência. Ou seja, submete-se às limitações impostas pela deficiência, sem procurar meios para superá-las. Nesse sentido, os educadores e educadoras precisam ter clareza do seu papel para que não atuar no sentido de reforçar essa condição, mas buscando proporcionar ao(à) estudante as bases necessárias para superar as limitações, vencer os conflitos e conquistar a posição social que lhe é de direito enquanto ser humano (Silva, 2015, p. 60).

Para isso, é fundamental que o(a) docente tenha consciência da necessidade de um planejamento intencional, que leve em consideração as particularidades da deficiência, partindo do princípio de que o conteúdo seja acessível ao(à) estudante. Assim como, os encaminhamentos teórico-metodológicos precisam ser coerentes e adequados a uma proposta curricular consistente e que, em sala de aula, sejam mediados pela utilização de signos e ferramentas que contribuam com o processo de aprendizagem dos e das estudantes. Nessa perspectiva, comprehende-se que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que esta por sua vez ocorre mediante a intervenção dos professores e das professoras (Silva, 2015, p. 60).

3 | O PROJETO I CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO IFPR-CAMPUS CASCAVEL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

O Projeto teve como objetivo atuar nas seguintes frentes de forma integrada:

- a) ofertar formação continuada para os servidores e servidoras do IFPR-Campus

Cascavel (docentes e técnicos-administrativos/as) contribuindo para sua constituição como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, conforme preconiza o inciso V, e na sua qualificação como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, conforme preconiza o inciso VI, ambos do Art. 6º da citada Lei;

b) ofertar formação continuada para os trabalhadores e trabalhadoras da Educação das redes públicas estaduais e municipais no âmbito de Cascavel, contribuindo para a efetivação do inciso VI, do Art. 6º, da referida Lei ao ofertar capacitação técnica e atualização pedagógica aos e às docentes das redes públicas de ensino; bem como do inciso II, do Art. 7º, que traz dentre os objetivos dos IFs, “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”, visto que o preparo para o trabalho com a Educação insere-se como educação profissional;

c) possibilitar a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Química do IFPR-Campus Cascavel contribuindo para sua formação docente e para a vivência em atividades de extensão, e assim, conforme Inciso III, do Art. 5º Resolução IFPR nº 11/2018, “colaborar na formação integral do/a estudante, fazendo dele/a protagonista de sua formação técnica e cidadã”;

A proposta do Projeto foi balizada pela latente discussão em torno da necessidade permanente de reflexão sobre o trabalho com a educação básica e ensino superior, com vistas a busca pela efetiva aprendizagem dos e das estudantes.

Sendo o IFPR uma instituição que propicia formação inicial e continuada de docentes, bem como a educação básica, por meio do ensino médio integrado e PROEJA, a temática sobre a formação docente está permeada para atuação na educação básica e ensino superior, seja na docência como também no trabalho de técnicos administrativos na Educação, uma vez que a natureza do seu trabalho é a Educação.

A ação foi direcionada para reflexões sobre os processos de avaliação e planejamento escolar, incluindo aspectos da educação inclusiva relacionadas com essas temáticas. Foi fundamentado nos estudos realizados pela professora Liliam Faria Porto Borges, publicizado no artigo “O ensino na educação superior: uma análise da metodologia ‘trezentos’ e sua relação com a pedagogia histórico crítica”, no qual a autora destaca que a prática docente requer pressupostos, mesmo que esta esteja vinculado ao trabalho com adultos, no caso de graduação.

Outro texto utilizado como fundamentação, foi o artigo elaborado pela professora Ana Carolina Marsiglia: “Professora: cadê sua varinha de condão?”, no qual evidencia-se que a docência é uma ação intencional e que o processo de aquisição do conhecimento pelo(a) estudante não ocorre naturalmente, ou seja, é um processo mediado, que pressupõe conhecimentos específicos do(a) docente, bem como do(a) aluno(a).

Sobre o momento de avaliação, o qual encontra-se inserido neste processo indissociável entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, recorre-se aos estudos realizado pelo professor Drº João Batista Zanardini em sua tese de doutorado: “Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)”. Este estudo remete a compreensão da avaliação enquanto atividade eminentemente humana, bem como a forma como foi efetivada no espaço escolar, e como pode ser realizada com vistas a garantir o pleno desenvolvimento humano.

Ainda como referencial teórico, utilizou-se os estudos realizados por José Carlos Libâneo, publicados no Caderno Pedagógico: “Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação”. Neste texto o autor nos leva a refletir sobre os conhecimentos necessários ao(à) profissional da educação no sentido de efetivar um trabalho com garantia de qualidade, portanto, de aprendizagem aos alunos.

O evento ocorreu em formato de ciclos de formação, permitindo debates, reflexões e trocas de experiências entre os participantes, sobre temáticas que permeiam o trabalho docente. Buscando articular conhecimentos teóricos e práticos, o evento foi organizado de forma a intercalar atividades de palestras e oficinas com o objetivo principal de contribuir para a formação continuada dos e das profissionais da Educação de Cascavel.

Foram oferecidas palestras e oficinas realizadas nos dias: 02/02/2018 e 06/04/2018 com a professora Dra. Liliam Faria Porto Borges (Unioeste/Campus Cascavel); 08/06/2018 com o professor Dr. João Batista Zanardini (Unioeste/Campus Cascavel); 21/09/2018 com a pedagoga Ms. Claudia Gallert (IFPR/Campus Cascavel); 26/10/2018 com a professora Dra. Silvana Lazzarotto Schmitt (IFPR/Campus Capanema); 30/11/2018 com a professora Dra. Silvana Lazzarotto Schmitt (IFPR/Campus Capanema), a TAE Ms. Luzia Alves da Silva (IFPR/Campus Cascavel), a TIL Ms. Graziela Cantelle de Pinho (IFPR/Campus Cascavel) e o convidado Julio Marcos de Souza.

A primeira atividade foi realizada em dois momentos, primeiramente com servidores e servidoras do *campus* integrando a atividade à semana pedagógica no início do ano letivo e em abril estendida aos demais segmentos do público-alvo. Em relação aos métodos, as duas primeiras atividades visaram o aprofundamento teórico sobre planejamento e avaliação; as demais atividades tiveram caráter de oficinas.

Participaram das atividades do projeto sessenta e uma pessoas, sendo quarenta e quatro do público externo e dezessete do público interno (servidores, servidoras e estudantes) do IFPR.

O projeto foi aprovado no Edital IFPR/PIAE nº 13/2017, do qual recebeu verba para realização das atividades. Com a verba foram adquiridos: caixas de som, apresentador multimídia, cabos, plugs, adaptadores, banners e itens para coffee break.

A equipe do projeto envolveu oito servidores e servidoras técnicos-administrativos(as) da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) do Campus Cascavel, uma

docente do IFPR-Campus Capanema e uma acadêmica da Licenciatura em Química do *campus*.

Para cada atividade foi solicitado à equipe de *design* do IFPR a elaboração de arte para divulgação, que foi feita via redes sociais, nas páginas oficiais do *campus* e listas de *e-mails* para professores municipais, estudantes do curso de Licenciatura em Química, servidores do *campus*; contato com o NRE (Núcleo Regional de Educação) e SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Cascavel.

As atividades do Projeto foram realizadas no *campus* do IFPR-Cascavel (em salas de aula ou na biblioteca) com o objetivo de aproximar a comunidade da instituição. Em todas as atividades foi servido *coffee break* com o objetivo de proporcionar integração entre os participantes e maior conhecimento das dependências do *campus*.

O projeto foi apresentado na modalidade *banner* no Pré-SE²PIN (05/09/2018), evento local realizado no IFPR-Campus Cascavel e, classificado para o VII SE²PIN (16 a 19/10/2018), evento estadual realizado no IFPR-Campus Londrina - ambos eventos institucionais de divulgação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação do IFPR. Em 2019 foi apresentado como relato de experiência no III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica de Pedagogia Educação e Conhecimento Científico: Construção e Resistência, evento realizado em Francisco Beltrão/PR (08 a 11 de outubro de 2019), organizado pelo Curso de Pedagogia e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação/Campus de Francisco Beltrão.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o Projeto de Extensão I Ciclo de Formação Continuada do IFPR-Campus Cascavel: Reflexões sobre a Prática Docente" caracterizou-se como uma ação relevante para a instituição em função das proporções alcançadas, sendo elas, representar um espaço de formação continuada aos e às profissionais do *campus* e profissionais das redes estadual e municipal de ensino; suscitar debates de extrema importância para a educação com base nas palestras e oficinas ofertadas; possibilitando assim espaço de aprendizagem de conhecimentos específicos e fundamentais na organização e reorganização de práticas educativas que sejam capazes de trazer discussões que suscitem aos envolvidos a relevância do aprofundamento de estudos teóricos nas diversas áreas de conhecimento.

O projeto atingiu seus objetivos de contribuir para a formação continuada para profissionais da educação; aproximar a comunidade do IFPR e divulgar o IFPR. Também teve a participação voluntária de uma estudante do Curso de Licenciatura em Química do *campus*, contribuindo para sua formação acadêmica uma vez que a temática do projeto está atrelada às questões próprias das licenciaturas e também na medida em que adquiriu

experiência na organização de evento e, também contribuiu para maior integração entre os servidores e servidoras da SEPAE, especificamente, e do IFPR-Campus Cascavel, em geral.

REFERÊNCIAS

BORGES, L. F. P.; SBARDELOTTO, V. S. **O ensino na educação superior: uma análise da metodologia “trezentos” e sua relação com a pedagogia histórico crítica.** Revista Internacional de Educação Superior: RIESup. Campinas, v3, n3, p. 468 - 477, set/dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650618/16831> Acesso em: 03 abr 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 03 abr 2020.

CONIF/FORPROEXT. **Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FORPROEXT – 2015. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/xiii-forproext-contribuicoes-para-a-politica-de-extensao-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2015.pdf>. Acesso em: 03 abr 2020.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2014-2018.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Versão-Final-1.pdf> Acesso em: 03 abr 2020.

_____. **Estatuto do IFPR.** Aprovado pela Resolução nº 13/2011-CONSUP, retificado pela Resolução nº 39/2012-CONSUP e pela Resolução nº 02/2014-CONSUP. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-Consolidado-em-08.04.2014.pdf>. Acesso em: 03 abr 2020.

_____. **Resolução nº 11, de 27 de março de 2018.** Aprova o regulamento das atividades de extensão do IFPR. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-11-2018/>. Acesso em: 03 abr 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** USP, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSIGLIA, A. C. G. “Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a magia da aprendizagem”. In: SANTOS, C. F. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar.** Salvador: EDUNEB, 2013, p. 37-50.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil. In. _____. **O Lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 63-74.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital.** Palestra UENP Cornélio Procópio, PR, em 8 de março de 2012.

_____. **Escola e Democracia.** 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A função docente e a produção do conhecimento.** Educação e Filosofia, n. 11, v. 21 e 22, jan./jun, e jul/dez, 1997. p. 127-140.

SILVA, L. A. da. **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual:** um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3289/5/LUZIA_SILVA2015.pdf. Acesso em: 03 abr 2020.

Vygotski, L. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Tomo V. Tradução Julio Guilhermo Blanck. Madrid: Visor, 1997.

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FRENTE A DIMENSÃO SOCIAL DO SUJEITO

Data de aceite: 01/07/2020

Maria Adalgiza Albuquerque Succi

Universidade Maurício de Nassau – Uninassau /
Pernambuco

RESUMO: Este artigo contempla a temática referente a função da educação frente a dimensão social do sujeito, objetivando compreender a educação básica, como espaço capaz de desvelar e revelar na convivência do cotidiano dos sujeitos, os vínculos, os conflitos, a afetividade e suas dimensões, a interpretação da gestualidade, a representatividade e as relações interpessoais. Onde a construção social do ser aprendente, em contextos marcados pelas relações de saber e poder, induz a função socioeducativa deste alunado, do ensino básico a caminhar por vieses até então não cogitados, vivenciando na diversidade e pluralidade das situações multifacetadas, as novas demandas contemporâneas. A metodologia aplicada neste artigo foi a pesquisa qualitativa bibliográfica, em livros, artigos, dissertações e teses, cujo os conteúdos abordam a presente temática. Os autores contemplados foram da área da educação e sociologia dentre eles Alvin Toffler, Gimeno Sacristán, Giroux, Succi, Fernandes

e outros. Os quais contribuiram para que a discussão acontecesse de modo producente e revelador, destacando a relevância dessa outra dimensão, que se encontrava oculta, imersa nos padrões dogmáticos do tradicionalismo, e agora ver-se despontar como uma outra realidade ainda tímida mas que releva uma dimensão renovadora, impactante. Conclui-se que mediante os valores da contemporaneidade, a funcionalidade da escola tem urgência em reconstruir novos paradigmas que atendam as necessidades desta nova geração ávida, dinâmica, flexível e autonoma. Não é um trabalho fácil, se entende que, mudanças ocorrem em ritmo lento, não compatível com as necessidades vigentes desses novos tempos, que tem como fator preponderante a celeridade. Mas mudanças devem acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: Função social da educação, sujeito social, práticas pedagógicas, aprendizagem significativa.

THE SOCIAL FUNCTION OF EDUCATION AS THE SOCIAL DIMENSION OF THE SUBJECT

ABSTRACT: This article contemplates the theme concerning the function of education in relation to the social dimension of the subject, aiming to understand basic education, as a

space capable of revealing and revealing in the coexistence of subjects' everyday life, the bonds, conflicts, affectivity and their dimensions, interpretation of gesture, representativeness and interpersonal relations. Where the social construction of the learning being, in contexts marked by the relations of knowledge and power, induces the socio-educational function of this student, of basic education to walk through biases hitherto not considered, experiencing in the diversity and plurality of the multifaceted situations, the new contemporary demands. The methodology applied in this article was qualitative bibliographical research, in books, articles, dissertations and theses, whose contents approach the present theme. The authors contemplated were from the area of education and sociology among them Alvin Toffler, Gimeno Sacristán, Giroux, Succi, Fernandes and others. These contributed to the discussion taking place in a productive and revealing way, highlighting the relevance of this other dimension, which was hidden, immersed in the dogmatic patterns of traditionalism, and now see itself as another still timid reality, renovating, shocking. It is concluded that through the values of contemporaneity, the functionality of the school has urgency to reconstruct new paradigms that meet the needs of this new generation avid, dynamic, flexible and autonomous. It is not an easy job, it is understood that, changes occur at a slow pace, not compatible with the current needs of these new times, which has as a preponderant factor the celerity. But changes must happen.

KEYWORDS: Social function of education, social subject, pedagogical practices, meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade em que se buscam, como objetivos, novos paradigmas para a educação, numa Escola inclusiva, plural, que seja capaz de atender adequadamente às necessidades de seu alunado, independente das suas diferenças, de classe social, opção religiosa, orientação sexual e outras distinções.

É uma Escola onde a questão de espaço adquire importância ímpar expressa no compartilhamento e significado das práticas pedagógicas, conforme Marcel (2003).

Uma vez que, o espaço não sendo neutro, está impregnado de signos, símbolos, e marcas, de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais. Desse modo, o espaço escolar é um constructo de múltiplos interesses manifestados e ocultos que podem afetar a vida dos atores sociais, gerando inclusões e exclusões, conflitos e compartilhamentos.

O espaço escolar é espaço de vida, do fervilhar das emoções, da materialização das ideologias, da disputa acirrada pelo poder e da expressão de um poder subliminar que determina o saber e as práticas pedagógicas, carreadas de significados, compartilhadas e expressas na prática social escolar.

Nessa junção contemporânea encontra-se a educação viabilizada pela Escola, cenário onde surge uma nova experiência social que supera o âmbito das relações frente

a frente, que dá lugar ao nascimento de outras raízes, graças ao estabelecimento de novos vínculos pelos quais os indivíduos se reconhecem uns aos outros, estabelecendo interdependência conveniada entre eles, construindo, assim, os novos espaços sociais, propõe Gimeno Sacristán (2002).

A sociedade atual exige que se interpenetrem a cultura escolar com outras culturas, buscando desvelar as múltiplas relações que se tecem no seu cotidiano, como parte de uma trama bem mais ampla das relações sociais e culturais, mostrada por Barreto (2008).

Esta partilha de sentidos, esta mistura de espaços sócio-culturais, experiências e conhecimentos '*entre sujeitos*' possibilitam aos alunos saírem dos limites da experiência pessoal, numa atitude de introspecção para, assim, experimentar o outro, num procedimento entendido como enriquecimento dos processos de intersubjetivação cultural, conforme indica o autor Marcel (2003).

O autor conceitua que a "relação intersubjetiva, tomada como fato inicial ou fundamental leva ao diálogo" (Marcel, 2003), demonstrando ser este, um modo de partilhar as convivências.

O diálogo é a ponte essencial para que se construam relações nos espaços escolares, que, por sua vez, "não estão alheios à cultura, aos significados que a compõem, mas, à vinculação afetiva que se estabelece nas imagens construídas pelos sujeitos" (Castilha Del Pino, 2000, p.59). Daí se compreender a relevância do diálogo nos espaço escolares, como mediador de situações.

A experiência de conhecer no sentido de atribuir significados aos processos de construção, como numa prática lúdica, por exemplo, é inerente ao encontro com os objetos e com as pessoas, assim como colori-las com sentimentos, já que se vai à matriz do passado para viver o presente com vistas ao futuro.

Há uma mistura de fenômenos construindo-se no presente imbricado, apoiado no passado e vislumbrando o futuro nos '*espaços*', isto é no aquecimento provocado por esta matriz e seus desdobramentos (passado, presente e futuro) como possibilidade e criatividade de desenvolvimento conceitual e atitudinal.

Uma vez que está se falando do ensino básico, a infra estrutura da educação, onde os alunos estão desenvolvendo suas tendencias socio afetivas e intelectuais.

Assim, o espaço escolar, não se refere apenas ao ambiente físico, mas à construção, pela interação entre os alunos, numa relação interpessoal, onde estes servem de ambiente uns aos outros, duma edificação na qual a intersubjetividade é condição incontornável.

Esse espaço, assim como este artigo, se justifica quando dar-se ênfase aos significados dos acontecimentos, levando-os a uma aprendizagem que adquire um sentido próprio, tornando-se, uma construção que representa e gera uma '*aprendizagem construída*', não sendo apenas um processo de passagem da teoria à prática, mas sim a elaboração interior do aprendiz mediante '*assimilação/acomodação*' conforme Jean Piaget (1971).

Isto faz sentido no universo pessoal da criança, não sendo uma mera repetição de saberes, mas uma construção representativa e individual dos mesmos.

Assim tem-se na ‘*aprendizagem significativa*’, uma relação dialógica processual representada por cada aprendiz, de modo pessoal e único, pois passa pela relação-interação da prática pedagógica com a teoria, na busca da compreensão, interpretação dos fatos e na projeção dessa realidade proposta, pelo fazer pedagógico.

Onde este adquire uma consistência que perpetua os fatos pedagógicos, isto é, o que se aprende não se esquece. Isto para a educação básica é fundamental, estas atividades construídas a partir da experiência do próprio alunado, é de importância vital para a seu desenvolvimento e futura autonomia.

Nesta dialogicidade, a ‘*aprendizagem significativa*’ constrói-se inclusive, na partilha de experiências onde se substabelecem outras aprendizagens também significativas, construídas de modo particular, interior ou exterior a esse aprendiz.

Mediante estas colocações entende-se que a função social da educação torna-se bastante relevante na dimensão social do sujeito aprendente conforme a psicopedagoga Alícia Fernandes (2001).

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E O SUJEITO SOCIAL

A função da educação, dentre outros aspectos, é preparar o sujeito para um convívio salutar em sociedade. Essa dimensão social que contempla o desenvolvimento de conteúdos específicos, que procuram afirmar uma determinada bagagem de ideias, competências, habilidades, atitudes e sentimentos formam um conjunto de elementos construtores para tornar o aluno apto ao exercício de cidadania, num futuro próximo.

A condição de cidadania aqui é entendida como mais uma forma de ser sociável, construída por certas relações libertadoras, criativas e respeitosas para com os demais atores sociais, dentro da forma social de convivência organizada em sociedade. De modo que todos convivam e possam ter seus direitos e deveres assegurados.

Essa noção de cidadania promove, mesmo em crianças menores do ensino básico, um projeto de vida social, que as leve a entender que a sociedade funciona de modo compartilhado, interativo.

Sendo também, uma modalidade de exercício da sociabilidade, culturalmente elaborada, que pertence ao âmbito não apenas do político, mas inclui o acadêmico, o artístico, o lúdico, o relacional e o ético, na proposta de um modelo de indivíduo holístico e integral.

Uma vez que estamos em tempos de transitoriedade e aceleração de fatos, valores e situações, onde a criança de hoje é muito mais perspicaz e rápida que a de antes, isto implica em uma pedagogia que contemple a necessidade desta demanda.

Assim preparar uma criança com vistas para a cidadania numa forma qualitativa

superior sobre como inserir esta criança na sociedade, é uma necessidade da atualidade.

Uma das funções que a educação básica promove é o conhecimento da vida social mediante os hábitos coerentes e vigentes, afirmando sentimentos e comportamentos do sujeito para que este consiga assimilar e se envolver com a cultura, objetivando uma produção cultural. Dessa forma Giroux (1993) afirma:

A educação cidadã deve ser entendida como forma de produção cultural, ou seja, a formação dos cidadãos deve ser vista como um processo ideológico por meio do qual experimente a nós mesmos, ao mesmo tempo em que experimentamos nossas relações com os demais e com o mundo, dentro de um sistema complexo e com frequência contraditória de representação e imagem. GIROUX, (1993, p.36).

Mediante essa proposição pode-se inferir que a educação no ensino básica pode, enquanto produção cultural, estimular sua construção em qualquer espaço do tecido social, independente de tempo e lugar circunscrito, já que a formação do ser integral objetiva promover a convivência deste numa sociedade que contemple os valores contemporâneos, dentre eles a variável tempo, focando na '*Futuridade*' (TOFFLER, 1970. p. 336).

Esta variável de '*tempo futuro*', pensada como premissa num cenário onde a informação não está mais contida num determinado espaço, mas, ampliada, extrapolando o cenário circunscrito do âmbito escolar, levando o estudante a apreender as informações em outros contextos reais ou virtuais, mediante um conjunto de novas tecnologias, necessárias para que a sua aprendizagem aconteça.

E esta realidade atual, é uma indicação clara de como os componentes do jogo educativo estão acontecendo em espaços de tempo cada vez menores, pondo em evidência a urgência de uma educação que atenda às exigências atuais. Os alunos do ensino básico tem grande facilidade em vivenciar experiências nesses espaços extra escolares, e, aprenderem.

Os sujeitos que convivem nas sociedades atuais, principalmente alunos do ensino básico, estão muito mais interessados em construir a sua aprendizagem do que na técnica do educador, mais interessados em '*se construir*' do que na '*ensinagem*' do professor, é comum se perguntar a uma criança do ensino básico : Quem lhe ensinou isto? E ela responde: Eu.

Neste atual contexto tem-se a variável - tempo - que leva a um conjunto de indicadores que podem se concentrar em: Aprendizado, Relacionamento e Escolhas conforme o autor Alvin Toffler (1970).

Tem-se, aqui, algumas considerações sobre esses indicadores referenciais.

O **aprendizado** quando transformado em conhecimento torna-se cada vez mais perecível devido ao crescimento, à aceleração e à rotatividade das informações aplicadas à prática; numa sociedade em que o indivíduo constantemente muda de emprego, de lugar, de residência, de laços sociais, de Escola, de interesse e, assim por diante, é o

tempo que valoriza extremamente a eficiência da sua aprendizagem. Quanto mais rápido aprender mais eficaz deverá ser.

A Escola contemporânea, bem como a do futuro, deverá valorizar, não apenas os 'dados' e as informações, mas como as utilizar, proporcionando assim, novas modalidades de apreender. Onde o estudante deve descartar velhas ideias e substituí-las por outras mais atuais, mediante estratégia utilizada para melhorar a sua adaptabilidade humana.

Assim, o aluno deve aprender, desaprender e reaprender, ou seja, construir, desconstruir para tornar a construir numa nova e poderosa dimensão advinda do seu modo de entender, para que possa, dessa forma, elaborar, por exemplo, fórmulas, coreografias, partituras musicais, resoluções de problemas, matemáticos e sociais, discussão e interpretação de textos, nunca antes criados, e assim por diante.

Toffler (1970) comenta que o psicólogo Herbert Gerjuov, da Organização de Pesquisas de Recursos Humanos, coloca de forma simples que:

A nossa educação deve ensinar ao indivíduo a classificar e reclassificar a informação, como avaliar sua veracidade, como transformar categorias quando necessário, como passar do concreto para o abstrato e vice-versa, como encarar os problemas a partir de uma direção nova – como ensinar a si mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não saberá ler: será o homem que não terá aprendido a aprender (TOFFLER, 1970, p.333).

Assim, a Escola tem a função de antever, de vislumbrar estratégias onde se estimule a curiosidade do seu corpo discente, pois já se saiba que, não é mas suficiente entender o passado, não basta nem mesmo compreender o presente, visto que o cenário é 'aqui e agora' para logo desaparecer.

Faz-se premente apreender a antecipar as direções do futuro e o ritmo das mudanças. É preciso pôr as coisas, ideias, movimentos, soluções, em termos técnicos, para, assim, se poder vislumbrar, antever-se e criar soluções, para situações que virão. É um desafio, para o nosso modelo escolar atual.

Aprender a fazer suposições repetidas, prováveis, de alcance cada vez mais amplo a respeito do futuro, é, com certeza, um novo modo de aprender.

Outro indicador, também, importante é a manutenção dos laços humanos, tão gratificantes numa relação, embora em crescente dificuldade de manutenção.

Os **Relacionamentos**, a construção dos laços de amizade, torna-se, na atualidade, de difícil manutenção. Devido à transitoriedade dos mesmos, ao ritmo de vida apressado, mediante processo de aceleração e das implantações dos rodízios nas situações relacionais da vida das pessoas, que são cada vez mais efêmeras.

Nestes relacionamentos concede-se menos tempo para que a confiança se desenvolva e para que a amizade amadureça.

Estes são fatores impeditivos para se conseguir tempo de estabelecer um vínculo afetivo ou mesmo de outra natureza, social, por exemplo.

Quando um aprendiz comenta que '*as pessoas não conseguem se comunicar*' não

se refere apenas e tão somente a atravessar a barreira das gerações, mas também entre sujeitos do próprio grupo, da mesma faixa etária, da mesma sala de aula, da mesma classe social; é uma situação que acontece entre eles próprios, os mais jovens.

Há que se entender que o '*fator de transitoriedade*', (aquilo que passa rápido), é conhecido como uma causa de alienação, como uma parte superficialmente intrigante do comportamento dos jovens, todavia muitos desses jovens encaram, por exemplo, o sexo, relação que requer um relativo conhecimento do outro, como um modo rápido de '*conhecer alguém*'.

Em vez de vivenciar a relação sexual como algo que se segue ao longo do processo de construção de um relacionamento, de conversas para descobrir as afinidades, eles encaram a relação sexual, (certos ou errados, não vem ao caso), como um atalho para aprofundar a compreensão humana.

Assim, primeiro fazem sexo para depois se conhecerem e às vezes não há tempo/interesse para este conhecimento e no dia seguinte não se conhecem nem se cumprimentam. O que houve não tem a menor importância.

Estas relações mais íntimas são atividades que lançam os participantes num contato psicológico e biológico íntimo sem uma mínima preparação, uma convivência, uma cumplicidade. Uma valoração dos relacionamentos íntimos.

Na maioria das vezes, sem um conhecimento prévio, uns dos outros, em muitos casos os relacionamentos são propositadamente curtos, e o propósito do jogo é intensificar os relacionamentos afetivos apesar da '*temporeidade*' da duração e da '*transitoriedade*' dos relacionamentos. Este fato é comprovado nos dias atuais, nos diversos discursos dos próprios jovens, independente do sexo, faixa etária e classe social.

Outro exemplo de aceleração de relacionamentos são os fenômenos em grupo; o entusiasmo pela vida comunitária expressa, também, um sentido subjacente de solidão, de inabilidade para se comunicar com outros.

Os grupos são fechados e, vivenciam conflitos fortes em seu interior, com a aceleração acontecem as contendas e as disputas pela liderança, ou pelo poder de mando.

Tem-se menos tempo para que a confiança se desenvolva, menos tempo para que as amizades amadureçam e, consequentemente, menor duração. Assim, são construídos relacionamentos temporários e efêmeros.

O '*fator celeridade*', (aquilo que é veloz), tão preponderante na atualidade, torna-se testemunha da busca de caminhos que sirvam de atalho ao comportamento público e educado, a uma pseudo-amizade transitória onde, se presencia tempos de relacionamento, rápidos e descartáveis.

Assim, questiona-se: Será função da educação ajudar as pessoas a aceitarem a ausência de amizades profundas, aceitarem a solidão e a desconfiança? Ou se devem buscar novos modos de acelerar a formação de amizades, sejam mediante grupos estudantis mais imaginativos, ou a formação de organizações com novas estruturas?

São questões que se apresentam como novos desafios.

Então, ‘*como*’ a educação pode atuar nesses novos contextos? Qual a dimensão social desse sujeito aprendiz?

Esses são desafios da função da educação, no ensino básico, na contemporaneidade. Embora que, para os jovens, não é tão difícil assim, já que eles são contemporâneos de um tempo célere, onde a descartabilidade não é apenas de objetos (fraldas, copos, talheres, pratos, lenços), mas também, de pessoas e situações, (como o celular, o ‘*ficar*’), pois essa aceleração já faz parte do seu cotidiano desde o nascimento, isso porque eles fazem parte de outra geração com outros valores.

Quanto às *Escolhas*, mediante os cenários propostos, tendem a se multiplicar num ritmo de complexidade crescente, num torvelinho de opções típicas das sociedades ‘superindustriais’, na qual as decisões vão se refletir em escolhas intrincadas e caberá à Escola ajudar o alunado “nessas sucessivas ‘superescolhas’ que já se faz presente de forma mais compatível com os seus valores, sejam eles quais forem” (TOFFLER, 1970, p.334).

Neste contexto, a função da educação será abordar diretamente questões pertinentes à temática das ‘superescolhas’, devido à complexidade existente, uma vez que a adaptação envolve a realização de sucessivas escolhas.

Um aprendiz diante de numerosas alternativas seleciona a mais compatível com seus valores. À proporção que a superescolha se aprofunda, o estudante, a quem falta uma noção clara dos seus próprios valores (sejam eles quais forem), encontra-se progressivamente prejudicado e não raras vezes confuso, para fazer sua escolha.

Entretanto, quanto mais nevrágica se torna a questão dos valores, menos as Escolas atuais desejam lidar com eles. Não é de chocar, portanto, que muitos jovens sigam caminhos irregulares em direção ao futuro, ricocheteando para lá e para cá como se fossem mísseis descontrolados, como bem adverte o autor Toffler, (1970).

Infere-se, assim, sobre ‘*como*’ a função da educação se deve preocupar com esses jovens e procurar imprimir valores morais e éticos que despertem neles as competências e habilidades necessárias, para que os mesmos, possam efetuar suas próprias escolhas, de modo menos inconsequente e, assim, ficarem aptos para o exercício da cidadania e para o convívio sócio educacional.

A educação prega a retórica da formação de caráter, mas de forma institucionalizada e centrada em valores tradicionais e isto causa um grande hiato entre os valores transmitidos pela instituição escolar formal e os valores disponibilizados nos demais cenários. O estudante da atualidade navega em diversas redes, convive em diversos contextos onde todo tipo de valor está disponibilizado.

Sem um norte sua escolha fica comprometida. Os arranjos disponíveis enviam mensagens sem palavras a esse estudante, plasmando suas atitudes e perspectivas num oceano de opções, levando este aprendiz a uma seleção difícil, frente à falta de um

referencial compatível com a realidade que se apresenta.

Estas inquietações pululam nas mentes e fazem jus a uma reflexão mais aprofundada sobre, a forma como está sendo conduzida ‘*a aprendizagem*’, em que dimensão social e como está sendo construída, num ‘*tempo acelerado*’, de vastas opções, a formação deste aprendiz.

Frente a estas conjecturas há que se refletir na necessidade de outro ambiente, onde se possam verificar sujeitos aptos a projetar, examinar, avaliar e reavaliar os caminhos alternativos da ação educacional, onde se possam tomar decisões experimentais com antecedência visando atender as necessidades atuais.

Um indivíduo adaptado às urgências contemporâneas na Escola, por exemplo, apesar de ser no ensino básico, precisa entender como a sociedade o solicita, enquanto aluno e preparar-se para essa cobrança.

É evidente que a Escola possui um currículo formal particular focado em diretrizes basilares engessadas, onde, as aulas são ministradas em uma disposição enfileirada, de cadeiras / bancas, lembrando a escola fabril.

Todavia há o currículo oculto, que se defronta, com os fatores da contemporaneidade, como a ‘*aceleração*’ e a ‘*transitoriedade*’, exigindo maior articulação no espaço escolar.

Onde as práticas pedagógicas devem estar em interação com a ansiedade jovial, com a maturidade intelectual, num trabalho lúdico de corpo e mente, enquanto instrumento de liberação, de autonomia, de criatividade e reconhecimento, para a formação ética do aprendiz do ensino básico.

Tudo isso num determinado espaço/tempo, pois a Escola funciona regida pelo planejamento, currículo e avaliação, como toda Escola, (pública ou privada) independente de sua designação, este modelo causa uma discrepancia entre o proposto e a necessidade da demanda, pois ela se encontra num tempo acelerado, com aprendizes ávidos por propostas reais e adequadas as suas urgências.

Daí o questionamento sobre a sua função educacional.

É neste cenário que podem ou não acontecer as escolhas, que se efetivam ou não, os caminhos a serem seguidos pelos aprendizes da educação básica. Emergem, assim, nesse tecido social, os fatores propulsores como a liberdade de expressão, de mobilização e verbalização que, precisam ser vivenciados pelo alunado, para a construção de suas aprendizagens, de modo consciente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse artigo tem como ideia central tecer reflexões sobre ‘*a função social da educação frente a dimensão social do sujeito*’ objetivando compreender a dinâmica da Escola, sua contribuição e influência na dimensão social do sujeito aprendente.

Numa pesquisa qualitativa bibliográfica, onde leituras, reflexões e discussões formaram a base para a construção das ideias centrais aqui dispostas. Foram pesquisados livros, artigos, dissertações e teses, cujo os conteúdos abordam a temática proposta.

Nesta perspectiva encontrou-se uma rica experiência, através da observação metodológica de cunho descritivo, considerando a educação como espaço capaz de desvelar e revelar na convivência do cotidiano dos sujeitos, os vínculos, os conflitos, a afetividade a interpretação da gestualidade, a representatividade, as relações interpessoais e até os silêncios.

Na opinião de Vasconcelos (2000), a representação, por exemplo, busca os vínculos que o sujeito tem com a prática, com os seus valores, com suas experiências, suas necessidades, seus interesses e suas expectativas que se colocam como “formas, como pontos de articulação com o conhecimento a ser construído numa aprendizagem significativa” (VASCONCELOS, 2000, p.65).

Como se percebe, existe uma teia na construção dos espaços relacionais escolares que se encontram em permanente movimento e que, portanto, se “recriam e se transformam em sua temporalidade” (MACEDO, 2010, p.33).

Esta visão, explicitada neste artigo induz a uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas, enquanto processos de aprendizagem na Escola, podem ser vistas mediante um olhar de dentro, ou seja, qual a dimensão social do sujeito, nesse espaço escolar.

Ao ir à Escola pode-se ver o que não se consegue ver do lado de fora, e como essas vivencias são acontecidas, pensadas ou sentidas no interior da Escola.

Através desse caminho, considerando o momento em que se encontra a educação básica representada pela Escola, procurou-se, nesse artigo, evidenciar a importância do espaço escolar, colocando-o como fonte de experiência e de aprendizagem, de limites, rupturas e possibilidades, para que o alunado possa interagir com o ambiente e com o outro ser.

Com o propósito de desenvolvimento das sua capacidade de (re)criar-se e ou (re) fazer-se numa atuação transformadora e inclusiva, cujos sentimentos e expressões estão calcados nas demandas atuais da nova sociedade.

Vai-se com essa observação entender as práticas pedagógicas, as quias compõem a busca da própria identidade do aprendiz e lhe promover a apropriação de instrumentos para desenvolver suas habilidades, capacidades e competências, assumindo, assim, posições e ações diante da realidade existente, célere e temporária, na esperança de (re) construir-se como sujeito aprendente e autonomo.

Estas reflexões possibilitou uma nova leitura da realidade, onde os cenários escolares, observados, são espaços onde acontecem as práticas pedagógicas, são locais complexos e ao mesmo tempo dinâmicos onde se movimenta um número considerável de estudantes e professores.

Um cenário que requer uma atenção mais acurada para uma melhor compreensão,

das diversas variáveis contidas, pois contempla ambientes diversos, alternativos, nos quais os acontecimentos de hoje surtem efeito no amanhã.

Não sendo predições, nem tampouco estratégias, ao contrário, são narrativas vivas e reais de atividades pedagógicas com vista na dimensão social do sujeito.

Estas criações são oportunidades inerentes às estratégias pedagógicas, construídas a partir de um planejamento escolar, oriundo dos bastidores da escola, pelo currículo, o qual nem sempre atual, nem sempre contemplando as demandas vigentes.

O cenário da Escola, na educação básica, com seus personagens e movimentos apresentam e representam um valor agregado em suas práticas.

Os movimentos construídos, feitos e refeitos, são baseados em diversos sentimentos por se tratar de um '*bem intangível*' ou seja, são bens que não podem ser tocados, porque não têm corpo, é a '*representatividade imaterial*' da sensação, do pensamento, das trocas, da emoção nos jogos, das construções, da ansiedade, dentre outras variáveis.

Frente a esta subjetividade, entende-se que a função social de educação com vistas 'na e para' a formação do sujeito em sua dimensão social tem ainda um longo caminho a percorrer. Pode-se então constatar, a relevância da educação básica para a formação das novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória para novos paradigmas, os anteriores deixam de ter valor hegemônico e vêm perdendo a primazia, tornando-se frágeis, questionáveis, frente às novas demandas, embora continuem a ser pontos de embasamento, apoio e reflexão.

Urge dar ênfase aos novos rumos dos acontecimentos, assim como, entender quais os caminhos da aprendizagem significativa, enfatizando aqui, a relevância das ações humanas construídas.

As quais foram e são os pilares basilares para as futuras realizações, podendo se usar, com maior inteligência, a autonomia e a responsabilidade, centradas em uma educação para o futuro, podendo-se assim construir paradigmas onde se prima por uma educação que considere em última instância, o ser humano aprendente e ético. Uma educação para o futuro.

A educação, nesta abordagem, pode criar as condições objetivas e subjetivas para que surja uma educação realmente inovadora onde seja possível criar uma alternativa pedagógica que favoreça ao aparecimento de um novo tipo de aprendizagem que enfoque possibilidades futuras de resolução de questões mesmo que, num primeiro momento, possa ser rotulada como utopia, senão vejamos:

Sem a utopia, não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo; sem a ação, a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante. Portanto, a utopia deve tornar-se concreta. [...]. As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser

satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado (PIERRE FURTER, 1976, pp. 44-45).

Num primeiro momento, diante desta utopia, compete aos educadores uma ousadia frente aos novos desenhos educacionais, frente às necessidades atuais e ao seu alunado mais consciente, perspicaz e curioso.

Cabe, portanto, ao novo educador a revisão e quiçá o refazer do modelo escolar, que contemple a dimensão social desse aluno aprendente, que entenda o currículo oficial e o articule com o currículo real, focado numa pedagogia oficial, e que não esteja dissociada dos princípios básicos de uma pedagogia transformadora, conforme Paulo Freire (1983), que seja capaz de mudar comportamentos, e de reconstruir arquétipos emergentes.

Assim, frente a este caldo cultural, emergiu a necessidade de um novo olhar, de uma mudança de hábito na área educacional, pensando na dimensão social do educando, visto que na contemporaneidade as certezas transformam-se em incertezas, isto é, o progresso é possível, porém incerto.

O tempo já não é cíclico como nas sociedades passadas, mas em movimento de circularidade, assim, já é tempo de se rever os valores que constituem a educação básica, em favor das novas e emergentes demandas.

NOTAS DE FIM

Autora - Doutora em Ciências da Educação - Área de Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal. Mestra em Gestão de Políticas Públicas - Área Educacional, Fundação Joaquim Nabuco, FJN/UFPE. Especialista em Psicopedagogia, Universidade de Pernambuco, UPE. Pedagoga, Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. Licenciada em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco. Conferencista. Mediadora Humanista.

Aceleração - A aceleração altera radicalmente o equilíbrio entre as situações que nos são familiares e as situações novas. [...] O índice crescente em que o fluxo das situações novas passam por nós, complica grandemente a estrutura integral da vida (Toffler, 1970, pp.23-24).

Dados - Aqui entendido como: Componentes utilizados para construir aprendizagem podem ser antigos ou atuais, são as datas, nomes de personagens históricos, capitais, as fórmulas, dentre outros.

Ficar - Caracteriza-se pela ausência de compromisso, de limites e regras claramente estabelecidos: o que pode ou não pode é definido no momento em que o relacionamento acontece de acordo com a vontade dos próprios 'ficantes'. A duração varia o tempo de um único beijo, uma noite toda, ou algumas semanas. Ligar no dia seguinte ou procurar o outro, não é dever de nenhum dos 'ficantes'.

Holístico - A tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um “todo” que é maior do que a soma das suas partes. Forma específica de contemplar o mundo e que pode ser aplicada em várias vertentes do conhecimento. Jan C. Smuts (1926).

Interbubjetividade - Entende-se aqui por intersubjetividade, uma condição da vida social que, permite a partilha de sentidos, experiências e conhecimentos entre sujeitos.

Superindustriais - Nova sociedade onde a era da informática constitui um moderno estilo de vida, precipitando a absorção de informação, transformando intensamente a estrutura do conhecimento e da realidade em que vivemos. Toffler, (1970).

Transitoriedade - A nova ‘temporalidade’ da vida diária. Resulta dum estado de espírito, numa sensação de impermanência. [...] é o fluxo das coisas nas nossas vidas, que cresce de maneira mais frenética, defronte a uma onda de itens de usar e jogar fora, de arquitetura impermanente, de produtos móveis e modulares, de mercadorias para alugar e itens desenhados e elaborados quase para que uma morte instantânea” (Toffler, 1970, pp.48-50)

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN Thomas. **A Construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. Porto: Edições Asa, 1989.

CASTILHA DEL PINO, Carlos. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Tusquets, 2000.

FERNANDÉZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GIMENO SACRISTÁN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & GARCIA, Regina Leite (org). **Curriculum na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Trad. Rosa Ernani, Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México: Sigilo XXI, 1993.

GIROUX, Henry. 1997. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa. Etnopesquisa Formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: Edufba, 2000.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética.** C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

SCOZ, Beatriz. Prefácio. In: AMARAL, Silvia (orgs). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SUCCI, M. Adalgiza A. **Inovação Pedagógica: Um estudo emergente sobre as práticas pedagógicas na Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges. Recife - Pernambuco - Brasil.** 24/jun/2013. 378 f. (Tese) Doutorado em Ciências da Educação. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal. 2013

TOFFLER, Alvin. **O choque do Futuro.** Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda.** Rio de Janeiro: Record, 1980.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento: em sala de aula.** São Paulo: Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad; v, 2, 2000.

AÇÕES AFIRMATIVAS: VAGAS PARA GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 26/03/2020

Júlio César Xaveiro dos Santos

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás,
Brasil

Divina Aparecida Leonel Lunas

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás,
Brasil

resolução de nº 858 (2017) foi reservado vagas para quilombolas. Desta forma, utilizando de pesquisa bibliográfica e de coleta de dados busca-se compreender como as cotas têm favorecido o ingresso de um grupo social e étnico-racial no ensino superior na UEG, defendendo um constante estudo destas ações para conferir a sua necessidade e efetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Vagas. Cotas. Inclusão.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir as políticas de ações afirmativas na UEG, as concebendo como um instrumento para a concretização de direitos e para a inclusão. Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 é apresentada demarcando a política afirmativa no país com a reserva de vagas em pleitos eleitorais para as mulheres e de vagas em cargos públicos para deficientes físicos. Sendo retratado que para acesso ao ensino superior as ações afirmativas aparecem na primeira década do século XXI e na UEG aparece através da Lei 14.832/04 com a reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Posteriormente a resolução do Conselho Universitário nº 739 (2015) foi aprovada com vagas para refugiados e portadores de visto humanitário e através da

AFFIRMATIVE ACTIONS: VACANCES FOR SOCIAL AND ETHNIC-RACIAL GROUPS AT THE STATE UNIVERSITY OF GOIÁS (UEG)

ABSTRACT: This work aims to discuss affirmative action policies at UEG, conceiving them as an instrument for the realization of rights and for inclusion. In this context, the Federal Constitution of 1988 is presented outlining the affirmative policy in the country with the reservation of vacancies in electoral elections for women and vacancies in public positions for disabled people. It is portrayed that for access to higher education, affirmative action appears in the first decade of the 21st century and at UEG appears through Law 14.832/04 with the reservation of places for students from public schools, blacks, indigenous people and people

with disabilities. Subsequently, University Council Resolution No. 739 (2015) was approved with vacancies for refugees and holders of humanitarian visas and through Resolution No. 858 (2017), quilombola vacancies were reserved. Thus, using bibliographic research and data collection, we seek to understand how quotas have favored the entry of a social and ethnic-racial group in higher education at UEG, defending a constant study of these actions to check their need and effectiveness.

KEYWORDS: Education. Vacancies. Quotas. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

As ações afirmativas para acesso ao ensino superior ainda não é um tema pacificado na sociedade, por isso é importante compreender a educação como um direito social, conquistado por meio de lutas e que deve ser buscado e defendido por todos, ainda que existam alguns preconceitos disfarçados e travestidos do discurso de igualdade e isonomia.

Ressalta-se que a dificuldade de acesso a direito daqueles concebidos como diferentes (integrantes de grupos sociais ou étnico-raciais) resulta em uma desigualdade estrutural sendo imprescindível a realização de ações efetivas, mas acima de tudo de políticas públicas que os inclua como usufrutuários de direitos.

Desta forma, as ações afirmativas que propiciam o acesso à educação são fundamentais por fornecer aos cidadãos conhecimento, autonomia e meios de usufruírem de bens e direitos antes impensados, além de colaborar para a construção de uma sociedade livre de barreiras entre pessoas e classes, com mais justiça social.

Partindo deste ponto, este trabalho busca compreender as políticas públicas de ações afirmativas trazendo algumas considerações desde o seu surgimento no exterior até a chegada em território brasileiro, para se entender como as políticas afirmativas que reservam vagas na Universidade Estadual de Goiás - UEG¹ tem contribuído para a diversidade e a inclusão de grupos sociais e étnico-raciais na universidade.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Por meio de pesquisa bibliográfica se buscará compreender as políticas de ações afirmativas dando ênfase nas suas modalidades aplicadas para acesso à UEG. Após esta etapa por meio da coleta de dados em documentos oficiais da instituição, como editais e resoluções, serão verificadas as quantidades e/ou porcentagens de vagas e o modo de implementação que cada política afirmativa preconiza.

¹ A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada em 1999 pela Lei estadual 13.456 caracterizada por ter uma estrutura de multicampi, sendo a instituição de ensino superior, público e gratuito de maior abrangência no território goiano.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações afirmativas podem ser classificadas como programas públicos ou privados que tem por objetivo conferir direitos a integrantes de grupos sociais desfavorecidos com vistas a um bem coletivo (FERES JÚNIOR et. al., 2018, p. 13). Santos Júnior (2016, p. 27-28) acrescenta que são políticas públicas que combatem a discriminação de ordem econômica, social, étnico-racial e de gênero, promovendo a democratização do acesso à educação, ao mercado de trabalho, igualando as oportunidades e dando voz às minorias oprimidas. “A essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de *ação afirmativa*” ou, na terminologia do direito europeu, de “discriminação positiva” ou “ação positiva” (GOMES, 2001, p. 130).

Apesar das ações afirmativas serem importantes para a promoção e defesa de direitos este tema não está pacificado na sociedade e têm se mostrado como polêmico, levantando posicionamentos diferenciados. Neste sentido, para Feres Júnior et. al. (2018) ao olhar retrospectivamente os movimentos de reação às políticas de ações afirmativas estes seriam mais amenos se não fosse a grande mídia promovendo e articulando os movimentos anticotistas. Em contrapartida pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) no ano de 2013 com pessoas de todas as regiões do país revela que “62% da população aprova simultaneamente a reserva de vagas em universidades públicas para estudantes negros, de baixa renda e da rede pública de ensino, enquanto 16% são contra”.

Diante deste cenário controverso, para pensar as políticas afirmativas na UEG é necessário salientar que ela se utiliza em seus processos seletivos de duas modalidades de ações afirmativas, sendo as cotas e a reserva de vagas extras. As cotas correspondem a uma porcentagem ou a uma parte das vagas que são reservadas para grupos sociais ou étnico-raciais. A reserva de vagas extras são vagas adicionais ou suplementares ao previsto para o curso. Mas, independente de modalidades aplicadas as cotas efetivamente fazem parte de um processo muito maior de inclusão, de promoção do bem-estar e de concretização de direitos, sendo a reserva de vagas nas instituições de ensino superior apenas uma das modalidades de ações afirmativas existentes no país e que tem sido construída ao longo dos anos.

No mundo, a Índia ao adotar as políticas de reserva para representação política na década de 1950 foi a pioneira a implantar ações afirmativas (FERES JÚNIOR et. al., 2018, p. 52). Todavia, um dos mais importantes expoentes das ações afirmativas foram os Estados Unidos da América (EUA) que começaram a adotar as políticas de ações afirmativas em 1960 (FERES JÚNIOR et. al., 2018, p. 56). Suas políticas de ações afirmativas visavam diminuir o racismo que estava enraizado na sociedade e diminuir a exclusão social do negro melhorando a sua qualidade de vida. Era “um momento de

reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos” (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Foi um longo e árduo processo que contou com a ajuda de diversas personalidades e presidentes, até que o Presidente John Fitzgerald Kennedy popularizou a expressão “ações afirmativas” no contexto de direitos civis assinando a Ordem Executiva nº 10.925 em 6 de março de 1961 (PERIA, 2004, p. 14) em um contexto de lutas pelos direitos civis. Assim, em resposta ao debate sobre o racismo que estava em evidência e aos movimentos sociais, a Lei dos Direitos Civis foi aprovada no Congresso Nacional, e assinada, no dia 02 de julho de 1964 no intuito de coibir a discriminação racial. O sucessor de Kennedy, Lyndon Baines Johnson, por meio de uma ordem executiva nº 11.246, de 1965, determinou que as empresas que contratassesem com o governo deveriam comprovar a reserva de vagas para negros e mulheres. Porém, apesar destes e outros atos terem sido importantes, não fulminaram o racismo e novas ações tiveram que ser tomadas.

No Brasil é difícil cravar o início das políticas de ações afirmativas, porém o debate começou a tomar forma principalmente após 1968 com a manifestação favorável de servidores do Ministério do Trabalho e do Superior Tribunal do Trabalho para a criação de uma lei, que não chegou a ser elaborada (MOEHLECKE, 2002, p. 204), mas que reservaria uma porcentagem das vagas de emprego a pessoas de cor dentro das empresas dependendo do ramo da mesma. Em 1983, o projeto de Lei 1.332 foi elaborado pelo deputado federal Abdias Nascimento no qual previa uma série de ações compensatórias ao afro brasileiro e dentre elas a reserva de 20% de vagas para homens e mulheres negras no serviço público, no entanto, não foi aprovado este projeto pelo Congresso Nacional naquele momento (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

Todavia, para Almeida e Teixeira foi “somente com o advento da Constituição de 1988, que trouxe inúmeras mudanças no quadro legal brasileiro, que as ações afirmativas puderam ser verdadeiramente aplicadas em favor das minorias sociais” (2011, p. 109). Isto fica exemplificado na Constituição Federal de 1988, no Título III (Da organização do Estado), Capítulo VII (Da administração pública), artigo 37 no inciso VIII, que estabelece que a lei reservará um percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e que a Lei definirá os critérios de sua admissão. Almeida e Teixeira acrescentam que:

A Constituição de 1988 trouxe como forma de defesa das minorias sociais a proteção do mercado de trabalho da mulher, licença maternidade, reserva de vagas para deficientes físicos no serviço público, reserva de 30% das vagas em pleitos eleitorais para as mulheres, 20% de vagas em cargos públicos para deficientes físicos, entre outras medidas (2011, p. 109).

Os anos de 1990 começaram então trazendo consigo algumas mudanças e em

1995, como fruto das reivindicações e das fortes pressões dos movimentos feministas a legislação eleitoral estabeleceu cota mínima de participação de mulheres em 30% para as candidaturas em todos os partidos políticos inaugurando a primeira grande política de cotas em nível nacional (MOEHLCKE, 2002, p. 205).

Em 1996 foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) pelo Ministério da Justiça (MJ) que solicitava que fosse realizado o desenvolvimento de políticas públicas compensatórias que promovessem socioeconomicamente a comunidade negra. Este documento trazia a orientação ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que considerasse os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra e endossava a criação de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, as universidades e as áreas de tecnologias de ponta (MOEHLCKE, 2002, p. 207).

Ressalta-se que vários órgãos e movimentos sociais ofereceram pressão ao Poder Público para que ele se posicionasse contra toda e qualquer forma de discriminação. Esta pressão fez com que as ações afirmativas fossem implementadas lentamente dentro das ações do governo, porém somente em 2001 as políticas de ações afirmativas começaram a ser tomadas pelo poder público quando o Ministro do Desenvolvimento Agrário assinou portaria criando cota de 20% para negros na estrutura do ministério nos quadros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e das empresas terceirizadas contratadas. Além disso, no final do ano o ministro da justiça assinou portaria na qual determinava a contratação até o final de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiência para o cargo de assessoramento do Ministério.

Santos Júnior lembra que “somente na primeira década do século XXI são criadas as políticas afirmativas, entre as quais a reserva de vagas-cotas para ingresso nas universidades públicas destinadas aos setores populacionais historicamente excluídos [...]” (2016, p. 25). Ele acrescenta ao estudar as “políticas de cotas para ingresso à educação superior que já são três as gerações da efetividade destas políticas: as Originais, de caráter Étnico-Racial, as Mistas (étnico-raciais e sociais) e as Sociais” (2016, p. 25).

A UEG começou a adotar um sistema de cotas, sendo este misto, com a aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) da Lei nº 14.832, de 12 de junho de 2004. Tal legislação é oriunda de um projeto proposto pelo então governador do Estado de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior, após vetar o projeto de Lei nº 27/2003, apresentado pelo deputado estadual Luis César Bueno. Cabe assinalar que a propositura do deputado, almejava instituir mecanismos de incentivo ao acesso de setores étnico-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior reservando no mínimo 10% do total das vagas existentes em cada período do ano letivo. Quanto este projeto foi aprovado na ALEGO o governador mandou o autógrafo de lei para análise da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC) e a Procuradoria Geral do Estado, no entanto, “após avaliação seguindo a recomendação do Governo

de Goiás, os dois Órgãos Estaduais recomendaram pela não aprovação da proposta de projeto”(SANTOS JUNIOR, 2016, p. 61) sob o argumento de que o mesmo deveria ser aperfeiçoado com cotas sociais (SANTOS JUNIOR, 2016).

Desta forma, o projeto apresentado pelo governador a ALEGO foi fruto das contribuições e conclusões do Grupo de Trabalho (GT) criado por ele no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia. Este GT foi composto por representantes da sociedade civil e acadêmica, por membros do movimento negro, integrantes da Universidade Estadual de Goiás, membros da Assembleia Legislativa de Goiás, além de professores e pesquisadores envolvidos e interessados na temática (SANTOS JUNIOR, 2016).

Como a proposta do GT foi aprovada ficou preconizado que para ingresso de estudantes nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior haveria a reserva de vagas em todos os cursos de graduação para alunos oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e para pessoas com deficiência. Assim, atualmente nos termos desta legislação são reservados nestas instituições cotas de 50% nas seguintes proporções: 25% para estudantes oriundos de educação básica em escolas públicas, 20% para estudantes negros e 5% para estudantes indígenas e deficientes.

Conforme a Resolução do Conselho Acadêmico (CsA) nº 301, de 16 de maio de 2007, que regulamenta a implementação da Lei 14.832/04 os concorrentes as vagas de cotas ao se candidatar no processo seletivo da UEG, pleiteiam primeiramente pelo sistema universal e posteriormente as vagas de cotas. Em virtude disto, não é raro os resultados oficiais apontarem que não houve cotista aprovado a aquelas vagas, enquanto de fato eles atingiram notas e foram classificados pelo sistema universal.

Para além desta Lei, o sistema misto de cotas adotado pela UEG é composto por outras duas ações afirmativas criadas e aprovadas internamente pela comunidade acadêmica por meio do Conselho Universitário. A primeira ação afirmativa foi disposta no programa de acesso à educação superior para refugiados aprovado pelo plenário do CsU por meio da Resolução nº 739, de 03 de dezembro de 2015, e foi posteriormente alterada pela Resolução CsU nº 743, de 27 de janeiro de 2016, passando a oferecer vagas para refugiados e portadores de visto humanitário. Estas resoluções determinam que em todos os cursos da UEG seja oferecida uma vaga suplementar nos cursos de graduação, nos cursos técnicos e/ou de formação continuada, além de vagas em cursos de aprendizagem da língua portuguesa. Elas ainda preveem a possibilidade de acesso as vagas ociosas nos cursos de graduação da UEG para este público.

A seleção destes discentes ocorre em processo seletivo anual para início dos estudos no primeiro do semestre do ano seguinte. Nos três editais já publicados as inscrições para o processo seletivo foram gratuitas e realizadas nas secretarias dos Câmpus. Outra curiosidade é que apesar das provas serem realizadas no mesmo dia das provas dos processos seletivos regulares, a prova para este grupo étnico é diferenciada atendendo as suas especificidades.

A segunda ação afirmativa aprovada internamente reserva duas vagas suplementares em todos os cursos para quilombolas. Ela foi instituída pela Resolução do CsU nº 858, de 11 de outubro de 2017. Nela o candidato que se autoidentifique quilombola realiza a mesma prova do processo seletivo de ingresso com os demais candidatos, mas a diferença consiste no fato de que ele concorre primeiro as vagas do sistema universal (sem reserva de vagas) e depois para a vaga de cotista. Somente caso não tenha obtido nota para ingressar pelo sistema universal ou como cotista que ele concorre as vagas suplementares exclusivas para quilombolas.

Certamente as ações afirmativas favorecem para a presença de um público diversificado na instituição, mas é necessário avançar nos processos de estudos da viabilidade destas políticas e da efetiva necessidade das mesmas. Esta ação é importante para subsidiar aos deputados da ALEGO que nos últimos anos têm tentado alterar com certa frequência a Lei nº 14.832/2004.

Para se ter uma ideia, o atual percentual de cota da universidade foi aprovada em 2017 por meio da proposição de nº 2017002891, de 03 de agosto de 2017, onde passou de 20% para 25% a reserva de vagas para estudantes concluintes da educação básica. Em 2018 foi aprovado por meio da proposição de nº 2017003537, de 14 de setembro de 2017, a reserva de 5% das vagas para alunos com idade igual ou superior a sessenta anos, mas não está vigorando devido ao veto do então governador José Eliton de Figuerêdo Júnior.

No ano de 2019 duas propostas foram apresentadas e estão tramitando na ALEGO para alterar a lei de cotas. A primeira proposição de nº 2019001694, de 05 de abril de 2019, já em fase de discussão e votação, pretende aumentar a vigência da Lei de 15 para 25 anos. A segunda proposição de nº 2019002703, de 15 de maio de 2019, pretende voltar a reserva de vagas para alunos da rede pública para 20% e acrescer 5% para pessoas com idade igual ou superior a 60 anos que não tenha concluído curso superior. Cabe ressaltar que as duas proposições de reserva de vagas para idosos foram apresentadas pelo deputado estadual Diego Sorgatto.

Diante destas informações, fica latente a necessidade de se abrir então o diálogo com os setores competentes dentro da universidade e com os outros atores envolvidos para identificar os pontos positivos e negativos e se de fato tem-se alcançado os resultados almejados devendo-se buscar a eficácia e a eficiência desta política afirmativa que tem como um de seus princípios ser temporária. Além do mais, a correta e completa identificação destes atores envolvidos pode mostrar outros caminhos para a busca da emancipação dos beneficiários das cotas e para a verdadeira inclusão, além de dar subsídios para outras políticas sociais de acesso e permanência ao ensino superior.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho procurou-se mostrar que as ações afirmativas são ferramentas importantes para a neutralização dos efeitos da discriminação que podem ter origens diversas, mas que tem no seu cerne supostas diferenças entre os seres humanos. Assim, as ações afirmativas reafirmam um direito positivado constitucionalmente aos cidadãos, onde nestas ações é dispensado tratamento diferenciado a determinados grupos sociais ou étnico-raciais, de modo que a parcela da população historicamente excluída e sem igualdade de oportunidade tenham seus direitos resguardados.

Neste sentido a Lei 14.832/04 e as Resoluções do CsU nº 739 e de nº 858 ao dispor de vagas para o ensino superior para grupos vulneráveis como deficientes, negros, refugiados dentre outros, elas tem ajudado a criar circunstâncias propícias em território goiano para que seja garantida a diversidade e o pluralismo nas diferentes esferas da vida social.

Ressalta-se que as ações afirmativas adotadas pela UEG mais do que garantir vagas a grupos étnico-raciais e sociais ao ensino superior, elas são fundamentais e imprescindíveis para que seja possível construir uma cultura de denúncia e de desnaturalização da posição subordinada de certos grupos sociais, pois isto efetivamente somente é possível por meio da educação e conscientização dos povos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Santos de. TEIXEIRA, Maria Cristina. Ações Afirmativas como Medida de Proteção das Minorias. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 8, n. 8, 2011.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GOIÁS. **Lei 14.832, de 12 de julho de 2004**: Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. *Disponível em: http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2004/lei_14832.htm*. Acesso em: 01 de maio de 2019.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 38 n. 151 jul./set. 2001.

IBOPE. **62% dos brasileiros são favoráveis às cotas em universidades públicas**. Acesso em: 01 de maio de 2019. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/62-dos-brasileiros-sao-favoraveis-as-cotas-em-universidades-publicas.aspx>>.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

PERIA, Michelle. **Ação Afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas Universidades públicas brasileiras: o caso do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS JÚNIOR, Ronaldo Rosa dos. **Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior Pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015).** Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsA n. 301/2007: Estabelece critérios para implementação da Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, que fixa cotas para o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de educação básica; negros; indígenas e portadores de deficiências nas Instituições de Educação Superior integrante do Sistema Estadual de Educação Superior, nos seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, para o Processo Seletivo da Universidade Estadual de Goiás-UEG.** Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2007. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

_____. **Resolução CsU n. 739/2015:** Institui na Universidade Estadual de Goiás o Programa de Acesso à Educação Superior para refugiados e portadores de visto humanitário no Brasil. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br//referencia/7627>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

_____. **Resolução CsU n. 858/2017:** Institui o Programa de Acesso à Educação Superior para Quilombolas da UEG. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2017. Acesso em: 01 de maio de 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM EXEMPLO TEÓRICO E PRÁTICO NO ESTADO DO PARÁ

Data de aceite: 01/07/2020

Joaquim Augusto Souza de Menezes

Administrador/Professor/Escritor/Produtor Cultural. Doutor em Artes/UFPA. Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté/SP. Pós-graduado em Elaboração e Análise de Projetos Econômicos, Marketing e Gestão Governamental

Modernização da Agricultura Familiar, vertente fundamental a eficiência e eficácia (efetivação) das políticas públicas ao Direito de ARAR A TERRA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Agricultura Familiar.

ABSTRACT: The importance of this study is the result of a qualitative, documentary and bibliographical research, directed to the understanding of Field Education and Social Movements in the Brazilian context, and the importance of the movements for the achievement of the implementation of public policies in any governmental sphere. It also discusses the process of globalization, and family agriculture in the world and Brazilian scope. However, the main reflections are focused on the understanding of Field Education and Social Movements through its history, legislation, programs, and how these were consolidated in the State of Pará. In this way, the exercise of reflections has its practicality through a theoretical and practical example located in the Northern Region of Brazil, in the State of Pará, which analyzes the Family Agriculture Modernization Program, which is fundamental to the effectiveness and effectiveness of public policies on the Right to Land.

RESUMO: A importância deste estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, direcionada ao entendimento sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais no contexto brasileiro, e a importância dos movimentos para a conquista da implementação de políticas públicas em qualquer esfera governamental. Discute, também, acerca do processo da globalização, e da agricultura familiar na abrangência mundial e brasileira. Porém, as principais reflexões se concentram ao entendimento sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais por meio de sua história, legislação, programas, e como estes se consolidaram no Estado do Pará. Desta forma, o exercício das reflexões tem sua praticidade por meio de um exemplo teórico e prático localizado na Região Norte do Brasil, no Estado do Pará que analisa o Programa de

1 | INTRODUÇÃO

O referido texto nasce da necessidade de investigar a trajetória entre a educação básica com as especificidades do campo do saber, conforme preceitua o artigo 28 da Lei Federal N° 9.394/96 de 20 de dezembro, com a Lei N° 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu artigo 5º, inciso X, mas precisamente por meio do programa agrícola familiar no Estado do Pará.

Todavia, é importante salientar que a história da educação brasileira é marcada por um processo sistematizado da transmissão do conhecimento, onde o professor é comunicador da informação, e o aluno o recebedor dessa informação, cenário este, que não ocorre na Educação das Especificidades dos Campos dos Saberes, pois exige a interação do conhecimento com a praticidade do e no fazer, visto que vivemos em um mundo globalizado, competitivo, em constante transformação, de forma que não só forme cidadãos com consciência crítica, como profissionais devidamente capacitados para entrarem no mercado de trabalho.

Esse cenário global provocou a busca por um novo modelo na educação brasileira, permitindo a interação entre a arte de ensinar com a arte do aprender, conjuntamente, que é mais evidente na educação no campo do saber, foco, também, da investigação neste estudo, que para autor é atribuída aos movimentos sociais, agricultura familiar, correlacionando as conquistas das políticas públicas de atendimento à educação rural.

2 | OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO AO DIREITO DE ARAR A TERRA

Os Movimentos Sociais no Brasil são marcados por ocorrências de lutas e/ou revoltas populares, advindas da concepção sociológica de diversas classes ou categorias sociais. Mas entre os fatos ocorridos cronologicamente, um é evidente, a Confederação dos Tamoios, século XVI, entre os anos de 1556 e 1567, que se refere à revolta indígena da tribo dos Tupinambás contra a tentativa dos colonos de escravizar os indígenas¹. Outros movimentos merecem destaque: Insurreição Pernambucana (1645), Inconfidência Mineira (1789), Guerra de Canudos (1896), Revolução Constitucionalista de 1932 e os Impeachments dos ex-presidentes Fernando Collor e Dilma Vana Rousseff, respectivamente, 1992 e 2016.

É evidente, que os movimentos sociais no Brasil são marcados por lutas e embates contra governos, até certo ponto autoritários, e por lutas na busca pela liberdade de

¹ Ilustração pela figura 01, que simboliza “O último tamoio”, quadro de 1883 de Rodolfo Amoedo retratando o extermínio dos tamoios (índios).

expressão e o respeito ao Estado de Direito Democrático, conforme perpetua a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. Todavia, neste estudo, vamos nos deter aos movimentos sociais que marcaram o Brasil a partir do século XX.

Considerando que iremos correlacionar a Educação do Campo com o Programa Agricultura Familiar, é necessário teremos comentário sobre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, que a partir de agora é tratado, somente, por MST, o qual se correlaciona diretamente ao olhar sistêmico do estudo.



Fonte: Disponível: <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/02/o-ultimo-tamoio.jpg>, (ago/2017).

O MST, é um movimento de cunho ativista político e social, com visão marxista, e teve sua origem nas manifestações opostas a proposta da Reforma Agrária durante o Governo Militar, que priorizava a colonização de terras devolutas. **Mas o que são terras devolutas em nosso ponto de vista?**

- ✓ “São terras públicas, sem destinação pelo Poder Público, e que não integraram o patrimônio de um particular, mesmo que este se encontre de maneira irregularmente no sentido da posse”.

E por sua vez, exemplificamos esse entendimento:

- ✓ Terras destinadas à produção ao longo da rodovia da Transamazônica, que segundo alguns historiadores tinham a finalidade por parte do Governo Militar, que exportavam excedentes populacionais para territórios considerados estratégicos, mas sem qualquer condição mínima no processo de assentamento, e como consequência futura o abandono por falta da má qualidade da Gestão do Poder Executivo.

O movimento do MST não pactuava com esse tipo de ação governamental, reivindicava a redistribuição das terras, que na visão do movimento eram e/ou se encontravam em estágio improdutivo, para serem assentadas pelas famílias dos trabalhadores rurais.

E durante a década dos anos 80, historicamente falando, o MST tem sua origem

no Brasil. E sua história, é relacionada à Política Agrária, pois tinham o entendimento completamente diferente ao entendimento da Gestão Militar, que defendiam a expansão da fronteira agrícola pelo processo da mecanização, que só ocorria em produção de altíssima escala, eliminando assim, a produção dos agricultores de pequeno e médio porte.

A negatividade das ações incipientes da gestão pública levou a um altíssimo êxodo rural não controlável, e se intensificou rapidamente, e como consequência ocorreu à migração de mais de 30 milhões pessoas que se encontravam nas zonas rurais para as áreas urbanas, em busca de melhor qualidade de vida.

O vasto processo migratório, e a não preparação das cidades para receberem, adequadamente, o grande quantitativo de pessoas, as consequências instaladas foram de ordem negativa, e atingiram imediatamente a prestação dos serviços públicos, visto que a nova população clamava por melhores condições, tanto na educação, saúde, transporte, moradia, emprego, outros.

Entretanto, o abalo maior foi detectado no setor da geração de emprego e renda, o índice de desemprego e subemprego foi altíssimo, além da insegurança física, social, psicológica e humanitária. Muitos retornaram as suas origens, e outros iniciaram a luta pelo direito de arar a terra. E o grito se instalou, pedindo o fim da gestão do regime militar. Vejamos as figuras de números 02 e 03, disponível: palavrastodaspalavras.wordpress.com, em (ago/2017).



Um fato é marcante nesse processo, e nos remete a reflexão **O DIREITO DE ARAR A TERRA**. E em um olhar bíblico, deparamos em Zacarias 13,5 “Mas dirão: Não sou profeta, sou lavrador da terra; porque tenho sido escravo desde a minha mocidade”. Esta passagem em nosso entendimento, não diverge do cenário histórico que deu origem ao MST, em uma vertente socioreligiosa, pois nos remete até certo ponto a exclusão ao direito a um pedaço de terra, tanto em tempos no século XX, como também, em pleno século XXI.

Sobre essa reflexão, e voltando à missão religiosa, nos reportamos ao ano de 1984

quando a Comissão Pastoral da Terra, agente signatária religiosa, em conjunto com os devidos representantes dos movimentos sociais, e, os sindicatos de trabalhadores rurais realizam em Cascavel, cidade do Paraná, o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, com finalidade central, a Fundação do MST.

Nesse encontro, observou-se que maior concentração de terras do mundo tá Brasil, e que os maiores latifúndios, também, assim como, segundo informações coletadas em relatórios bibliográficos do próprio MST chega-se a conclusão que no Brasil há a maior concentração de terras improdutividade. E este cenário é decorrente desde as raízes históricas, que remontam ao início da ocupação portuguesa neste território desde o século 16.

Outro aspecto é correlacionado a combinada entre a monocultura para exportação e a escravidão, a forma de ocupação de nossas terras pelos portugueses estabeleceu as raízes da desigualdade social que atinge o Brasil até os dias de hoje², levam a afirmar que o MST é uma organização advinda do processo de contramão ao princípio da equidade social tão fortemente presente em um Estado de Direito Democrático.

Segundo dados do MST, o movimento está presente em vinte e quatro estados, nas cinco regiões do Brasil. Suas atividades já beneficiaram cerca de 350 mil famílias com a conquista do direito a terra, isto é, trabalhadores rurais. E mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas em movimentos sob o comando central do MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária, tão desejada até hoje.

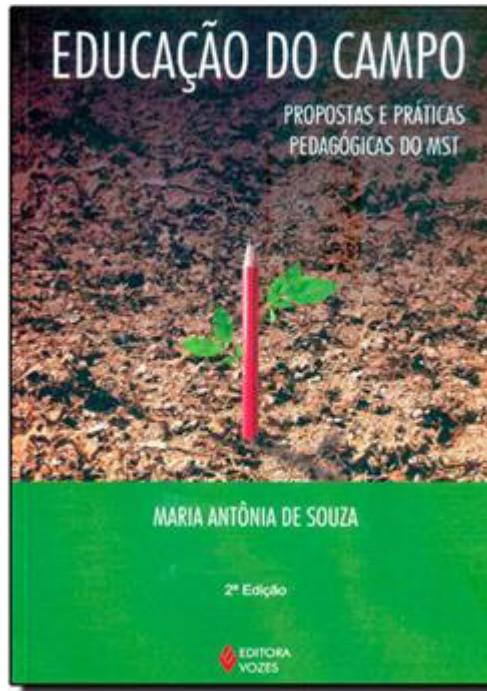
As ações do MST não se restringem, somente, a conquistar um pedaço de terra, vai além deste objetivo, vejamos:

- São mais de duas mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos;
- Duzentos mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação;
- Cinquenta mil adultos alfabetizados;
- Dois mil estudantes em cursos técnicos e superiores; mais de cem cursos de graduação em parceria com universidades públicas espalhadas no Brasil;
- Vastíssimo quantitativo de projetos educacionais concluídos e andamento no país;
- Uma vasta série de publicações em campo diversificada e outras.

Destaque-se para o autor deste artigo a publicação abaixo, que é uma obra que valoriza a cultura, a identidade e a organização do trabalhador do campo, e oferece uma reflexão sobre os movimentos sociais do campo, singularmente o MST, como espaço educativo figura 04³.

2 A História da luta pela terra/Seções. Disponível: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>, acesso (ago/2017).

3 A História da luta pela terra/Publicações. Disponível: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>, acesso (ago/2017).



Retornando às ações governamentais, supracitadas, contempla no artigo 28 da Lei Federal Nº 9.394/96 de 20 de dezembro, e por sua vez, menciona que a Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu artigo 5º, inciso X, estabelecem, respectivamente:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. E em seu Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

O art. 5 trata dos objetivos, e diz:

A Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais promoverá o planejamento e a execução das ações, de forma a compatibilizar as seguintes áreas: I - crédito e fundo de aval; II - infraestrutura e serviços; III - assistência técnica e extensão rural; IV - pesquisa; V - comercialização; VI - seguro; VII - habitação; VIII - legislação sanitária, previdenciária, comercial e tributária; IX - cooperativismo e associativismo; X - educação, capacitação e profissionalização; XI - negócios e serviços rurais não agrícolas; XII - agroindustrialização.

Entretanto, como complementação a preocupação no processo de gestar a Educação nas Especificidades no Campo do Saber, o CNE/CEB, em suas diretrizes de números 1, de 3 de abril de 2002, e a promulgação da Resolução nº. 2 estabelecem diretrizes ao

desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, vejamos na íntegra a artigo 1º da Resolução:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Então, para melhor entendimento vejamos cada parágrafo.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Fica evidente que a Educação do Campo é uma conquista do MST, que é um dos N Movimentos Sociais no Brasil. Desta maneira, é importante salientar que mesmo de maneira incipiente há diálogo entre a Esfera Governamental com os Movimentos, e que neste processo, o produto é produtivo, tanto aos Movimentos, como aos Agentes Públco, pois no final desta interação existe a construção coletiva, harmônica e democrática no Estado de Direito chamado Brasil.

Visando exemplificar a correlação entre Educação no Campo e Movimentos Sociais, passaremos a refletir sobre AGRICULTURA FAMILIAR como fato decorrente da conquista dos Movimentos Sociais em uma vertente estratégica no Estado do Pará, e em caráter prático e real. Outrossim, é necessário tecer um conjunto de reflexões, inicialmente, sobre globalização, pois esta é presente em todos os seguimentos dos Campos do Saber, e

nesta artigo na vertente da Educação no Campo.

A imagem, abaixo, representa a chegada da tecnologia no campo. Todavia, a utilização da tecnologia é uma decorrência da educação. Figura 05, disponível em: <http://www.setur.pa.gov.br/noticia/pontos-turisticos-contam-historia-de-belem-e-estimulam-o-destino-para>, acesso (ago/2017).



3 I GLOBALIZAÇÃO E AGRICULTURA FAMILIAR NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO

A Globalização tem sido um processo no qual não há retrocesso, e junto com ela vem muitas mudanças em todos os aspectos da economia mundial, transformando-a e nivelando-as em escala global, fazendo com que tudo que afete a economia a nível mundial reflita na economia interna de cada País, reduzindo drasticamente a liberdade dos Estados no tocante a políticas fiscais, monetárias e cambiais, gerando uma planificação fiscal e econômica em torno do comércio e serviços. Pensando assim, Waquil (1997) enfatiza:

A globalização tem sido tratada simplesmente como uma questão de internacionalização do capital ou de liberalização comercial. Entretanto, devemos entender amplamente estes processos como resultantes de um conjunto de forças: econômicas, sociais, históricas, políticas, ideológicas, culturais, religiosas. Estas transformações no cenário internacional, aliadas ao progresso tecnológico, reorganizam a produção, alterando as relações econômicas e sociais.

Esse processo de planificação tem obrigado o esforço dos diferentes países no sentido de desenvolvimento de mecanismos de regularização de relação entre parceiros comerciais, buscando a maximização da produtividade e a minimização de custos de

produção para uma efetiva competitividade no mercado interno e externo.

Com essa verdadeira “guerra” econômica surge a necessidade de novas normas de defesa agropecuária, normas essas também regidas pela exigência mundial, apoiadas no conhecimento científico e tecnológico, o que implica em uma reformulação geral das políticas sanitárias, base obrigatória para qualquer país que deseje entrar na disputa de mercados internacionais.

Os impactos desse processo globalizante sobre a economia agrícola brasileira se refletiram negativamente principalmente sobre uma parcela produtiva substancial do País, o pequeno agricultor. Pois o estabelecimento de políticas macroeconômicas visando privilegiar setores mais capitalizados e esferas produtivas voltadas ao mercado internacional para harmonizar o déficit da balança comercial do país deixou grande parte desse segmento sem poder ter acesso a esses subsídios oferecidos por essas políticas agrícolas, resultando na defasagem de preços de produtos em relação aos insumos e por consequência, no endividamento do setor, causando falências e desemprego no campo.

E estes fatores demonstram a necessidade de fortalecer estes setores, tendo em vista a integração, entretanto ressalta-se que integrar deve significar a adoção conjunta de estratégias de desenvolvimento, não somente de estratégias comerciais, pois integração implica em relacionamento multidimensional, que necessariamente requer uma base comum de valores para que os custos com investimento recebam incentivos para sustentar o processo. Por isso Waquil (1997) reforça:

Os efeitos da integração regional não se refletem apenas sobre os níveis de produção, fluxos comerciais e sobre os níveis de preços. Se refletem, também sobre a capacidade de manter e gerar novos empregos, sobre a capacidade de gerar renda, sobre as relações sociais e ambientais, enfim sobre os níveis de bem-estar dos indivíduos em cada nação participante.

E sabe-se que a expansão do setor industrial e o decorrente aumento na demanda por mão-de-obra proporcionaram o estabelecimento de uma gama variada de atividades econômicas como os serviços, os empregos autônomos e as funções públicas.

Esse quadro da situação agrícola brasileira durou até a década de 90 quando dois fatores foram fundamentais para a mudança dessa situação:

1^a. Em primeiro lugar, a união e organização dos trabalhadores rurais que passaram a ter voz ativa e pressionar o governo e entidades relacionadas à agricultura, promovendo as famosas “Jornadas Nacionais de Luta” entrando em definitivo no cenário político nacional e na agenda pública para o meio rural.

2^a. E em segundo lugar, Órgãos como Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e Organização para a Agricultura e a Alimentação - FAO iniciam estudos para definir a agricultura familiar, estabelecendo vetores que deveriam a partir de então nortear a criação de políticas para esse segmento em particular.

Em 1994, com a criação do Programa de Valorização da Pequena Produção Rural - PROVAP, que serviria de facilitador de crédito com taxas de juros mais acessíveis aos agricultores familiares, recursos esses que seriam concedidos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES. No entanto, os resultados desse Programa deixaram a desejar em função das dificuldades que esses agricultores tinham em atender as exigências do sistema financeiro.

No ano seguinte, o PROVAP sofreu profundas mudanças tanto no que tangia a concepção quanto a abrangência, e essas mudanças aliadas a outros programas e projetos voltados a mudança social, saúde, educação, saneamento, habitação, capacitação profissional, sistema produtivo integrado a infraestrutura, além do crédito rural desburocratizado deram origem ao que hoje é o Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF, uma conquista dos movimentos sociais, e em especial do MST, visto o direito em ARAR A TERRA começa a ser atendido, e ilustrado pela figura 06.

Em sua missão, o PRONAF faz a seguinte afirmação:

Promover a política de desenvolvimento do Brasil rural, a democratização do acesso a terra, a gestão territorial da estrutura fundiária, a inclusão produtiva, a ampliação de renda da agricultura familiar e a paz no campo, contribuindo com a soberania alimentar, o desenvolvimento econômico, social e ambiental do país.



Fonte: Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-creditorural/sobre-o-programa>, acesso (ago/2017).

O Pronaf foi criado em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto 1.946, com a finalidade de promover o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar.

Seus objetivos são destinados ao micro e pequeno agricultor, visando:

Atender de forma diferenciada os mini e pequenos produtores rurais; Possibilitar a elevação de sua capacidade produtiva; Gerar emprego e renda; Contribuir para a redução das desigualdades sociais e Utilizar forma mais eficiente à mão-de-obra familiar.

A constituição do PRONAF é decomposta em subprogramas, os quais são destinados a financiar a necessidade específica do agricultor, como:

- **PRONAF AGROINDÚSTRIA:** financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas e jurídicas, e a cooperativas para investimento em beneficiamento, armazenagem, processamento e comercialização agrícola, extrativista, artesanal e de produtos florestais; e para apoio à exploração de turismo rural.
- **PRONAF MULHER:** financiamento à mulher agricultora integrante de unidade familiar de produção enquadrada no Pronaf, independentemente do estado civil.
- **PRONAF AGROECOLOGIA:** financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas, para investimento em sistemas de produção agroecológicos ou orgânicos, incluindo-se os custos relativos à implantação e manutenção do empreendimento.
- **PRONAF ECO:** financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas, para investimento na utilização de tecnologias de energia renovável, tecnologias ambientais, armazenamento hídrico, pequenos aproveitamentos hidro energéticos, silvicultura e adoção de práticas conservacionistas e de correção da acidez e fertilidade do solo, visando sua recuperação e melhoramento da capacidade produtiva.

- **PRONAF MAIS ALIMENTOS**: financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas, para investimento em sua estrutura de produção e serviços, visando ao aumento de produtividade e à elevação da renda da família.
- **PRONAF JOVEM**: financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas, para investimento nas atividades de produção, desde que beneficiários sejam maiores de 16 anos e menores de 29 anos entre outros requisitos.
- **PRONAF MICROCRÉDITO (GRUPO “B”)**: financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas, que tenham obtido renda bruta familiar de até R\$ 20 mil, nos 12 meses de produção normal que antecederam a solicitação da Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP).
- **PRONAF COTAS-PARTES**: financiamento para integralização de cotas-partes por beneficiários do Pronaf associados a cooperativas de produção rural; e aplicação pela cooperativa em capital de giro, custeio, investimento ou saneamento financeiro.

Enfim, o PRONAF é mais conhecido pelo crédito aos agricultores familiares, mas vai, além disso. Atualmente o programa conta com o subprograma destinado a Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER, que visa fomentar a geração de renda pela agroindústria, turismo rural, biocombustíveis, plantas medicinais, cadeia produtiva, seguro agrícola, seguro de preço e seguro contra calamidade por seca na Região Nordeste.

Então é assertivo dizer que a política de desenvolvimento rural no Brasil, é decorrente dos movimentos sociais, e mais, a estruturação para a criação do PRONAF levou em conta o grito do direito a ARAR A TERRA PELO MST, e a missão do PRONAF é sem dúvida o retrato da conquista desse movimento no ponto de vista do autor deste artigo.

4 | AGRICULTURA FAMILIAR NO ESTADO DO PARÁ PELO CONTEXTO TEÓRICA E PRÁTICA

No processo da agricultura familiar, é importante ressaltar os aspectos relevantes e favoráveis sobre a região que propiciam a implementação desse segmento. Portanto, conforme o Guia Empresarial do Pará⁴ seguem abaixo, as principais características em um olhar empresarial, as quais consolidam a preocupação pela implementação da Educação em um Determinado Campo do Saber com vistas ao alcance da melhor utilização do ARAR A TERRA, então vamos que vamos.

O Estado do Pará se localiza na Região Norte, e, é atravessado no extremo norte pela linha do equador, possuindo terras nos dois hemisférios. Limita-se ao norte com a Guiana Francesa; a nordeste com o Estado do Amapá e com o oceano atlântico; a leste com o Estado do Maranhão; a sudeste com o Estado do Tocantins; ao sul e sudoeste com o Estado do Mato Grosso; a oeste com o Estado do Amazonas e no extremo noroeste com o Estado de Roraima.

⁴ **Fonte:** Guia Empresarial do Pará, disponível em: <http://www.guiadopara.com.br/guiadopara/guia.php>, (ago/2017).

Com relação à área territorial, é o segundo maior estado brasileiro, com uma superfície de 1.253.154,5 km², ocupando 14,66% do território nacional. E o litoral paraense (562 k,), é todo banhado pelo oceano atlântico. No quesito população, de acordo com o IBGE a população paraense no último censo (2010) é composta por 7.588.078 pessoas, dos quais 3.762.833 são mulheres e 3.825.245 homens.

O clima é equatorial quente e úmido, com ventos constantes e muita chuva, pelo fato do Pará se localizar na zona do equador. O índice pluviométrico é menor entre julho e outubro, quando a mais horas de sol, o índice anual é de 2.000 mm³, variando de 1.677mm³ a 3.215 mm³. E as temperaturas médias anuais oscilam entre 24°C e 26°C e a umidade relativa do ar é de 80%. O arquipélago do Marajó concentra as áreas mais úmidas do Estado. Os municípios do Médio Amazonas detêm as mais secas.

O solo paraense é caracterizado principalmente pela intensa lixiviação (lavagem do solo pelas águas da chuva). As derrubadas e queimadas submetem o solo à erosão pluvial em decorrência dos altos índices pluviométricos da região. E classificados genericamente em solos de várzea e de terra firme, que se localizam as margens dos rios os solos de várzea são adubados e drenados naturalmente pelas enchentes periódicas. Outra característica se refere à composição, rica em matéria orgânica, devido aluviões que depositam em suas margens, são originários de terrenos sedimentares recentes, hidromorfos e geralmente argiloarenosos, e apropriados em culturas temporárias como arroz, juta e malva. Por fim, o solo em terra firme, com predominância dos latossolos, amarelos ou vermelhos, é destinado a culturas permanentes como a pimenta-do-reino, cacau e dendê.

O Pará possui 144 municípios e os 12 maiores em extensão rural são: Altamira, Oriximiná, São Félix do Xingu, Almeirim, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Óbidos, Portel, Alenquer, Santarém, e Monte Alegre, juntos totalizam 702.970,50 km² cerca de 56% do território do Estado.

Os 12 maiores municípios quanto as sua população são: Belém, Ananindeua, Santarém, Marabá, Castanhal, Abaetetuba, Itaituba, Cametá, Bragança, Altamira, Breves e Paragominas que juntas corresponde a 46% da população total do Estado.

A divisão administrativa, o Pará está dividido em seis (6) mesorregiões e (22) vinte e duas microrregiões. As mesorregiões são constituídas levando-se em conta as semelhanças econômicas, sociais e políticas e as microrregiões consideram a estrutura produtiva de cada comunidade econômica.

É importante abrimos um parêntese para o setor educacional, uma vez que é foco deste estudo, e que por sua vez, apresenta um quadro de 15.212 estabelecimentos de ensino, dos quais 1.567 estão vinculados à rede estadual, quatro à rede federal, 13.131 à rede municipal e 510 à rede particular. A formação superior é garantida pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com vários campi pelo Estado, Universidade da Amazônia (UNAMA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade do Estado do

Pará (UEPA) e diversas Instituições de Ensino Superior particulares que atuam em alguns municípios.

Como a iniciativa privada precisa de incentivos lucrativos para se implantar, é papel da universidade pública levar o Ensino Superior a esses municípios carentes de formação profissional de nível superior (CUNHA, 1994; 2004). Mas, no caso das Especificidades no Campo do Saber, o papel do aprimoramento do ARAR A TERRA coube a Secretaria de Estado de Educação em conjunto com a Secretaria de Estado de Agricultura, em nível estadual desenvolver programa/atividades/ações intra e intersetorial no preparo ao cultivo da terra.

Mais o principal aspecto se refere à infraestrutura, que reúne uma somatória de condições especiais representadas pela diversidade de seus recursos naturais e infraestrutura física, garantindo um extraordinário potencial de crescimento e expansão urbana e rural, vejamos:

- ✓ **Rodovias:** O Pará tem mais de 7 mil km de rodovias estaduais, 5 mil km de rodovias federais e 23 mil km de estradas vicinais, além de um total de mais de 17 mil metros de pontes.
- ✓ **Aeroportos:** Entre os aeroportos o mais importante do Estado é o Internacional de Belém, situado na base aérea de Val-de-Cães, que foi ampliado de 9.000m² para 16.250m², com um novo terminal de passageiros e 3 pontes de embarque, com isso o Aeroporto de Belém ampliou sua capacidade de atendimento de 800mil para 1,5 milhões de pessoas.
- ✓ **Portos:** Com intensa navegação fluvial o Pará possui centenas de portos, a maioria para pequenas embarcações. Somente 10 portos têm importância para a economia paraense, dos quais 7 são administrados pela Companhia Docas do Pará (CDP): de Belém, Altamira, Itaituba, Marabá, Óbidos, Santarém, Vila do Conde e Miramar, e dois são exclusivos das empresas Mineração Rio do Norte (no Rio Trombetas) e Jarí Celulosa S/A (no Rio Jarí).
- ✓ **Hidrovias:** Há no Pará grande corredor de desenvolvimento interligando as hidrovias do Marajó, Capim, Tocantins/Araguaia/Rio das Mortes e Tapajós/Teles Pires/Jurema com o eixo rodo-ferroviário, num sistema multimodal, de modo a aproveitar todas as potencialidades naturais.

A importância da apresentação desse conjunto de dados nos leva a afirmar que no Brasil somente 2% das cargas nacionais são transportadas via fluvial e o Pará está mudando esse quadro, com projetos de desenvolvimento estratégico capazes de aproveitar o imenso potencial hidrográfico dentro do Estado.

Comparado com outros modais de transportes (rodoviário e ferroviário) o transporte

hidroviário reduz o custo do frete, perdas no transporte e transbordo de cargas. Além disso, gera um grande número de empregos e tem uma manutenção muito mais barata.

Outros benefícios são as melhorias das condições locais para fixação do homem no campo, valorização das propriedades urbanas e rurais e redução das distâncias marítimas para os centros consumidores da Europa, EUA e Ásia.

Após as características relevantes acerca do Estado do Pará, adentramos na análise ao Programa de Modernização da Agricultura Familiar que foi uma das estratégias encontradas pelos governantes tucanos para maximizar a eficiência e eficácia do Programa Nacional de Agricultura Familiar no Pará, inserido aos Planos Plurianuais com vistas à legalidade de suas projetos/atividades/ações.

Inicialmente, faremos uma breve introdução, e posteriormente trataremos da metodologia aplicada ao estudo do programa. Então, vamos que vamos.

Com o surgimento da necessidade cada vez maior de centralizar esforços e criar ações que apoiam ao segmento da agricultura familiar, nasceu a idéia dos Pólos de Agricultura Familiar, ou simplesmente PAF, esses pólos serviriam para gerar ações integradas visando fortalecer atividades econômicas capazes de alavancar a melhoria de renda da agricultura familiar e dinamizar economicamente o território em questão. Mas para isso atingir sua finalidade a Educação Rural ou do Campo, foi fator determinante a este propósito.

A base dos Pólos de Agricultura Familiar se divide em 4 etapas, porém ligados entre si, de acordo com os macros objetivos definidos nas ações estratégicas de governo:

1º - Definição dos Pólos;

2º - Seleção de produtos potenciais em cada município;

3º - Identificação dos pontos de estrangulamento das cadeias produtivas dos diferentes produtos selecionados; e,

4º - Ações para solucionar esses pontos de estrangulamento

Os critérios para definição dos pólos levou em consideração a seleção dos municípios componentes de cada pólo, adotou-se como critérios básicos o maior número de unidades de produção familiar (UPF's), o dinamismo da agricultura familiar e a experiência de Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural. Considerando-se o máximo de 20 (vinte) municípios por Pólo.

Por outro lado, para caracterização da unidade de produção familiar assumiram-se como elementos fundamentais o uso preferencial de mão-de-obra familiar e a integração parcial ao mercado. Elementos que se manifestam, conforme Costa (1985 e 2000), de forma mais acentuada, na Amazônia e no Pará em particular, nas propriedades agrícolas até 200 hectares.

Desse modo foram definidos seis pólos de agricultura familiar (PAF's), sendo um em cada uma das seguintes regiões: Nordeste Paraense, Baixo Tocantins, Baixo Amazonas, Marajó, Transamazônica e Sudeste do Pará.

Contudo as atividades econômicas selecionadas, isto é, os produtos, foram selecionados de acordo com a maior dimensão da área escolhida e volume de produção. A idéia não é criar ou introduzir novas alternativas, mas apoiar as mais promissoras já existentes, dinamizando-as através de ações apropriadas, buscando-se o incremento da renda da unidade de produção familiar, gerando sinergias com os demais setores da economia municipal e robustecendo o sistema produtivo local.

Dessa forma a análise das cadeias produtivas dos produtos selecionados foi analisada com base em dados secundários, disponíveis em diferentes trabalhos, recentemente realizados, sobre a agropecuária estadual.

Procedeu-se a avaliação detalhada de cada produto para a compreensão da dinâmica da sua cadeia produtiva, fixando-se com mais atenção na identificação dos fatores restritivos à expansão e ao fortalecimento dessas cadeias.

Mas para se chegar a essa avaliação ocorreu às definições de ações, com base na identificação dos fatores restritivos buscou-se a definição de ações específicas, direcionadas aos pontos de estrangulamento de cada cadeia produtiva analisadas, na perspectiva de sua remoção ou redução de seus efeitos. A perfeita implementação dessas ações exige o respaldo de atividades de suporte que, pelo seu caráter transversal, vão além do produto ou cadeia produtiva específica, como por exemplo: organização rural, assistência técnica e extensão rural, comercialização, recuperação de áreas alteradas de forma mais abrangente, por pólo.

Todavia a estratégia geral com relação às ações foram implementadas de forma integrada com os órgãos executores dos principais instrumentos de política agrícola, destacando-se assistência técnica e extensão rural, o crédito rural, a pesquisa agropecuária e a comercialização.

Por sua vez, os níveis elevados de eficácia desses instrumentos de política não podem ser alcançados fora de um contexto de participação e organização dos agricultores. Nesse sentido, o que se propõe é o fortalecimento das diferentes formas de organização rural e o seu envolvimento como agentes ativos no processo de discussão, planejamento, execução e acompanhamento das ações propostas, significa dizer, que o nível de organização dos agricultores deve ser entendido como critério prioritário na seleção das comunidades que integrarão o programa.

Mas, a ideia central era buscar a convergência de esforços das instituições governamentais e não governamentais, voltados para o desenvolvimento rural, assim como de organizações da sociedade civil em todas as ações a serem implementadas em cada pólo, em cada unidade familiar de produção.

Convém realçar a importância de uma perfeita integração com as secretarias Municipais de Agricultura, sobretudo pelo papel que desempenham na formulação, execução e coordenação da política agrícola, em nível municipal.

A abrangência das ações deve ser determinada de modo a permitir um impacto relativo

às áreas-foco. Isso implica em evitar grandes amplitudes de abrangência, que resultam muitas vezes em ações débeis e pulverizadas sem qualquer impacto mais visível. Neste sentido, a idéia proposta é selecionar em cada município do Pólo, através do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, 10 (dez) comunidades e em cada comunidade, 20 (vinte) unidades de produção familiar, estas selecionadas pela Associação de produtores das respectivas comunidades, significando um total de 200 (duzentos) unidades familiares por município.

Dentre as diretrivas que levaram às escolhas dos municípios membros de cada Pólo as principais adotadas foram: o alcance ao maior número de agricultores familiares; o dinamismo da agricultura familiar e a existência do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (entidade fundamental no tocante ao acesso a recursos vindos de programas de apoio como o PRONAF), estabelecendo um teto máximo de 20 (vinte) municípios por Pólo.

PÓLOS	MUNICÍPIOS COMPONENTES	PRODUTOS SELECIONADOS
I - Nordeste Paraense	Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, Castanhal, Inhangapí, São Francisco do Pará, Igarapé-Açú, Santa Maria do Pará, Capanema, São João de Pirabas, Bujarú, Augusto Corrêa, Tracuateua, Bragança, Viseu, Capitão Poço, Ourém, Garrafão do Norte, Irituia, Santa Luzia do Pará, São Miguel do Guamá, Maracanã, Marapanim, São Caetano de Odivelas e Quatipuru.	Caupí, mandioca, Fruticultura (açaí, caju, cupuaçu e banana), pimenta-do-reino, ovinocaprinocultura, mel orgânico e gado de leite.
II - Baixo Tocantins	Abaetetuba, Cametá, Igarapé-Miri, Acará, Moju, Concórdia do Pará, Tomé-Açú, Baião, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará.	Mandioca, pimenta-do-reino, cupuaçu e açaí.
III - Baixo Amazonas	Santarém, Alenquer, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Juruti.	Mandioca, feijão, café, cupuaçu, curauá, juta, ovinocaprinocultura e gado de leite.
IV - Transamazônica	Altamira, Brasil Novo, Urucá, Medicilândia, Rurópolis, Anapú, Pacajá, Itaituba.	Mandioca, cacau, pimenta-do-reino, cupuaçu e café.
V - Marajó	Breves, Salvaterra, Soure, Melgaço, Curralinho, Ponta de Pedras, Portel, Afuá, Anajás, Gurupá, São Sebastião da Boa Vista, Cachoeira do Arari.	Mandioca, abacaxi, açaí, mel orgânico, coco.
VI - Sudeste Paraense	Marabá, Itupiranga, Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, Paragominas, Eldorado dos Carajás, Parauapebas, Redenção, São Geraldo do Araguaia, Xinguara, São Félix do Xingu, Tucumã, Novo Repartimento e Tucuruí.	Mandioca, cupuaçu, abacaxi, café, cacau, gado de leite, ovinocaprinocultura.

Tabela 1: Polos de Agricultura Familiar

Fonte: <http://para2030.com.br/oportunidades/agricultura-familiar-sustentavel/> (ago/2017).

GADO DE LEITE											
OVINOCAPRINO											
MEL ORGÂNICO											
P. DO REINO											
BANANA											
CUPUAÇU											
CAJÚ											
AÇAI											
MANDIOCA											
CAUPI											

PONTOS DE ESTRANGULAMENTO

Tabela 2: Pontos de Estrangulamentos:

Fonte: <http://para2030.com.br/oportunidades/agricultura-familiar-sustentavel/>, (ago/2017)

Desta maneira, o conjunto de ações propostas pelo programa para os pontos de estrangulamentos tiveram suas análises levando em conta a reflexão sobre os pontos de estrangulamento nas 10 cadeias produtivas, referentes aos produtos que são trabalhados pela agricultura familiar, constatou-se que o caupi e a mandioca são os produtos que apresentam maior número de pontos de estrangulamento – nove, e os de menor número são o cupuaçu e o gado de leite.

Os pontos comuns a todos os produtos são: o baixo nível de capacitação e gerenciamento dos produtos, comercialização deficiente, baixa eficiência dos sistemas tradicionais de produção, baixo nível de organização dos produtores e carência de assistência técnica.

Cadeia Produtiva		Ações (em destaque) ⁵
Produto	Pólos	
Açaí	I, II e V	-Capacitação Técnica e gerencial; -Produção de sementes melhoradas; -Tecnologias apropriadas.
Caupi	I	-Capacitação Técnica e gerencial; -Produção de sementes fiscalizadas; -Tecnologias apropriadas.
Mandioca	I, II, III, IV, V e VI	-Capacitação Técnica e gerencial; -Produção de material de propagação; -Tecnologias apropriadas; - Apoio à agroindústria familiar.
Caju	I, IV e VI	-Capacitação Técnica e gerencial; -Produção de material botânico; -Tecnologias apropriadas; - Apoio à agroindústria familiar.
Cupuaçu	I, II, III e IV	-Capacitação Técnica e gerencial; -Produção de sementes material de qualidade; -Tecnologias apropriadas; - Apoio à agroindústria familiar.
Banana	I, II, III e VI	-Capacitação Técnica e gerencial; -Produção de Material de Propagação.
Pimenta do Reino	I, II, III e VI	-Capacitação Técnica e gerencial; -Campos de Produção de Estacas para Tutor Vivo.
Mel Orgânico	I, II, III, V e VI	-Capacitação Técnica e gerencial; -Apoio à produção de abelhas rainhas e meliponários; -Apoio à agricultura familiar; -Apoio a comercialização.
Ovinocaprinocultura	I, II, II e IV	-Capacitação Técnica e gerencial; -Introdução de matrizes e reprodutores; -Tecnologias apropriadas; - Apoio à agroindústria familiar.
Gado de Leite	I, II, III, IV, V e VI	-Melhoramento genético; -Suplementação mineral; -Manejo sanitário; -Pastagens degradadas; -Qualidade do leite; -Linhas de financiamentos; -Energia elétrica.

Tabela 3: Ações Propostas aos Pontos de Estrangulamentos

Fonte: <http://para2030.com.br/oportunidades/agricultura-familiar-sustentavel/>, (ago/2017)

Nesse aspecto, o cenário proposto às ações transversais visava o objetivo da melhor eficiência do processo garantindo ao agricultor a ampliação da margem de comercialização e por consequência o aumento de renda.

Então, buscou-se, nesta etapa, a fomentação das ações, visando: Marca e certificação de produtos; apoio a implantação de sistema comunitário de comercialização, de criação aos mercados institucionais e melhoria da qualidade e padronização dos produtos, e por fim, a eliminação de alguns agentes de intermediação no processo de comercialização da produção.

As Associações de Produtores das Comunidades deveriam uma área destinada ao apoio à comercialização e os membros que ficarão responsáveis por essa área trabalharão em esquema de rodízio para que não haja prejuízo às suas atividades normais.

5 Esses pontos de estrangulamentos só seriam neutralizados por meio da Educação Rural e/ou de Campo.

Dessa forma a organização rural, foi outro fator marcante ao processo de municipalização, que visa em última instância o desenvolvimento do território e não apenas de um setor econômico, a organização rural tem um papel fundamental nesse contexto.

Uma das estratégias de planejamento e gestão compartilhada mais adequada a esse propósito é a promoção do desenvolvimento local integrado e sustentável, entendido como uma estratégia de indução ao desenvolvimento local, favorecendo o crescimento econômico, e elevando o capital humano e social, melhorando as condições de governo e o uso sustentável do capital natural.

Para tanto, as ações deveriam ser direcionadas a reestruturação, orientação e acompanhamento de associações de agricultores familiares.

Para isso era necessário o levantamento de todas as formas de organizações rurais e o seu envolvimento como agentes ativos no processo de discussão, planejamento, execução e acompanhamento, destacando os elementos motivadores da sua criação, dinâmica de funcionamento, número de associados, infraestrutura física, nível de processo de gestão adotado entre outros aspectos.

A irrigação em comunidades e a sustentabilidade da agricultura familiar deve ser obtida por meio da incorporação de tecnologias que reduzam os riscos e perdas e assegurem produtividades mais elevadas. Nesse contexto, a irrigação assume papel de destaque por suas varias possibilidades: redução do índice de mortalidade pós-plantio; aumento significativo do rendimento das lavouras; produção no período da entressafra, entre outras vantagens.

As ações propostas estão direcionadas para desenvolver junto às comunidades selecionadas a idéia básica de estruturar nas propriedades familiares um kit de irrigação que existem em dois tipos: o Modulo A para irrigação de lavouras de hortaliças e o modulo B, para as propriedades que trabalham com fruticultura e culturas industriais (pimentado-reino), com acompanhamento técnico pelo CPATU/Embrapa, para posteriormente ser realizado o trabalho de difusão dos resultados obtidos.

A conscientização sobre agricultura orgânica, e o uso de fertilizantes químicos ou orgânicos na melhoria da produtividade dos solos cultivados é uma prática cultural necessária para obter um melhor desempenho nas atividades agropecuárias. Este tipo de ação pode ser feito por meio do cultivo de minhocas que por sua natureza realizam no solo incessante trabalho, como sejam: abertura de janelas e remoção de solo com a deposição de excrementos de composição variada.

Mas, a composição que apresenta o nitrogênio contido na urina dos pequenos animais, a ação incessante do muco do húmus, são capazes de restaurar a fertilidade e as condições física e química do solo, principalmente, em áreas degradadas, portanto, imprópria para a utilização no processo de produção agropecuária. Assim sendo, a presente ação pretende através dos agricultores familiares disseminar a produção e uso

de adubo orgânico.

Serão selecionadas duas comunidades por município, para funcionarem dentro do município como centro gerador ou produtor de minhoca, que posteriormente serão repassadas dos agricultores de acordo com a produção animal.

Nesses centros serão construídos canteiros de tela, onde serão colocados resíduos orgânicos de lixo caseiro e da produção e resíduos de matadouro, que serão colocados para fermentação. A orientação para retirada das minhocas e do húmus será dada por técnicos da SAGRI ou Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER

EMATER, que atuara na capacitação técnica, orientação e assistência técnica aos produtores organizados.

Nesse sentido o pregar de área sem foco é a ideia central é criar 2 núcleos tecnológicos por ano em cada mesorregião, o Projeto será coordenado pela SAGRI / EMATER / Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA. Estes núcleos se articularão em nível municipal com as prefeituras, através das secretarias de agricultura.

Por sua vez, o governo estadual bancará a aquisição de maquinário (trator e trituradeira) e os agricultores pagarão uma taxa simbólica pelos serviços de trituração. A aplicação das demais práticas associadas às novas tecnologias será assumida pelos agricultores.

O monitoramento e a avaliação leva em consideração a avaliação do impacto do Programa, buscando conhecer o nível de contribuição e a eficácia das ações no desenvolvimento sustentável dos municípios comparando com os dados obtidos no inicio da implantação do programa.

Durante a execução do Programa será levantado de maneira constante, dados e informações de forma sistemática e contínua para análise e identificação de pontos de ajuste.

Para isso ocorrer é necessário criar Comitês de Monitoramento e Avaliação que deverão funcionar dentro das Comissões Municipais de Desenvolvimento Rural, que após treinamento específico assumirão a responsabilidade do monitoramento e avaliação das ações do programa, baseadas nos planos municipais.

Sendo assim, a avaliação dos resultados do programa com relação às atividades produtivas são extremamente diversificadas e o setor primário reflete isso bastante bem, destacando-se dois grupos distintos: o segmento empresarial moderno e eficiente que conta com capital e proteção da rede de serviços financeiros estatais e o segmento de micro e pequenos agricultores, normalmente excluídos da rede de serviços e com dificuldades de acesso e de comercialização.

O Programa Modernização da Agricultura Familiar é voltado para atender esse ultimo segmento, objetivando aumentar o acesso a tecnologias e assistências técnicas assim como a gestão de negócios para desenvolver o sistema de produção melhorando o volume colhido e também a renda obtida na atividade.

O programa espera orientar a sustentabilidade das atividades para que com isso possa desenvolver não só o agricultor, mas também o seu entorno.

Observa-se que o programa, apesar de sua importância, apresenta limitações. Primeira diz respeito ao público alvo, que não abarca o segmento extrativista florestal, que ainda detém representatividade no interior do setor primário estadual.

A respeito dos recursos orçamentários envolvidos que são mínimos quando comparados ao número de municípios do Estado, equivalendo a quarenta e seis mil reais (R\$ 46.000,00) por município, uma quantia irrigária quando o valor bruto da agropecuária é 26% de toda a riqueza produzida no Estado.

Além de serem parcisos, parte dos recursos disponibilizados ainda são utilizados em obras e equipamentos, o que reduz ainda mais o desenvolvimento das atividades planejadas para o desenvolvimento.

A imensidão do nosso estado e a diversificação cultural por si só também são barreiras ao desenvolvimento das atividades. Por outro lado, essa diversidade determina a presença de recursos humanos compatíveis com as atribuições do Programa.

O avanço obtido na alocação de recursos humanos contrasta com a reformulação institucional da Secretaria Executiva de Estado de Agricultura - SAGRI que acarretou em um problema temporário de continuidade na execução do programa em face de indefinição dos responsáveis pela operacionalização do mesmo, o que certamente explica o descompasso nas ações desenvolvidas.

É inegável a importância do Programa para a melhoria da qualidade de vida dos agricultores familiares, os investimentos em tecnologia e gestão, a melhoria da rede da assistência técnica, a formação de recursos humanos, a expansão da fronteira agrícola; instalação de novos empreendimentos explicam os avanços observados é fruto dos esforços conjunto entre os **SETORES DA EDUCAÇÃO E AGRICULTURA**, ratificando desta maneira, **OLHAR NAS ESPECIFICIDADES NO CAMPO DO SABER**. Vejamos esta afirmação em nosso ponto de vista, pelo de Paulo Freire.

“... Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.” PAULO FREIRE⁶.

Contudo, objetivando clarificar mais precisamente a Educação no Campo do Saber, contextualizamos em breve relato a história da Educação Rural, e posteriormente a reflexão entre o entendimento, **EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**.

6 Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PERÍODOS DA CRONOLOGIA	EDUCAÇÃO RURAL - FATOS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1824 e 1891 ✓ 1934 ✓ 1937 e 1946 ✓ 1967 (1979) ✓ 1988 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há registros. ▪ Educação rural a partir do modelo latifundiário. ▪ Modelo latifundiário. Mas ensino agrícola, controle do latifundiário. ▪ Mantem-se o modelo latifundiário. ▪ Educação direito de todos.

Tabela 4: A cronologia da Educação Rural

Fonte: Elaborada pelo autor (ago/2017).

Historicamente quando falamos de Educação do Campo, estamos falando das ações educacionais direcionadas à população de camponeses, e realizada por meio da educação formal, como também informal. Daí vem o seguinte questionamento: O que é educação formal e informal?

A educação formal é aquela destinada a escolarização da população nos diferentes níveis de ensino, básico e/ou superior. E tendo a frente à entidade Pública, Privada ou Comunitária.

A educação informal é aquela de iniciativa de movimentos sociais, ONGs, pastorais, instituições de assistência técnica e de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil.

De acordo com o entendimento de Fernandes (apud SOUZA, 2006 p. 16): “A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante quase um século, a Educação do Campo fez em uma década”.⁷

Então, **EDUCAÇÃO RURAL**, é o entendimento acerca dos espaços das comunidades rurais como local de produção, e de acordo como cada país concebe sua ocupação territorial.

Em muitos casos é caracterizado pelas verdes paisagens, que remetem à tranquilidade e a relações sociais, tais quais igrejas, associações, cooperativas e escolas (WANDERLEY, 2001).⁸. Já **EDUCAÇÃO DO CAMPO**, é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. É destinada às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como serve também como denominação a educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígena.

7 SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

8 Wanderley, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>, (ago/2017).

A base legal da Educação do Campo é dita pelos artigos 26 e 28 da atual LDB, nº9394/1996, respectivamente:

- Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
- Por sua vez, por meio da LEI 12.796/2013 (LEI ORDINÁRIA) 04/04/2013, o artigo 26 passa a ter nova redação:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos⁹.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Enfim, a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1998, sob a iniciativa de diversos segmentos sociais, a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão “campo”, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas.

A partir desse novo conceito, a diferença entre **ESCOLA RURAL E ESCOLA DO CAMPO** torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferia:

“a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos”.

Segundo Rosa e Caetano (2008, p.23),¹⁰,

Com implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (grifo nosso).

9 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

10 ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. Disponível: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>, (ago/2017).

Nesse sentido, podemos afirmar que as reivindicações dos movimentos sociais se concentram em políticas públicas condizentes com as necessidades e interesses da população camponesa, respeitando sua identidade e sua dignidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora as temáticas, Educação do Campo e Movimentos Sociais sejam assuntos completamente diferentes, ambas se interligam no ponto de vista do autor desde estudo, considerando que a primeira é consequência da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na conquista ao direito de ARAR A TERRA por meio da especificidade do saber do campo, e as duas são tratadas por meio de políticas públicas nas esferas governamentais, quer federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, acreditamos que pra discutir, debater e laborar políticas educacionais e sociais o ponto fundamental é a trajetória de sua história e a importância desta no tempo atual, tanto é que a Educação do Campo e Movimentos Sociais no caminhar deste estudo tem seu alicerce por meio da análise ao Programa de Modernização da Agricultura Familiar no Estado do Pará, como uma das ações estratégicas para a consolidação eficiente e eficaz do Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF no território paraense durante a gestão dos governos do Partido da Social Democracia Brasileira / PSDB, que afirmavam que a instalação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional deve considerar as especificidades de cada uma das regiões, no que se refere às restrições do meio ambiente, as questões sociais (saúde, educação, segurança e outras...), econômicas e as oportunidades de investimento.

Os avanços obtidos por meio das ações governamentais e implementados no seguimento da agricultura familiar, e esta fomentada entre as estratégias, a educação no campo é a base imperativa ao sustento das demais, considerando que a finalidade de desenvolver esse seguimento, passaria pelo Programa de Valorização da Pequena Produção Rural, criado em 1994, com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social no que se refere ao financiamento de projetos voltados para esta área e posteriormente o Programa Nacional de Agricultura Familiar, contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil e no Estado do Pará, foco da análise.

O Programa de Agricultura Familiar, tanto no contexto nacional como estadual, demonstrou o desenvolvimento desse segmento, impulsionado por ações diagnosticadas nos Planos Plurianuais Estaduais.

Percebe-se que o Programa visa estimular o associativismo entre as comunidades das mesorregiões e microrregiões paraenses como uma forma de contribuir para o desenvolvimento regional por da implementação de linhas de produção, facilitando a consolidação das cadeias produtivas, procurando superar as dificuldades e ameaças,

satisfazendo as necessidades do público alvo, objeto do programa, de maneira a proporcionar maior geração de renda e melhor qualidade de vida das comunidades inseridas no contexto.

É importante ressaltar, que o sucesso do Programa de Modernização da Agricultura Familiar no Estado do Pará deve-se primeiramente aos aspectos naturais e em seguida nas políticas públicas implementadas e em implementações, além de apoiar-se na parceria Estado / Comunidade, buscando a sustentabilidade do desenvolvimento regional como um todo por meio da base principal a **Educação do Campo por meio da especificidade do saber.**

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. & Da VEIGA, J. E. Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do PRONAF. Brasil: IPEA, Texto para Discussão nº. 641, 1998.

ABRAMOVAY, Ricardo & VEIGA, José Eli. Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). IPEA, *Texto para Discussão nº 641*, 1999.

BELIK, Walter. PRONAF: avaliação da operacionalização do programa. In: GRAZIANO DA SILVA, José & CAMPANHOLA, Clayton (orgs.). *O novo rural brasileiro: políticas públicas*, v. 4. Jaguariúna (SP), EMBRAPA Meio Ambiente, 2000, p. 93-115.

BRASIL. Planalto/Senado Federal/Legislação. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso (ago/2017).

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. In: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, p.795-817, especial. Out. 2004.

EMATER/PR, Fatores que afetam o desenvolvimento local em pequenos municípios do estado do Paraná, Curitiba, 2000.

FAO. Diretrizes de política agrária e desenvolvimento sustentável. FAO/INCRA, 1994 (Projeto UFT/BRA/036).

_____. Perfil da agricultura familiar no Brasil: dossier estatístico. FAO/INCRA, 1996 (Projeto UFT/BRA/036/BRA).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MONTEIRO, Walbert & MONTEIRO, Tercília Goés. Guia Empresarial do Pará. Editora Agencia Ver, 2001.

MST, A História da luta pela terra/Seções. Disponível: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/> acesso (ago/2017).

PARÁ, Governo. Secretaria de Estado de Planejamento. Publicações/PPA. Disponível: <http://seplan.pa.gov.br/>. Acesso (ago/2017).

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. Disponível: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso (ago/2017).

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHNEIDER, Sérgio. Avaliação da experiência de capacitação dos conselheiros dos CMDRs no estado do Rio Grande do Sul. *Nota técnica para o projeto PNUD/BRA/98/012*. Porto Alegre, UFRGS - Fundação Lindolfo Silva, 2001 [mimeo].

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4. Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>, (ago/2017).

WAQUIL, P. "Globalização, formação de blocos regionais e implicações para o setor agrícola no Mercosul". *Análise Econômica*, 27:1-13, mar. 1997.

ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO PARA UM(A) “PESQUISADOR(A) EMANCIPADO(A)” NAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Data de aceite: 01/07/2020

Lara Brum de Calais

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora,

CES/JF

Universidade Federal do Ceará, Programa de
Pós-Graduação em Psicologia
Fortaleza, Ceará

RESUMO: O presente capítulo teve como objetivo discutir elementos metodológicos que viabilizam uma aproximação dos campos de pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais. As argumentações problematizam estratégias de investigação que criem condições para um percurso metodológico emancipado para o trabalho de campo em pesquisas de referencial participativo. Para tanto, aborda-se o recorte de uma pesquisa etnográfica realizada na ocasião da tese de doutorado da autora, propondo interlocuções sobre o processo de trabalho de campo, com a proposta de um(a) pesquisador(a) emancipado(a). A ideia de emancipação é discutida a partir da perspectiva do filósofo Jacques Rancière, que provoca a posição do espectador emancipado na metáfora com as produções artísticas como parte da esfera política. Neste sentido, as possibilidades

de relação com a cena traduzem, de certo modo, os ensaios de aproximação com o campo de pesquisa – especialmente daqueles(as) pesquisadores(as) que almejam um trabalho de campo engajado. Como ilustração das estratégias de aproximação e realização da investigação, serão discutidas três ferramentas utilizadas durante a pesquisa desenvolvida, sendo elas: a observação participante, o diário de campo e as conversas do cotidiano; apostando na triangulação para uma aproximação que compreenda a complexidade das experiências. As argumentações desse capítulo apresentam como resultado proposições que contribuem para a reflexão sobre os potenciais e efeitos ético-políticos das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, especialmente na Psicologia; além da aposta em formas de produção de conhecimento que pautem uma perspectiva na qual o pesquisador-espectador possa assumir posição ativa na transformação da realidade investigada.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa de campo; emancipação; observação participante; diário de campo; Psicologia.

ABSTRACT: This chapter aimed to discuss methodological elements that make possible an approximation of the research fields in the area

of Human and Social Sciences. The arguments problematize research strategies that create conditions for an emancipated methodological path for fieldwork in participatory referential research. To this end, we approach the clipping of an ethnographic research carried out at the time of the author's doctoral thesis, proposing interlocutions about the fieldwork process, with the proposal of an emancipated researcher. The idea of emancipation is based from the philosopher Jacques Rancière perspective, who provokes the position of the viewer emancipated in the artistic productions metaphor as part of the political sphere. In this sense, the possibilities of relationship with the scene reflect, in a way, the tests of approximation with the field of research - especially of those researchers who aspire to engaged field work. As an illustration of the strategies for approaching and carrying out the investigation, three tools used during the developed research will be discussed, namely: participant observation, the field diary and everyday conversations; betting on triangulation for an approach that understands the complexity of the experiences. The arguments in this chapter result in propositions that contribute to the reflection on the potential and ethical-political effects of research in the areas of Human and Social Sciences, especially in Psychology; in addition to betting on forms of knowledge production that guide a perspective in which the researcher-viewer can take an active position in the investigated reality transformation.

KEYWORDS: Field research; emancipation; participant observation; field diary; Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 2009, p.13),

O presente capítulo tem como objetivo reunir estratégias de aproximação do cotidiano para pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais – especialmente em Psicologia – com metodologias participativas. Para tanto, pauta a configuração de um conjunto de estratégias que podem viabilizar tal aproximação de modo a reconhecer o contexto investigado e considerar sua complexidade histórica e social. As estratégias, também denominadas de ferramentas de pesquisa, serão apresentadas a partir da interface com uma pesquisa realizada pela autora em sua tese de doutorado, incluindo um processo etnográfico, com inserções em cenas do cotidiano das Redes de Jovens Vivendo com HIV/Aids.

Pautar a discussão de modos de aproximação da realidade em pesquisas científicas convoca, necessariamente, para a problematização sobre o rompimento com tradições positivistas de pesquisa com base fundante na ideia de neutralidade. Assim, assume-se a perspectiva de que a participação no cotidiano pesquisado enseja diferentes formas de ver o mundo e modos de subjetivação da vida (BATISTA, BERNARDES; MENEGON, 2014; GALINDO, MARTINS; RODRIGUES, 2014).

Considerando tais compreensões sobre a produção de conhecimento, as

problematizações que se seguem estreitam relações com leituras da filosofia política, nas quais o sentido de se investigar o mundo se alia à capacidade de posicionamento ético e político de produção do mesmo. Neste sentido, o paradoxo proposto por Rancière (2010b) sobre a atuação do que ele denomina de “espectador emancipado” na alusão às formas artísticas e seus potenciais de rupturas políticas; foi utilizado no texto para dar sustentação a proposta de existência de pesquisadores(as) emancipados(as), ou seja, de caminhos de investigação científicas nas Ciências Humanas e Sociais que se façam em meio aos processos de relação com o campo enquanto ato de transformação da realidade. Assim, estabeleceu-se a relação entre os ensaios de aproximação com o campo de pesquisa e as nuances de participação na metáfora com o teatro, apostando que o campo de investigação se configura como palco sobre o qual as cenas e tramas se desenham, e o(a) pesquisador(a) tem a função de transitar entre os distintos espaços que compõem a peça. Da plateia ao palco, do palco aos bastidores, do reconhecimento dos atores aos personagens, do entendimento da trama, a identificação de sua posição em meio aos acontecimentos.

Tal intento toma como ilustração os recortes de campo de pesquisa realizada pela autora, que investigou a formação coletiva de jovens que vivem com HIV/Aids, tendo como estratégias de aproximação e levantamento de informações a triangulação de ferramentas – a saber, a observação participante, o diário de campo e as conversas com informantes – possibilitando um horizonte de (re)conhecimento das realidades e relações presentes nos contextos da pesquisa. Tais ferramentas se configuram como modos de operacionalizar investigações que preocupem-se com o cotidiano e com a manutenção das dimensões éticas e políticas de produção de conhecimento sobre a realidade (ROCHA; ECKERT, 2008). Desse modo, pretende-se escapar de formas de apropriação e codificação da produção acadêmica, fomentando a articulação de saberes localizados e reflexões metodológicas (HARAWAY, 1995).

2 | DO “ESPECTADOR EMANCIPADO” AO/À PESQUISADOR(A) EMACIPADO(A)

No caminho do campo de pesquisa de base participativa, constrói-se um roteiro, mas aprende-se que ele precisa funcionar como bússola e não como gesso para as experiências em campo. Neste sentido, tomando como linha de condução a leitura de Jacques Rancière (1996) nas concepções advindas da filosofia política, especialmente no que diz respeito a (re)configuração estética das relações sensíveis operada pela política, serão apresentados alguns caminhos possíveis na direção do entendimento sobre as articulações espaço-temporais do campo de pesquisa e das relações neste estabelecidas.

Em seu texto “O espectador emancipado”, Rancière (2010b), ao debater sobre o teatro e suas concepções, aponta para o “paradoxo do espectador” (p.108), argumentando

sobre esta posição como uma condição necessária para o teatro, mas, ao mesmo tempo, compreendida de forma negativa, imbuída de uma passividade frente à cena. Em um primeiro momento, o autor analisa a posição do espectador como um olhar que é contraposto ao conhecer, ou seja, como um olhar que somente acessa a aparência dos acontecimentos, sem possibilidades de produção ou compreensão das condições que sustentaram a situação encenada.

Nesta argumentação, aquele que olha para o espetáculo permanece imóvel na sua cadeira, desprovido de qualquer poder de intervenção. Ser um espectador significaria ser passivo. Portanto, nesta primeira concepção sobre o espectador, ele estaria separado da capacidade de conhecer, assim como separado da possibilidade de agir (RANCIÈRE, 2010b).

Neste sentido, o paradoxo do espectador – que localizo aqui como a posição inicial do(a) pesquisador(a) – como pontua Rancière (2010a), está entre “olhar/saber; olhar/agir; aparência/realidade; atividade/passividade” (p. 115). Diante do paradoxo, estamos constantemente entre “o ato de ver e a passividade, entre externalidade e separação, mediação e simulacro; a oposição entre coletivo e individual, imagem e realidade viva, atividade e passividade, consciência de si e alienação” (p. 111). Tais oposições configuram-se não somente como lógicas, mas como localização, relacionada a distribuição estética dos espaços e posições ocupadas nos cenários.

Questionamentos sobre a localização do pesquisador aparecem, portanto, como exercício reflexivo constante sobre os caminhos a serem trilhados. Alguns destes questionamentos me acompanharam durante a pesquisa etnográfica realizada na construção da tese: o lugar de onde olhamos as cenas nos dá diferentes possibilidades de visibilidade das performances? a realidade apresentada na cena, seria efetivamente a realidade vivida fora dos palcos? Estaria eu, autorizada a adentrar nesse palco-campo? Quais elementos me fariam circular pelos bastidores? Para Rancière (2010b) a posição de espectador de uma cena:

Demanda espectadores que são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história para eles mesmos e que, finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela. Uma comunidade emancipada é, na verdade, uma comunidade de contadores de história e tradutores (RANCIÈRE, 2010b, p. 18).

O autor contrapõe a visão passiva do espectador, com a oportunidade de tornar-se ativo em ações coletivas, diminuindo as distâncias existentes entre a plateia e o palco. Desta forma, o espectador se aproximaria da emancipação, partindo do princípio da igualdade e compreendendo que a função de olhar também enseja mudanças e confirma situações. Do mesmo modo, olhar também constrói interpretações que reconfiguram a realidade, tendo em vista que suscita justamente o questionamento sobre o lugar de espectador/observador e as possibilidades de atuação.

Por isso, pensar sobre a existência do espectador(a) emancipado(a), cria condições

de possibilidade para problematizarmos o ato de pesquisas de campo participativas nas Ciências Humanas e Sociais como a configuração da atuação do(a) pesquisador(a) emancipado(a). Pois o processo metodológico alcança a dimensão de produção da realidade a partir do momento que cria formas de a interpretar, tornando-se mote para o questionamento sobre o modo de realização de nossas produções acadêmicas.

Conforme ressaltam Passos, Kastrup e Escóssia (2010), no contexto de metodologias participativas, o trabalho do pesquisador se refere a “agir com os diferentes acontecimentos, atentos às suas singularidades (...) ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias” (p.144). Neste sentido, os desafios que se colocam presentes ao pesquisador ou pesquisadora que se dedica ao campo a partir do referencial de metodologias participativas tomam forma, exigindo que a reflexão contínua sobre seus saberes e práticas.

2.1 Cenas de pesquisa e roteiros possíveis

Considerando o intuito do presente capítulo de criar mediações para que possam ser problematizadas as formas de acesso e condução das pesquisas com referenciais participativos, recortes de cena de minha pesquisa de doutorado serão utilizados como mote para a discussão de alguns roteiros possíveis para aproximação com o campo investigativo, assim como sobre o levantamento e produção de informações. A pesquisa em questão teve como objetivo investigar as possibilidades de subjetivação política das Redes de Jovens vivendo com HIV/Aids no Brasil e sua (possível) constituição enquanto sujeito político.

Diante desse horizonte, fez-se necessário criar estratégias de acesso que possibilitassem acompanhar as cenas do cotidiano dos coletivos jovens, acessar os seus meandros de formação e compreender os cenários através dos quais se constroem as atuações políticas. Como quem ensaia para entrar em cena, saindo da posição de espectadora, para a de parte integrante do cenário, os primeiros passos para a realização do campo etnográfico anunciam os desafios de quando se pretende fazer ciência a partir do rompimento com moldes embasados em pilares de uma suposta neutralidade.

Preparei-me para “entrar em cena” e acompanhar os encontros presenciais da Rede Nacional de Jovens Vivendo com HIV/Aids. Tal movimento em direção ao campo provocou questionamentos, ao passo que interpelava-me: estar junto aos jovens na ocasião dos Encontros Nacionais de Jovens Vivendo com HIV/Aids, por si só, me faria compreender os meandros das negociações que ali aconteciam? Bastava-me “estar em cena”? Quais seriam as reais condições de circular pelos “bastidores” das articulações da Rede? Como reconhecer as diferentes posições que eu passava a ocupar no cenário?

Na tentativa de responder ou, pelo menos me localizar em meio aos questionamentos, entreguei-me aos deslocamentos provocados pela tese e compreendi que o estudo em si,

também fazia parte das possibilidades de apreensão situadas sobre o mundo (HARAWAY, 1995). Assim, funcionando como produto das articulações que pretendeu investigar, a sustentação no referencial metodológico funcionou como horizonte para o caminho a ser traçado.

Assumiu-se, portanto, a lógica processual de construção do método, como ação condizente com pesquisas etnográficas. Isso não significou, em nenhum momento, abrir mão das condições de formação do método, mas sim compreender que o estranhamento e a reflexividade (FONSECA, 1999) tornam-se bússolas de condução da investigação. Neste sentido, acompanhar a Rede Nacional de Jovens, em seus diferentes níveis de inteligibilidade, possibilitou estranhar minhas posições e, mais profundamente, compreender que a inserção enquanto pesquisadora se fazia limitada no sentido de apreensão da complexidade das relações e negociações existentes. Portanto, foi a partir de tais problematizações que a pesquisa teve seu roteiro transformado, assumindo o deslocamento provocado pela produção do conhecimento que se faz no cotidiano (SPINK, 2008).

No entanto, estar nesta posição não se configurou como tarefa simples. Tomando como inspiração a argumentação foucaultiana sobre a ação arqueológica da investigação, buscou-se compreender a formação dos caminhos de pesquisa e as estratégias/ferramentas que possibilitariam um acesso mais aproximado da realidade investigada. Nas palavras do autor “Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (FOUCAULT, 2009b, p. 229).

Em meio ao exercício de reflexão constante sobre a posição ocupada por pesquisadores e pesquisadoras na relação com as pessoas e contextos aos quais se vinculam, as cenas que se desdobravam no campo de pesquisa movimentavam compreensões analíticas sobre as condições de participação no cenário de pesquisa e sobre o estar fora e o estar entre a realidade observada. O momento de chegada ou de entrada nos contextos observados, em uma análise geral, transita entre o estranhamento com a presença de uma pessoa desconhecida e a acolhida amigável e calorosa. Em todos os cenários, fui interpelada com perguntas ou gestos que, ora me colocavam em cena com possibilidades de participação ativa, ora mantinham certo distanciamento.

Como nas análises de Rancière (2010a), a posição inicial de espectadora me possibilitava compreender a cena na medida de minha distância. Ou seja, ora com delimitações que me deixavam ver mais as aparências, do que propriamente conhecer as nuances que compõem a realidade, ora me apresentava como um corpo vivo, com possibilidades de ação. Neste sentido, retomo a proposição de uma concepção de “espectatorialidade performativa”, posto que “a cena e a performance teatrais (...) se propõem a ensinar a seus espectadores os meios de deixar de serem espectadores e tornarem-se agentes de uma prática coletiva” (RANCIÈRE, 2010b, p.13), operando

transformações nas cenas.

A curiosidade inicial e necessidade de identificação perante um estranhamento com a presença da pesquisadora nos encontros coletivos com os(as) jovens, paulatinamente deram lugar a um reconhecimento e inclusão nos processos e acontecimentos das Redes. Especialmente com as inserções que seguiram a primeira entrada em campo, foi possível compreender que alguns significados já eram atribuídos a minha presença, o que, para a pesquisa etnográfica, torna-se um momento valioso, já que denota uma vinculação construída entre o/a pesquisador/a e o campo de pesquisa (SATO; SOUZA, 2001).

Contudo, nos meandros de configuração do período de campo de pesquisa, os sentimentos de não pertencimento ou a sensação de estar à deriva no processo também rondavam os questionamentos que tensionam a constituição de um(a) pesquisador(a) emancipado(a). Por isso, uma análise das implicações relacionadas ao movimento de produção do “estar em campo” se fez necessária, envolvendo o que Coimbra e Nascimento (2008) apontam, a partir da leitura de Lourau (2004), que para se compreender/investigar o social, é preciso saber como ele se processa em si e, neste sentido, o/a pesquisador/a coloca-se em análise na produção do estudo, levantando suas implicações e afetamentos diante do contexto investigado.

Assim, novamente na metáfora com o espectador emancipado, de Rancière (2010b), refletia sobre estar em cena, mas não acessar os bastidores; sobre sair da posição de espectadora na plateia, mas ainda estar diante de uma fragilidade na capacidade de acessar e compreender os meandros da trama. As indagações analíticas novamente ganhavam posição central, versando sobre os objetivos que me colocavam em campo, sobre como seria possível diminuir a distância entre a “plateia” e o “palco”, sem ferir a relação com as pessoas, ou mesmo parecer forçada ou utilitarista. Tal postura interrogativa sobre as posições enquanto pesquisador(a), pode operar transformações relevantes na condução das práticas de produção de conhecimento, consolidando uma ponte para o que estamos chamando aqui de pesquisador(a) emancipado(a).

Desta forma, solidifica-se o entendimento de que a construção processual do método, conforme destacou Foucault (2009b), fazia aparecer objetos a serem investigados. Ou seja, em uma perspectiva de pesquisa participativa e da construção de uma estratégia emancipada de investigação, o processo de relação com o campo não seria necessariamente dado pela via formal pesquisador(a)-campo, mas sim na afirmação da recíproca campo-pesquisador(a)-campo.

No modo de configuração do campo como espaço, Pellejero (2009, p.26) argumenta que um mundo comum “não pode ser apenas o resultado da sedimentação de um certo número de atos entrelaçados. É sempre uma distribuição polêmica da forma de se ser e das ‘ocupações’ no espaço dos possíveis”. Corroborando com o autor, a análise aqui situada aponta que a forma de organização dos espaços e os trânsitos realizados pelos pesquisadores não são neutros e, pelo contrário, atribuem implicações e engendram

lógicas de (in)visibilidade que compõem a estética das relações em campo.

As formas de organização sensíveis dos espaços ganham maior visibilidade diante do olhar analítico do pesquisador, tornando-se mote para que seus passos sejam guiados pela relação que se estabelece em ato, diante dos acontecimentos da realidade observada. Por isso, debruçar-se reflexivamente e esquematizar as compreensões advindas do campo tornam-se uma exigência prática para a passagem do estranhamento sobre a problemática, para as construções analíticas que dão corpo ao campo (FONSECA, 1999), especialmente em pesquisas etnográficas, como foi o caso do recorte apresentado.

3 | ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A RELAÇÃO COM O CAMPO

Considerando o panorama exposto e as argumentações que criam condições de emergência de estratégias emancipadas para o trabalho de campo em pesquisas de referencial metodológico participativo, serão descritas e problematizadas as três principais ferramentas utilizadas durante a pesquisa desenvolvida. A tríade foi composta por: observação participante, diário de campo e conversas do cotidiano; apostando na triangulação para uma aproximação que compreendesse a complexidade das experiências.

3.1 Observação Participante: a história vivida

A inserção no contexto pesquisado, quando pautada na ideia de investigação da realidade – sempre parcial e localizada – de determinados grupos, coletivos ou instituições, demanda meios de compreensão das relações estabelecidas histórica e cotidianamente. Observar, além de ser ação prática e diária, passa a ser entendida enquanto ferramenta metodológica que parte do pressuposto de colaboração mútua entre as pessoas envolvidas no processo, bem como abarca a teia de acontecimentos que atravessam o contexto pesquisado. A observação passa a ser, conforme ressaltam Cardona, Cordeiro e Brasilino (2014, p. 123), “produto de negociações complexas” no/com o campo pesquisado, constituída como um processo dialógico.

Realizar pesquisas mediadas pela observação é pautar a produção que se faz no encontro com as pessoas, na materialidade das existências, traduzindo-se, portanto, no processo de “conviver-para-observar”, como ressaltam Cardona, et al. (2014, p. 127). Assim, compõem-se o cenário de pesquisa como uma ação arqueológica de (re)construir o universo pesquisado a partir de uma postura dialógica (ROCHA; ECKERT, 2008; FOUCAULT, 2009b).

No caso da pesquisa que ilustra esse capítulo, a observação participante se deu em encontros presenciais da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids e da Rede Jovem Rio +, que compuseram os cenários sobre os quais as observações ganharam forma. Tal estratégia sustentou o estudo, mediante a possível instabilidade quando se abre mão de roteiros pré-estabelecidos (BATISTA, BERNARDES; MENEGON,

2014). Como modo de familiarização com o campo investigado, foi preciso adentrar um complexo e amplo processo de negociações entre os atores pertencentes ao campo/cena; considerando que a familiaridade no campo etnográfico é construída de forma recíproca, até que, com o tempo, o/a pesquisador/a passe a “fazer parte da paisagem” (SATO; SOUZA, 2001, p. 41).

Neste caso, observar as Redes de Jovens Vivendo com HIV/Aids implicou em um deslocamento e inserção em uma realidade singular, que diz respeito ao universo jovem e, mais especificamente, de jovens vivendo com HIV/Aids. Segundo Angrosino (2009), a observação participante aponta para a necessidade de compreendermos os elementos presentes, ou seja, a rede de contatos, o tempo disponível, os recursos necessários, as decisões a serem tomadas, entre outros.

Nas atividades de campo, mais do que sentir a receptividade dos/as participantes, havia uma concepção de importância sobre a realização da pesquisa. Não foram raros os momentos em que os/as jovens agradeceram afetuosamente minha presença (como se o fato de a realização de um estudo sobre as Redes, valorizasse suas ações) ou colocaram-se disponíveis para contribuir com a pesquisa.

Para as pessoas do local interessa saber quem somos, porque nos interessamos por conhecê-las, por conhecer seu dia-a-dia, os jeitos de se comportar e se relacionar; interessa também saber qual a utilidade – benéfica ou maléfica – que nossa pesquisa terá; qual nossa real intenção, não expressa (SATO; SOUZA, 2001, p.35).

Como observadora e, considerando a forma como fui apresentada, estava autorizada a vivenciar e registrar os processos e acontecimentos que se apresentam no cotidiano. Contudo, nos desdobramentos das inserções para observação, os atravessamentos que compunham o campo também me acessavam, tornando-me parte da cena. Ou seja, a posição de espectadora emancipada, como denota Rancière (2010b), começa a ganhar forma, abrindo espaço para a emancipação também dos passos da pesquisadora, que comprehende os meandros de formação do campo no ato de sua relação com o mesmo. Para Rocha e Eckert (2008, s/p):

A acuidade de observar as formas dos fenômenos sociais implica na disposição do(a) pesquisador(a) a permitir-se experimentar uma sensibilidade emocional para penetrar nas espessas camadas dos motivos e intenções que conformam as interações humanas, ultrapassando a noção ingênua de que a realidade é mensurável ou visível, em uma atitude individual.

A despeito de uma busca pela verdade ou mesmo de um conhecimento sobre o todo, a observação traz à tona os sentidos produzidos, os discursos de saber/poder que sustentam posições, as fissuras que irrompem tensionamentos, os dissensos que fazem emergir a política sobre a vida. Conforme ressaltam Cardona, Cordeiro e Brasilino (2014), em diálogo com Spink (2008, p. 129), a prática da observação deve ser permeada por “posturas críticas que dêem visibilidade às iniquidades, desigualdades ou mesmo a construção de propostas conjuntas de ação”. Portanto, para a pesquisa realizada, tornou-

se fundamental compreender os jogos que sustentavam determinados lugares de fala e de visibilidade, os sentidos produzidos nas relações e, principalmente, as condições de possibilidade de existência da política na arena comum.

Vale lembrar que observar também implica em um registro honesto e sistemático da experiência, pois é nesta atividade que se assume a co-construção das situações presenciadas. Este exercício demanda ferramentas que organizem tal prática, compondo outro ponto das estratégias utilizadas para a apreensão do campo.

3.2 Diário de Campo: “Você está escrevendo um livro sobre nós?”

Registrar o universo de histórias, enredos, relações e acontecimentos existentes nos espaços pelos quais circulei como pesquisadora foi, talvez, a tarefa mais desafiadora, mas também a mais assertiva que tive durante os anos de pesquisa de campo. Desafiadora, pois traduzir a multiplicidade dos fatos observados e a riqueza de situações advindas da relação com os cenários tornou-se uma das maiores responsabilidades da investigação. Ao mesmo tempo, mostrou-se como o caminho mais acertado, pois a partir do exercício contínuo de transcrever a realidade, compreendi o desenho da pesquisa, decidi sobre os direcionamentos metodológicos a serem tomados e me mantive constantemente em reflexão sobre a prática de produção de conhecimento. O exercício da escrita do diário de campo produz, portanto, uma constante vigilância epistemológica por parte do/a pesquisador/a (ROCHA; ECKERT, 2008).

O registro contínuo e rigoroso sobre os acontecimentos do campo pode apontar para questões estratégicas no desenrolar da investigação, como a necessidade de mudanças de panorama, de novas observações ou mesmo de pensamentos que afetam o pesquisador ou a pesquisadora no curso do trabalho. Ao longo do tempo, as anotações sobre os acontecimentos observados tornam-se mais fluentes e específicas, fazendo fluir concepções cada vez mais próximas do universo observado (BATISTA, ET AL., 2014).

Considerando a relevância da observação, já destacada no tópico anterior, o diário de campo apresentou-se então como ferramenta valiosa de apreensão e construção do campo, assim como das trocas dialógicas estabelecidas. A prática do diário possibilita recriar formas e realidades e construir uma estrutura narrativa que dá vida ao universo observado a partir das anotações de compartilhamentos da vida cotidiana. Esta ferramenta se transforma no espaço para a organização de ideias, onde são feitas as amarrações de pensamentos e ações em campo (ROCHA; ECKERT, 2008).

Na perspectiva de metodologias qualitativas “temos que refletir sobre a realidade que queremos contribuir para criar, manter ou transformar através de nossas práticas” (CORDEIRO, FREITAS, CONEJO; DE LUIZ, 2014, p. 40). Nesta concepção, a pesquisa é vista enquanto prática que produz efeitos sobre práticas e, assim, o/a pesquisador/a precisa assumir responsabilidade sobre a exploração do campo e sua descrição, tornando-se agente ativo da produção do mundo observado, caminhando no sentido de

um/a pesquisador/a emancipado/a.

Observar e registrar sistematicamente passam a ser, portanto, um exercício de relação entre a objetividade e a subjetividade existentes nas cenas. Uma desafiante e solitária trajetória de compreender o visível, o dizível e tentar acessar o que se coloca no “entre” dessa relação. Neste sentido, a reflexividade aparece como noção central e duplamente importante, pensando os impactos tanto sobre as interpretações, quanto sobre os efeitos da presença do/a pesquisador/a no campo pesquisado (CORDEIRO, ET AL., 2014). Na pesquisa que ilustra esse capítulo, as anotações em diário assumiram papel fundamental na construção do processo de pesquisa, tornando-se espaço de problematizações, descrições, transcrições, indagações, inseguranças e reflexões. Batista, Bernardes e Menegon (2014), o desafio de rever-se constantemente como pesquisador em ação aponta para o compromisso com o que se produz, colocando em questão os efeitos de sua ação no campo. O diário passou a funcionar também como “local” para o qual eu retornava nos momentos em que precisava me situar em campo. Logo, o caderno de registros adquiriu dimensão simbólica sendo, muitas vezes, companhia em momentos solitários do campo e, em outros, representação sobre a razão de minha existência naquele contexto.

A relação com o diário de campo, em alguns momentos, também foi apontada pelos/as próprios/as jovens. Situações como a que deu nome a este tópico, quando um jovem me perguntou “*Você está escrevendo um livro sobre nós?*”, ou quando outro jovem se referiu a mim, dizendo: “*Anota aí que isso é importante!*”, apontando para o meu caderno, demonstram a posição ocupada pelo registro das informações e representada pelo diário. Em outro momento, um jovem disse: “*Ela é pesquisadora, está fazendo uma pesquisa sobre nós*”, referenciando minhas anotações e apresentando uma posição para a participação enquanto pesquisadora no contexto. Tais interlocuções também provocaram decisões em quais momentos as anotações se faziam possíveis e, em quais elas poderiam me afastar ou diferenciar no contexto de pesquisa. Ciente desta condição, realizar gravações em áudio, com minhas impressões sobre o campo, tornou-se uma estratégia importante. Passei a registrar com gravador de voz, de forma descriptiva, as observações realizadas nos cenários. Também foram feitos registros de pensamentos, sensações e afetações causadas pelo campo. Tais gravações foram realizadas logo após as observações e acontecimentos – no momento que se faziam oportunas – e transcritas para o diário.

Por ter adquirido tamanha centralidade no desenvolvimento da pesquisa, as anotações tornaram-se material empírico de análise propriamente dita. Com isso, a produção de informações transcritas no diário de campo foi o principal insumo sobre o qual me debrucei com o arsenal analítico da etnografia.

3.3 Conversas e relatos: (in)formalidades das narrativas

Entre caminhos de observação e tantos registros sobre o campo, existiram conversas, que deram sentido ao processo de pesquisa. A formação enquanto conversas e não

enquanto entrevistas, se deu pois os diálogos não foram guiados por roteiros, nem mesmo, forjadas *a priori* enquanto ferramenta para a produção de material analítico. Trataram-se de conversas que aconteciam nas cenas vivenciadas, ora relatos espontâneos, ora diálogos disparados pela investigação.

Desprovida de roteiros, mas com a vigilância constante de uma observação acurada e registro sistematizado, bem como amparada pela linha metodológica, as conversas permitiram um acesso mais livre sobre os meandros do campo. Ao assumir essa postura, foi relevante manter a preocupação referente ao fato de conseguir alcançar os jogos de poder, as disputas, as oposições e delimitações estabelecidas, assim como superar os jogos de sedução no que se refere à escuta da pesquisadora sobre as diferentes realidades observadas. As muitas horas de convivência nos momentos dos encontros viabilizaram a transposição do lugar da plateia, para o palco, do palco, para os bastidores, sempre como recorte da realidade observada, na metáfora com os lugares e movimentos para um(a) espectador-pesquisador emancipado.

Vivenciar os momentos, formais e informais, foi de relevância significativa para a produção da tese. Como argumenta Spink (2008), fatos como os (des)encontros, o que é dito e o que é silenciado, os acasos e as linhas pré-moldadas de ação, são também momentos de produção do cotidiano. Neste sentido, os lugares nos quais essas relações acontecem podem ser variados, não obedecendo a uma lógica de formatação previamente estabelecida. Em campo de pesquisa, muitas vezes os momentos em que as conversas pareciam mais informais foram os espaços reservados para lanches, cafés, almoços, ou mesmo os momentos anteriores e posteriores às atividades programadas. Foi neste sentido, também, que abri mão de qualquer instrumento que me afastasse da rotina e do fluxo intenso de trabalho e de acontecimentos dos cenários. Ou seja, decidi reconhecer os fluxos de relações e a multiplicidade dos espaços (BATISTA, ET AL., 2014) para poder, assim, compreender as formações estéticas de distribuição dos lugares transitados.

Autores/as como Batista, Bernardes e Menegon (2014) reafirmam a credibilidade dos processos e instrumentos que mediam o levantamento de informações. No entanto, ressaltam a necessidade de se refletir sobre as estratégias utilizadas. Para estes autores, “a conversa, normalmente, é aprisionada e cristalizada sob a égide de um script materializado por nomes diversos: entrevista, questionário, grupo focal, testes, dinâmicas e correlatos” (p.100). Neste sentido, compreender a conversa fora dos moldes legitimados de instrumentalização da ciência, é compreender que as relações que se dão no cotidiano informal das práticas discursivas também compõem o contexto analisado.

Nesta perspectiva, assume-se que as concepções críticas, éticas e metodológicas se articulam na compreensão da realidade, numa relação dialógica que possibilita a aproximação entre o(a) pesquisador(a) e as pessoas que compõem o universo do campo (CARDONA, ET AL., 2014). Estar em cena/campo é, portanto, uma experiência situada, demarcada, atravessada de sentidos produzidos na relação com o outro. Nesta

perspectiva, assumir as conversas como elemento fundamental “implica em posicionar as pessoas participantes como protagonistas na construção do conhecimento” (BATISTA, ET AL., 2014, p. 101).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da tentativa de formalizar o processo metodológico, estar em campo de pesquisa com uma perspectiva participativa e de ruptura com uma suposta neutralidade, convoca a visitar nossas afetações e atravessamentos produzidos pelas experiências observadas. Fine, Weis, Weseen e Wong (2006) apontam que há uma linha tênue entre o que representam as “boas histórias” (p.125) para o(a) pesquisador(a) e o que são as falas e momentos observados – muitas vezes, produtos de violências e processos históricos de discriminação – em campo. Observar os diálogos existentes e, ao mesmo tempo, me inserir como interlocutora em alguns deles sem, no entanto, ferir os limites de aproximação e intimidade existentes, tornaram-se reflexões éticas que guiaram o processo de pesquisa.

Em pesquisas das áreas de Ciências Humanas e Sociais, é preciso encontrar meios para traduzir o que se vê e refletir sobre o que se sente, ao mesmo tempo em que mantém-se a preocupação em representar, de forma mais aproximada, a voz da população observada/investigada (ROCHA; ECKERT, 2008). Sustenta-se ainda, neste sentido, o compromisso de que a pesquisa seja instrumento de visibilidade e dizibilidade sobre as práticas, escapando de lógicas que reproduzem silenciamentos sobre populações já historicamente submetidas à invisibilidade.

Neste sentido, conhecer o campo enquanto materialidade, com suas relações, lógicas e dinâmicas próprias, passa a ser um dos principais objetivos, mas também um desafio das pesquisas que pretendem construir outras formas de se compreender e produzir o mundo. É preciso reconhecer os limites das argumentações que acessam um recorte da realidade investigada, buscando problematizar, a partir das cenas observadas, as formas de operação que sustentam as condições de existência e modos de subjetivação perpetrados nos espaços e relações em questão em cada pesquisa.

Torna-se parte do processo refletir sobre os limites de apreensão do que se investiga, assim como sobre a responsabilidade ética e política de criar contornos de inteligibilidade científica ao que se presencia. Tal dinâmica do campo ocorre no limite do espaço e tempo em que os acontecimentos emergem, denotando a relação apontada por Rancière (2010b) entre a configuração do espaço e a constituição estética do mundo sensível. Na configuração moderna da política, a estética apareceria, a partir da perspectiva do autor, como o novo nó que liga a ordem da comunidade e a divisão do sensível, ou seja, “uma forma de mapeamento do visível, uma cartografia do visível, do inteligível e também do possível” (Rancière, 2010b, p. 87).

Enquanto posicionamento, as argumentações e reflexões apresentadas no

desenrolar deste capítulo, pautam uma construção do conhecimento para além de formas que condicionam elementos metodológicos a perspectivas que operam visões tecnicistas do saber. Isso, diante de um momento político e cultural que se mostra, de certa forma, hostil a práticas de pesquisa que se dedicuem à reflexão política e não naturalizadas da vida, torna-se um desafio e, quem sabe, uma forma de resistência.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- BATISTA, C., BERNARDES, J., MENEGON, V. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. In: SPINK, M; BRIGADÃO, J; NASCIMENTO, V; CORDEIRO, M (orgs). **A produção de informação na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014
- CARDONA, M; CORDEIRO & R; BRASILINO, J. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. In: SPINK, M; BRIGADÃO, J; NASCIMENTO, V; CORDEIRO, M (orgs). **A produção de informação na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014
- COIMBRA, C; NASCIMENTO, M. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, A; ABRAHÃO, AL & COIMBRA, C. (orgs). **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde**. Niterói: EDUFF, 2008
- CORDEIRO, M., FREITAS, T., CONEJO, S; DE LUIZ, G. Como pensamos ética em pesquisa. In: SPINK, M; BRIGADÃO, J; NASCIMENTO, V; CORDEIRO, M (orgs). **A produção de informação na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014
- FINE, M., WEIS, L; WESEEN, S. & WONG, L. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. & LINCON, Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. n.10, 58-78, 1999
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. (13a ed). Rio de Janeiro: Graal, 2009a
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber** (7^a ed). São Paulo: Forense Universitária, 2009b
- GALINDO, D., MARTINS, M.; RODRIGUES, R. Jogos de armas: narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano de pesquisa. In: SPINK, M; BRIGADÃO, J; NASCIMENTO, V; CORDEIRO, M (orgs). **A produção de informação na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014
- HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 07-41, 1995
- LOURAU, R. Implicação e Sobre Implicação. In: ALTOÉ, S, **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004
- PASSOS, E., KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010
- PELLEJERO, E. A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière. **Saberes**, n. 2, v. 3, 18-30, 2009
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Ed.34, 1996a

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (org). **A crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b

RANCIÈRE, J. Nossa ordem policial: o que pode ser dito, visto e feito. In: **URDIMENTO – Revista de estudos em Artes Cênicas**, n.1, v. 15, 81-90, 2010a

RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. In: **URDIMENTO – Revista de estudos em Artes Cênicas**, n.1, v.15, 107-122, 2010b

ROCHA, A.L & ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C; GUAZZELLI, C (orgs). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SATO, L; SOUZA, M. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, n.12, v. 2, 29-47. 2001

SCHIMIDT, M.L & TONIETTE, M. A relação pesquisador-pesquisado: algumas reflexões sobre a ética na pesquisa e a pesquisa ética. In: GUERRIERO, I; SCHIMIDT, M.L & ZICKER, F. **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SPINK, P.K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, 20 (num.esp), 70-77, 2008.

EXPANSÃO, ENADE E INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Ana Lúcia Cunha Duarte

Graduada em Pedagogia – UFMA, Mestre em Educação – UCB e Doutora em Educação UnB. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e-mail duat_ana@hotmail.com

Ana Beatriz Frazão da Silva

Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA) e estudante do curso de Pedagogia da UEMA. E-mail: anafrazao634@gmail.com

Rafael Mendonça Mattos

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e-mail mattos.morais@hotmail.com

Artigo elaborado a partir de pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA)

RESUMO: Tendo em vista a relevância da temática expansão da educação superior, em especial, dos cursos de licenciatura no Maranhão e os impactos na qualidade é que realizamos uma pesquisa no período de 2016 a 2018. O estudo tem como norte as análises dos dados

disponíveis nas bases de dados dos órgãos oficiais, relacionados com os indicadores de qualidade dos cursos de licenciatura ofertados no Maranhão pós-SINAES. Para qualificar o estudo buscamos compreender a política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e seus componentes, como: a Avaliação Institucional, Avaliação de Curso e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tomamos como referência para o nosso estudo este último. Fizemos um levantamento de todas as instituições com cursos avaliados nas quatro edições 2005, 2008, 2011 e 2014. Buscamos os documentos legais, os artigos de pesquisadores sobre política de avaliação, qualidade e expansão para compreender e apreender as nuances do Sinaes/Enade. Evidenciamos que a avaliação quando executada de forma dinâmica pode ser utilizada como referencial para as instituições de educação superior buscarem o alcance de seus objetivos focados na qualidade dos cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão dos cursos de licenciatura; ENADE, Indicadores de qualidade.

ABSTRACT: In view of the relevance of the thematic expansion of higher education, in particular, of licentiate courses in Maranhão and the impacts on quality, we conducted a survey in the period from 2016 to 2018. The study is based on the analysis of data available in the databases data from official agencies, related to the quality indicators of undergraduate courses offered in Maranhão after SINAES. To qualify the study we seek to understand the policy of the National Higher Education Assessment System (SINAES), and its components, such as: Institutional Assessment, Course Assessment and the National Student Performance Exam (ENADE), we take as a reference for the our study the latter. We carried out a survey of all institutions with courses evaluated in the four editions 2005, 2008, 2011 and 2014. We looked for legal documents, articles by researchers on evaluation, quality and expansion policy to understand and understand the nuances of Sinaes / Enade. We show that the evaluation when performed dynamically can be used as a reference for higher education institutions to seek the achievement of their objectives focused on the quality of courses.

KEYWORDS: Expansion of undergraduate courses; ENADE, Quality indicators.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a expansão dos cursos de licenciatura do Maranhão, a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861/04. Os dados pesquisados são os disponibilizados nas bases de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relacionados com os indicadores de qualidade da educação superior do Estado do Maranhão, que no nosso caso, recortados para os cursos de licenciatura. A pesquisa teve como objetivo analisar os impactos do processo de expansão dos cursos de licenciatura do Maranhão no período pós- SINAES, com estudantes participantes do ENADE nas versões 2005, 2008, 2011 e 2014. Fez parte do levantamento de dados: listar todas as Instituições de Educação Superior (IES) com cursos de licenciatura avaliados no Enade; realcionar os cursos de licenciatura com so seus respectivos conceitos e a análise dos conceitos EMADE de cada IES com seus respectivos curso de licenciatura do Maranhão.

A metodologia da investigação teve como perspectiva a abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que foi constante a busca de dados fidedignos para explicar o significado e as características do contexto do objeto pesquisado. Cabe destacar que, em pesquisa qualitativa, os dados estatísticos são utilizados para dar maior precisão aos dados coletados no decorrer da investigação. No que se referem aos instrumentos, estes necessários para a realização do estudo, contribuindo com a coleta das informações e dados, bem como a revisão bibliográfica da temática. Segundo GIL (1999) apud Oliveira (2011):

O uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando- se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos destaca.

Inicialmente alguns dados já nos chamam a reflexão sobre a expansão dos indicadores de qualidade dos cursos de licenciatura do Maranhão. Em 2005, foram avaliados 118 cursos de 11 instituições, no ano de 2008 foram 162 cursos de 15 instituições, no ano de 2011 foram avaliados 78 cursos de 16 instituições e em 2014, foram examinados 138 cursos de 18 instituições, sendo estas IES com cursos de licenciatura avaliados nas quatro versões do ENADE. Após classificar as instituições com cada curso avaliado, tornou-se necessário organizar os dados levantados de cada instituição, curso e conceitos.

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) E O COMPONENTE AVALIATIVO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)

O processo de criação do SINAES é um indicativo de que a avaliação institucional é constituída a partir de contestações, porque ela não se dá num vazio conceitual (DUARTE, 2013). A finalidade da avaliação evidencia os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de educação superior que se quer desenvolver. Assim, cada proposta de avaliação elaborada representará os valores políticos, sociais, econômicos e culturais de uma dada sociedade. Na Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES está posto que o interesse é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes para fins de promover a melhoria da qualidade da educação superior.

A avaliação de curso de graduação tem como objetivo identificar as condições do ensino oferecido aos estudantes e para tal considera: corpo docente; organização didático- pedagógica e instalações físicas. Essa avaliação é realizada obrigatoriamente por meio de visitas ao local de funcionamento dos cursos. As visitas de avaliação são feitas por Comissões de Especialistas encaminhados pelo MEC/Inep. Para a visita in loco, a comissão formada por representantes de áreas utiliza vários instrumentos avaliativos. Por sua vez, os resultados da Avaliação de Curso de Graduação (ACG) são apresentados por meio de conceitos em uma escala de 1 a 5; os cursos aos quais falta algum elemento avaliativo são apresentados Sem Conceito (S/C).

No documento do SINAES, a autoavaliação ou avaliação interna é considerada essencial no processo de avaliação institucional; sem ela o processo não é completo. A partir da autoavaliação segundo a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004, p. 20), é que um curso ou instituição analisa internamente “o que é e

o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vista à identificação de práticas exitosas, bem como à percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro”.

Para Belloni (1996, p. 8), o autoconhecimento significa “identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolver um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências”. A autoavaliação permite à IES o seu autoconhecimento, que deve ser produzido a partir das suas ações, dos seus programas, do plano institucional, da pesquisa, da extensão e do ensino.

O ENADE que tem como objetivo avaliar o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências estudantis. Os resultados dessas avaliações podem provocar mudanças nas instituições, se forem, analisados os resultados com a equipe de gestores e com a comunidade acadêmica, que deverá ter como objetivo traçar plano de trabalho, visando elevação da qualidade da educação ofertada nos cursos de graduação, especialmente, nos cursos de licenciatura, objeto do nosso estudo investigativo.

Qualidade na educação está ligada ao bem-estar da comunidade escolar. Na lei nº 10.861/2004, o SINAES coloca a qualidade como central no processo de implantação de um novo sistema de avaliação.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e a diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004).

A concepção de qualidade vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, visto que era apenas concebida como uma forma de acompanhamento das modificações que a educação passava. No avanço da concepção a qualidade passa ter uma relação maior com a sociedade em desenvolvimento, uma vez que, no contexto da educação se vincula a valorização do desenvolvimento social e econômico. Qualidade para a atual política de avaliação,

[...] está vinculada a indicadores e supervisores, principalmente no que se relaciona à educação superior, nível que necessita de intenso crescimento no que diz respeito à oferta de vagas e ao número de concluintes, representando, inclusive, nas metas dos dois planos Nacionais de Educação, ambos aprovados no início do século XXI. (CAMPOS, 2011, p.100)

Na atual LDB Lei 9.394 de 1996, foi instituído como um dos princípios do ensino, a garantia da oferta do ensino de qualidade para todos. No Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº13.2005/2014, o Estado deve garantir a qualidade da educação básica e superior. A meta 13 do PNE, traça o objetivo de elevar a qualidade da educação

superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento) sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

O acompanhamento da qualidade da educação superior é feito pelo SINAES. O conceito de qualidade evolui com as leis, abrange padrões de qualidade junto com processos avaliativos. A educação superior passa por indiscutíveis mudanças, em todo o mundo, nos locais onde ocorreram as reformas foram levados à necessidade de expansão do sistema, mudando a intensidade em cada País. O processo de expansão da educação superior do Maranhão dos cursos de licenciatura seguem fatores de nível global que permearam expansão da educação superior no Brasil. Contudo, apesar dos períodos serem diversificados, a expansão foi lenta e gradual, e com isso não podemos deixar de perceber que houve expansão pública em nível reduzido seja ela por motivos econômicos ou políticos, mas ainda o ensino superior privado é o que demanda maior expansão.

A expansão para alguns pesquisadores é vista como positiva, podendo ampliar o acesso da população na educação superior. É importante ter um olhar crítico e sensível no que se refere a expansão dos cursos das instituições privadas, pois esse setor busca o crescimento do seu capital, vendendo serviços da área educacional. O crescimento do ensino superior privado ou até mesmo vindo de instituições públicas são resultados de um movimento de expansão, que demonstram como o capital busca valorizar-se no âmbito da educação superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O ENADE E OS INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO MARANHÃO

A avaliação utilizada pelo ENADE centra-se no alcance de objetivos que são quantitativos, que não dão conta da complexidade do processo de aprendizagem. É preciso levar em consideração as particularidades da realidade da educação superior, pensando nas desigualdades sociais e regionais presentes no Brasil, para que a qualidade chegue para todos de forma hegemônica, de modo que os fortes permaneçam fortes e os fracos se tornem fortes. Investir na qualidade para que todos possam avançar em busca dos padrões aceitáveis. Esse conceito de qualidade é bem mais abrangente. Como o SINAES é uma política nacional de avaliação, os seus resultados geram informações para formulação de outras políticas e de tomada de decisões de outras ações nacionais, estaduais e locais.

INSTITUIÇÕES AVALIADAS	CONCEITOS ENADE POR INSTITUIÇÃO					
	SC	1	2	3	4	5
CEUMA			2	1		
UEMA	38		4	12	4	1
UFMA	13		2	4	3	
UESPI	23					
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO	1		2			
FACULDADE ATHENAS MARANHENSE			1			
FACULDADE SANTA FÉ			1	1		
IFMA		1	1			
FACULDADE DE IMPERATRIZ				1		
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO		1				
UNDB		1				

Quadro 2 - IES com estudantes participantes do ENADE no ano de 2005 e seus respectivos conceitos

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2006.

Em 2005, eram essas as IES no Maranhão com cursos de licenciatura que participaram do ENADE, observa-se que há uma concentração de cursos em 3 (três) instituições e com número muito grande de cursos Sem Conceito (SC), essa é a denominação usada quando o curso não atende aos critérios básicos para ser avaliado, nesse caso fica SC. Nessa edição, totalizaram-se 118 cursos avaliados em todas as IES do Maranhão, 11 no total. O conceito ENADE foi o de SC com 75 cursos, seguido de 3 cursos com 1, 13 cursos com 2, 19 cursos com 3, 7 cursos com 4 e 1 curso com conceito 5. A instituição que mais ofereceu cursos foi a UEMA com um total de 59 cursos, dentre eles 38 sem SC. Seguido pela Universidade Federal do Maranhão com 22 cursos avaliados dentre eles, 13 cursos SC. As demais instituições ofereceram um número menor de cursos com estudantes participantes do ENADE.

INSTITUÇÕES AVALIADAS	CONCEITOS ENADE POR INSTITUIÇÃO					
	SC	1	2	3	4	5
CEUMA		1	1	1		
UEMA	10	37	38	28	9	4
UFMA	SC		1	6	1	3
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO			3			
FACULDADE ATHENAS MARANHENSE			1	1		
FACULDADE SANTA FÉ					2	
IFMA			1	3		
FACULDADE DE IMPERATRIZ		1				
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO	1	1				
UNDB					1	
FACULDADE BAIXO PARNAÍBA			2			
FACULDADE DO VALE DO ITAPECURÚ				1		
FACULDADE DO MARANHÃO						1
INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO					1	
FACULDADE EVANGÉLICA DO MEIO NORTE	1					

Quadro 3 - IES com estudantes participantes do ENADE no ano de 2008 e seus respectivos conceitos

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2009.

Nessa edição houve um aumento no número de cursos e nas instituições que ofereceram licenciaturas em relação ao ano anterior avaliado, no total foram 162 cursos avaliados e 5 IES a mais: Faculdade Evangélica do Meio Norte, Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, Faculdade do Maranhão, Faculdade do Vale do Itapecuru e Faculdade do Baixo Parnaíba. A UEMA duplicou nos cursos avaliados e os cursos SC foram inferiores. Nesse ano de 2008 fizeram parte os estudantes do Programa Especial de Formação de Professores da UEMA, aumentando assim o número de cursos com estudantes na condição de fazer o exame. Foram 13 cursos SC, 40 com 1, 48 com 2, 41 com 3, 12 com 4 e 8 com 5. O número de cursos com conceitos insatisfatórios foi bem maior que os considerados satisfatórios.

INSTITUÍÇÕES AVALIADAS	CONCEITOS ENADE POR INSTITUIÇÃO					
	SC	1	2	3	4	5
CEUMA				3		
UEMA	18		5	14	8	
UFMA	3		1	4	4	1
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO				1		
FACULDADE ATHENAS MARANHENSE				2		
FACULDADE SANTA FÉ			1	1		
IFMA	1			4		1
FACULDADE DE IMPERATRIZ				1		
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO	2			1		
UNDB	1			1		
FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA	2					
FACULDADE DO VALE DO ITAPECURÚ			1			
FACULDADE DO MARANHÃO				1		
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO MARANHÃO			1	1		
FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS E APLICADAS					1	
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SANTA TEREZINHA			1			

Quadro 4 - IES com estudantes participantes do ENADE no ano de 2011 e seus respectivos conceitos

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2012.

Em 2011, as IES do Maranhão com cursos de licenciatura que participaram do ENADE, apresentam uma elevação no indicador de qualidade com concentração de conceito 3 (três), demonstrando uma considerável melhoria. Foram 86 cursos avaliados, um número inferior em comparação as edições anteriores, pode ter sido porque existiam os Programa Especiais de Formação de Professores e em 2011 foram extintos, pois o objetivo era oferecer era atender a uma demanda específica. Nessa edição, 16 Instituições tiveram estudantes avaliados no ENADE. Dessas, 27 ficaram SC, 11 com 2, 33 com 3, 12 com 4 e 2 com 5. As IES com cursos com conceito 5 no ENADE, foram: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

INSTITUÍÇÕES AVALIADAS	CONCEITOS ENADE POR INSTITUIÇÃO					
	SC	1	2	3	4	5
CEUMA		1		2		
UEMA	3	10	42	22	10	
UFMA	1		3	7	4	
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO				1		
FACULDADE ATHENAS MARANHENSE				2		
FACULDADE SANTA FÉ					1	
IFMA			5	9	1	

FACULDADE DE IMPERATRIZ			1		
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO		3			
FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA		2			
FACULDADE DO VELE DO ITAPECURÚ	1				
FACULDADE DO MARANHÃO		1			
FACULDADE EVANGÉLICA DO MEIO NORTE	1				
INTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO MARANHÃO		1	1		
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SANTA TEREZINHA		1			
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO	1				
FACULDADE DE CIENCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO		1			
FACULDADE ESTÁCIO	1				

Quadro 5 - IES com estudantes participantes do ENADE no ano de 2014 e seus respectivos conceitos

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2015.

No ano de 2014, algumas IES não tiveram cursos de licenciatura com estudantes participantes do ENADE. No total 138 cursos avaliados, 4 cursos SC, 15 cursos com conceito 1, 58 cursos com conceito 2, 45 cursos com conceito 3 e 16 cursos com conceito 4. Nenhum curso de licenciatura do Maranhão conseguiu conceito 5 no ENADE de 2014.

O índice de desempenho esperado é um indicador de qualidade expressos em uma escala contínua e em cinco níveis, nos quais os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória, eles servem como orientadores das avaliações *in loco* do ciclo avaliativo, sendo importantes instrumentos de avaliação.

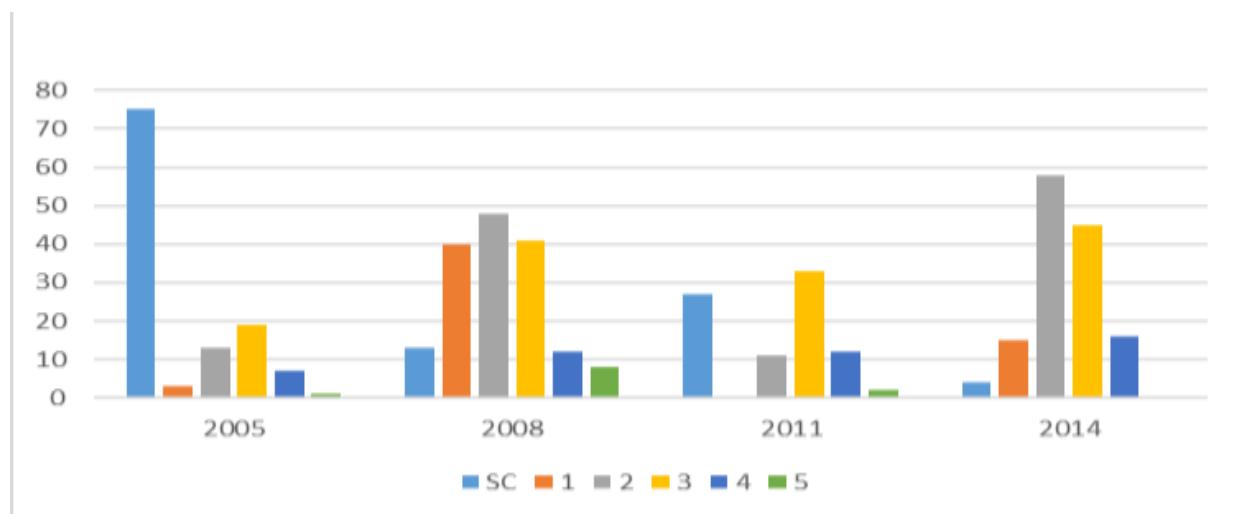


Gráfico 1 - Número de cursos de licenciatura do Maranhão avaliados no ENADE nas edições 2005, 2008, 2011 e 2014 e seus respectivos conceitos

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP, 2006, 2009, 2012 e 2015

O ENADE é aferido em uma escala sendo descrito em uma variação de 1 a 5. Conceito 1 (0,0 a 0,94), 2 (0,95 a 1,94), 3 (1,95 a 2,94) 4 (2,95 a 3,94), e 5 (3,95 a 5) e os

cursos que não atendem aos critérios estabelecidos pelo exame ficam Sem Conceito (SC). Em 2005 participaram do ENADE 118 cursos de licenciatura no Maranhão, deste 75 cursos ficaram SC. Cursos com estudantes que atingiram conceitos entre 3 a 5 foram de 27.

Percebe-se que em 2008 o número de cursos sem conceito foi inferior em comparação com a edição anterior e houve um equilíbrio com cursos com conceito acima de 3. Foram 28 cursos com conceito 3, com 4 foram 9. A UFMA com três cursos com conceito 5, e uma instituição privada, FACAM, com um curso conceito 5. No ano de 2011 foram 78 cursos avaliados. Observa-se um crescimento no número de cursos com conceitos 3, oito cursos conceito 2 e nenhum curso conceito 1. Dois cursos conceito 5, sendo um da Universidade Federal do Maranhão e um do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Maranhão.

No ano de 2014 foram avaliados 138 cursos, 4 SC, 15 com 1, 58 com 2, 45 com 3, e 16 com 4. Nessa edição não houve com conceito 5. Em todas as edições pesquisadas, notou-se que somente 7 dos cursos avaliados atingiram o conceito 5. Segundo FERRER (1999) apud BATISTA (2008), o termo qualidade se refere a um sistema de ensino, na sua complexidade, na diversidade de instituições e cursos. Logo as IES que atingem conceito máximo não são sinônimas de termo de qualidade padrão, mas devem considerar este conceito para uma prática de transformação do ensino.

A Universidade Estadual do Maranhão ofertou 216 cursos nas 4 edições, em 2005, 59 cursos, em 2008, 126, em 2011, 45 e em 2014, 86 cursos ofertados. Houve uma diminuição na oferta de cursos no ano de 2011, comparando ao ano anterior, isso acontece porque no ano de 2008 existia na UEMA um programa especial de formação de professores ofertados em vários municípios do Maranhão e em 2011 foram extintos, porque o objetivo era oferecer uma única vez. A UEMA em todo Maranhão é líder na oferta de curso de licenciatura.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ofertou 62 cursos nas 4 edições. Seus conceitos no ENADE foram 36 cursos com conceito 3, 26 entre 1 e 2, 17 SC e 4 com 5. A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ofereceu no ano de 2005, 23 cursos de licenciatura em vários municípios do Maranhão. Essa oferta foi para apenas uma turma em cada município. Desse modo, os cursos foram extintos logo que os estudantes concluíram.

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) vem crescendo no número de cursos ofertados, foi uma das instituições com cursos de licenciatura com estudantes participantes nas quatro edições pesquisadas do ENADE. Foram 27 cursos no total. No ano de 2005 foram avaliados apenas 2 cursos, no ano de 2008 passou para 4 cursos avaliados, em 2011, 6 cursos e em 2014, 15 cursos. O IFMA expandiu a oferta de cursos de licenciatura nos últimos anos em razão da sua expansão no estado do Maranhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da globalização, o conhecimento passa a ser visto como um dos motores do crescimento econômico e, a educação, sobretudo nas instituições de educação superior, assume a responsabilidade da formação de indivíduos para atuação nesta nova conjuntura (SOUZA; PEIXOTO, 2013). Em especial no campo educacional, essa nova forma de organização tem trazido consequências para as políticas de educação superior em todo o mundo, exigindo uma maior cobertura e novas competências para as instituições públicas e privadas responsáveis por este nível de ensino. Nos países periféricos, inclusive no Brasil, essa exigência tem repercutido no redimensionamento das políticas educacionais, o que tem possibilitado uma maior flexibilização e uma maior privatização desse nível de ensino, além do uso da modalidade da educação a distância como forma de ampliar a cobertura de atendimento. No momento em que o conhecimento passa a ser a ponte para o desenvolvimento econômico do país, os organismos multilaterais apontam a necessidade de formação de professores nesse nível de ensino para a melhoria dos indicadores educacionais. Apesar das iniciativas do governo terem expandido a formação do professor em nível superior, é preciso ter ciência que esse processo, quando voltado para o atendimento dos interesses mercadológicos, pode vir a comprometer a qualidade da formação ao invés de contribuir para o desenvolvimento da profissionalização, isto é, com a construção da própria identidade, tendo em vista o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

As observações realizadas foram baseadas em leituras sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileira (SINAES) nos seus aspectos gerais que compreende os indicadores de qualidade, no nosso caso, o recorte de pesquisa foi o ENADE. Usou-se os resultados dos relatórios divulgados pelo INEP sobre o ENADE, nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, dos cursos de licenciatura do Maranhão. Ressalta-se que todas as informações analisadas e presentes nessa pesquisa são de domínio público.

Os dados colhidos mostram um aumento no número de Instituições que ofertaram cursos no decorrer dos anos, o número de cursos ofertados por estas IES se expandiram, somente o ano de 2011 o número foi inferior em comparação com a edição de 2005, 2008 e 2014. Quanto aos conceitos, os resultados revelam que dos 504 cursos avaliados nas 4 edições, apenas 181 cursos com conceitos 3 e 4. Com conceito 2 e 1, 312 cursos e com

conceito 5, foram apenas 11 cursos.

As IES privadas aparecem em sua grande maioria com um número pequeno de licenciaturas e cursos avaliados e com conceito abaixo de 3, conceito considerado regular. No Brasil e consequentemente no Maranhão os números de cursos para formação de professores em nível superior têm se expandindo, mas é preciso saber que esse processo quando voltado para interesses particulares para aumentar a procura por estas

instituições, pode vir a comprometer a qualidade da formação desses profissionais ao invés de contribuir para seu desenvolvimento.

O conceito de qualidade apresentado pelo SINAES está relacionado apenas a um indicador quantitativo, considera-se que não é o único critério de qualidade a ser considerado pela IES e pela sociedade. Observa-se que ainda é preciso avançar muito nesse quesito, pois o que preconiza a lei não vem se confirmado com indicadores de qualidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA. Michelle Espíndola da Expansão e Privatização da Educação Superior no período civil militar ao neoliberal-popular In: CUNHA Celio da; SOUSA José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luiza C. de. **Metodologia da Avaliação em Políticas Públicas**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 75)

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 72, 15 maio 2004.

, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, Cristian de Oliveira Lobo. NETO, Joaquim José Soares. O conceito de Qualidade no Histórico da legislação da Educação Superior no Brasil. **Expansão e Avaliação da Educação Superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

DUARTE, Ana Lúcia. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): a Gestão Acadêmica usa seus resultados?** São Luís: editora UEMA, 2015.

OLIVEIRA. Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**, Catalão, Goiás: UFG, 2011.

SOUZA, J. B.; PEIXOTO, M. C. L. **Políticas de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. In: JEZINE, E.; BITTAR, M. (Orgs.). **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 86-102.

FAZER PESQUISA EM HUMANIDADES HOJE, OU SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO CIENTÍFICO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 04/04/2020

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Pesquisa. Conhecimento científico. Comunicação científica.

Rubens da Silva Ferreira

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Biblioteconomia.

Belém, PA

<http://lattes.cnnpq.br/1179934046983248>

RESUMO: O trabalho consiste em um ensaio sobre as condições contemporâneas de produção e socialização do conhecimento científico nas Ciências Sociais e nas Ciências Sociais Aplicadas, especialmente em relação aos desafios interpostos ao pesquisador. Os conceitos de campo e campo científico, ambos teorizados por Pierre Bourdieu, fornecem as orientações para as reflexões sobre alguns dos desafios éticos, políticos e tecnológicos que impactam nas práticas científicas. Em conjunto, esses desafios representam mudanças não somente nas condições de produção e socialização do conhecimento científico, mas também no perfil do pesquisador. Com efeito, é possível falar da emergência de um modelo fundado em novas competências e habilidades para lidar com as novas condições de fazer pesquisa.

DO RESEARCH IN THE HUMANITIES TODAY, OR ABOUT THE CHALLENGES OF THE SCIENTIFIC FIELD

ABSTRACT: The work consists on an essay on the contemporary conditions of production and socialization of scientific knowledge in Social Sciences and Applied Social Sciences, especially in relation to the challenges posed to the researcher. The concepts of field and scientific field, both theorized by Pierre Bourdieu, provide the guidance for reflections on some of the ethical, political and technological challenges that impact scientific practices. Together, these challenges represent changes not only in the conditions of production and socialization of scientific knowledge, but also in the profile of the researcher. Indeed, it is possible to speak of the emergence of a model based on new competences and skills to deal with the new conditions of doing research.

KEYWORDS: Science. Search. Scientific knowledge. Scientific communication.

1 | INTRODUÇÃO

Com o objetivo de pensar os desafios contemporâneos na pesquisa, busca-se tecer neste ensaio algumas reflexões sobre questões que se impõem ao *campo científico* num século marcado, entre outras características, pelo grande fluxo de informação que circula pelas redes digitais. Parte desse fluxo é produzida e colocada em circulação por pesquisadores, universidades, laboratórios, institutos de pesquisa e editores científicos que dão forma a um verdadeiro circuito global de conhecimento, capilarizando direta e indiretamente pessoas e instituições nos países do Norte e do Sul.

Como produto de uma análise autoral não exaustiva que toma por *locus* a realidade brasileira, este exercício de pensamento está assentado nas teorizações de Pierre Bourdieu, precisamente quanto ao conceito de campo científico, concebido por ele como um microcosmo social dotado de *ethos* próprio. Assim, ao vislumbrar alguns desafios científicos contemporâneos na esfera ética, política e tecnológica, eles serão analisados nas articulações entre o campo científico e o social, procurando, deste modo, entender como eles afetam a produção e a socialização do conhecimento científico na contemporaneidade.

Tal com será discutido nas partes que seguem a esta introdução, os desafios em tela apontam para mudanças não apenas nas condições contemporâneas de produção e socialização do conhecimento científico. Eles também sugerem mudanças no perfil dos pesquisadores para lidarem com as novas realidades sociais, legais e tecnológicas que afetam as práticas científicas dentro e fora do gabinete de trabalho, esse espaço entendido como uma pequena unidade gestora de informação científica¹. Deste modo, mais do que o pesquisador tradicional, que conduz as pesquisas de modo descompromissado com o mundo exterior, esse perfil vem sendo progressivamente substituído pelo modelo de um sujeito mais dinâmico, político e empreendedor, mais articulado e comprometido com a sociedade em que vive.

Porém, antes de iniciar a discussão proposta, importa esclarecer ao leitor o sentido com pelo qual são utilizadas duas importantes expressões neste ensaio. Uma delas corresponde à produção do conhecimento científico. Ela diz respeito à atividade de pesquisa científica propriamente dita, permeada por valores, métodos, práticas e ritos muito peculiares ao fazer da ciência, compreendendo desde a concepção dos projetos de investigação até a elaboração dos relatórios e dos produtos nos quais são formalizados os resultados das pesquisas. Considerando a ciência em seu *continuum*, os resultados das investigações precisam ser comunicados, isto é, levados para fora do gabinete de trabalho do pesquisador. Com efeito, a expressão socialização do conhecimento científico

¹ Porque é nos gabinetes que os pesquisadores realizam as atividades de seleção, análise, organização, recuperação, uso e disseminação das informações que consomem e geram ao longo das investigações que conduzem. Posteriormente, parte dessas informações alimentará os bancos de dados das agências de fomento à pesquisa, as editoras científicas, as bibliotecas, os arquivos e/ou os museus.

corresponde e esse processo de comunicação pelo qual os produtos das pesquisas tornam-se de conhecimento amplo aos serem divulgados à comunidade científica e à sociedade maior. Uma vez feitos esses esclarecimentos iniciais, cabe passar à discussão do conceito de campo e de campo científico, e às reflexões propostas quanto aos desafios na produção e na socialização do conhecimento científico hoje.

2 | O CONCEITO DE CAMPO CIENTÍFICO NA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU

As práticas científicas podem ser pensadas como o conjunto de atividades orientadas para a produção racional e sistemática do conhecimento científico, seja sobre a natureza, a sociedade ou o ser humano. No contexto da Sociologia da Ciência, o sociólogo francês Pierre Bourdieu deixou uma significativa contribuição no sentido de entender e desvelar a organização das práticas que se processam no interior da comunidade científica com os valores, a lógica e as normas que sustentam o seu funcionamento e reprodução.

Pierre Bourdieu é conhecido nas Ciências Sociais e nas Ciências Sociais Aplicadas por ter produzido teorizações sobre o conceito de *campo*, muito embora não tenha sido ele o primeiro a utilizá-lo. Bem antes do sociólogo francês, o psicólogo Kurt Lewin – inspirado pela física teórica e pela psicologia social – propôs que as relações entre o indivíduo e o meio constituem uma espécie de campo de força. Nesse campo, pessoas e objetos se veem envoltos por mecanismos de atração e de repulsão que geram zonas de contato e zonas de evitamento, como também por obstáculos que se interpõem ao alcance de determinados fins (DORTIER, 2010, p. 359). Foi a teoria dos campos de Lewin que inspirou Bourdieu a aplicar e desenvolver o conceito de campo na Sociologia, definindo-o como:

o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas [...]. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Com base no conceito de campo, Bourdieu desenvolve o conceito de campo científico, didaticamente apresentado por ele em uma conferência proferida em 11 de março de 1997, no *Institut National de la Recherche Agronomique* (INRA). Como uma aplicação conceitual específica, o campo científico corresponde a um recorte social no qual estão inseridos pesquisadores e instituições como universidades, laboratórios, institutos de pesquisa, associações científicas, editores científicos e outros agentes que, segundo Bourdieu (1983; 2004), são orientados por códigos, valores e normas que disciplinam, entre outras coisas, as práticas de produção e socialização de conhecimentos capazes de explicar o mundo físico e o mundo social.

Dinamizado por relações ora de conflito, ora de aliança, o campo científico é um

espaço desprovido da “concorrência perfeita das ideias” (BOURDIEU, 2004, p. 123). Como produto social, a ciência constitui um campo estabelecido por relações de interesse e de poder, ou seja, por elementos que impedem a sua neutralidade. É nesse sentido que o campo científico representa uma arena simbólica de disputas; um lugar de luta política no qual pesquisadores buscam a consolidação de determinados paradigmas e, sobretudo, prestígio entre a comunidade científica.

No campo científico, as disputas entre pesquisadores ocorrem em torno das recompensas advindas da capacidade de produção e socialização do conhecimento científico. Essas duas atividades são permeadas e influenciadas pelos efeitos das disputas de poder, de prestígio e de reconhecimento científico, bem como pelo acúmulo de capital cultural² e social³. Nesta direção, o *savoir-faire*, a experiência, as credenciais e a produção científica de uma minoria se impõem sobre uma maioria de jovens pesquisadores que disputam no campo científico o mérito pelo que produzem e publicam.

Como bem explica Bourdieu (2004), o campo científico comporta uma dimensão concorrencial na qual a disputa por notoriedade e autoridade depende, sobretudo, da capacidade dos agentes de argumentar, demonstrar e refutar ideias. Trata-se, pois, de uma luta linguística, cujas armas são dadas pelo volume, pela qualidade e pela racionalidade das informações e dos conhecimentos que os agentes mobilizam nos discursos que elaboram para explicar os fenômenos naturais ou sociais. Em meio aos diferentes canais de comunicação existentes para a socialização do conhecimento científico, a comunidade científica dá destaque aos periódicos científicos, sobretudo aqueles produzidos pelas editoras de prestígio, capazes de ampliar as possibilidades de citação dos artigos.

Um aspecto importante nas teorizações de Bourdieu (2004) diz respeito à relativa autonomia dos campos, o que significa dizer que eles não são isolados entre si por fronteiras rígidas. Para esse autor, os diferentes campos são permeáveis às relações uns com os outros, portanto, sujeitos a formas de interação que podem ocorrer nas mais diferentes condições. Um dado acerca dessa permeabilidade entre os campos é fornecido por Michel Foucault (2013) ao analisar o modo como as relações tecidas entre os campos científico, jurídico e político levaram ao surgimento de uma nova tecnologia de poder no século XIX que atua sobre os corpos das pessoas até os dias de hoje.

Analizando particularmente as Ciências Sociais, em suas articulações com o campo jurídico, Foucault (2013) discute a relação historicamente construída entre os campos científico e jurídico que culminou no desenvolvimento de um conhecimento científico aplicado aos corpos das pessoas. Foi assim que o campo científico passou a auxiliar as sentenças proferidas nos tribunais, fornecendo os laudos e os inquéritos que analisavam

2 Em linhas gerais, o capital cultural é expresso pela bagagem infocognitiva incorporada na interação com a família, pelo acesso a livros, enciclopédias, computadores, por outros materiais de informação e pelos diplomas obtidos em universidades de prestígio.

3 Em linhas gerais, o capital social é expresso pela rede de relações sociais mais ou menos duráveis mantidas ao longo da vida de uma pessoa.

os comportamentos e as subjetividades dos (as) criminosos (as). Por outro lado, para impor a ordem a todo custo, o campo político também se alimentou dessas informações cientificamente coletadas, analisadas e documentadas para conduzir políticas de controle do tempo das pessoas, mantendo-as ocupadas em certos espaços de confinamento, a exemplo das fábricas, escolas, quartéis, prisões e outros, a fim de torná-las dóceis para o convívio em sociedade.

Ainda sobre a permeabilidade dos diferentes campos, cabe lembrar que universidades e institutos de pesquisa são instituições do campo científico bastante afetadas pelo campo político, jurídico, econômico e social. Essa realidade pode ser evidenciada de modo muito particularizado no Brasil, país no qual as pesquisas são financiadas em sua maior parte pelo Estado. Assim, em tempos de crise econômica global, como a que repercutiu desde 2008, agora agravada pela pandemia de Corona Vírus (Covid-2019), as universidades e os institutos de pesquisa vêm sendo diretamente impactados em seus orçamentos, mesmo quando dispõem de autonomia em seus estatutos para buscarem outras fontes de financiamento para as investigações que conduzem.

Conforme De Negri e Koeller (2019), registra-se uma queda progressiva do investimento estatal em pesquisas no Brasil entre 2000-2019. No âmbito do Governo Federal⁴, desde 2015 assiste-se ao declínio dos investimentos em ciência e tecnologia em função do *déficit* fiscal. Particularmente o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação (e Comunicação) vem sofrendo “ contenção de investimentos” para “equilibrar” as contas do governo em meio a uma crise política que se prolonga desde as eleições presidenciais de 2014. Especificamente a partir de 2019, o contingenciamento dos recursos destinados à ciência e tecnologia tem se dado para atender os objetivos do Governo Federal quanto à meta definida para o *superávit* primário.

Dados precisos sobre a evolução da redução dos investimentos do Governo Federal em ciência e tecnologia podem ser verificados no Portal da Transparência. Em 2014, as despesas em ciência e tecnologia foram executadas no valor de R\$ 11,81 bilhões em um orçamento previsto de R\$ 9,61 bilhões. No ano de 2015, os recursos destinados à ciência e tecnologia foram da ordem de R\$ 10,60 bilhões. Em 2016 eles caíram para R\$ 7,70 bilhões. Um ligeiro aumento ocorreu em 2017, com um valor orçado em R\$ 8,05 bilhões. No ano seguinte ocorreu nova redução nos investimentos, no valor de R\$ 7,66 bilhões. Já em 2019 registra-se um dos menores orçamentos reservados à ciência e tecnologia no Brasil: R\$ 7,40 bilhões. Sobre esses dados, importa destacar que, à exceção de 2014, entre 2015 e 2019 os orçamentos foram todos contingenciados, razão pela qual foram executados pelas universidades públicas federais e pelos institutos de pesquisa bem abaixo do que era previsto. Assim, para além do desafio de fazer pesquisa em meio à imposição da escassez dos recursos financeiros, existem outras dificuldades por serem

⁴ Os dados sobre investimentos do Governo Federal em ciência e tecnologia no período 2014-2019 foram obtidos do Portal da Transparência em 4/4/2020.

enfrentadas no campo científico, tal como será discutido a seguir.

3 I DISCUTINDO ALGUNS DESAFIOS NO CAMPO CIENTÍFICO NA DIMENSÃO ÉTICA

Na dimensão ética assiste-se à preocupação crescente dos agentes do campo científico com a produção e a socialização do conhecimento nas situações que envolvem a coleta de dados entre seres humanos. Preocupação essa que, na visão de Santos, Kienen e Castiñeira (2015) remete ao Código de Nuremberg, adotado em 1947, e posteriormente aperfeiçoado na Conferência de Asilomar, em 1975. Desde então um corpo formal de orientações e de instâncias deliberativas repercute nas universidades e nos institutos de pesquisa de países do Norte e do Sul. No Brasil, as discussões da Conferência de Asilomar adquiriram forma em diversas normas que vêm sendo atualizadas de 1988⁵. Entre as atualizações tem-se a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (2012), instituindo normas éticas para pesquisas que utilizam seres humanos como fontes de dados e informações.

Das críticas feitas pela comunidade científica brasileira à Resolução n. 466/2012, que advinham, sobretudo, das particularidades da produção do conhecimento nas Ciências Humanas e também nas Ciências Sociais Aplicadas, alguns avanços foram alcançados. Forjada na condução dos estudos clínicos no campo da saúde, a Resolução n. 466/2012 foi imposta como um modelo generalizado para as pesquisas em diferentes áreas, inclusive em disciplinas cujas práticas investigativas são realizadas segundo um rito próprio no modo de abordar, tratar e conviver com as pessoas em campo. Foi assim que as controvérsias geradas pela Resolução n. 466/2012 desencadearam certa tensão metodológica e política entre as Ciências Humanas e as Ciências Sociais Aplicadas de um lado, e, do outro lado, as Ciências da Saúde, reacendendo velhos embates epistemológicos em torno da científicidade de algumas disciplinas.

Após embates epistemológicos e normativos no campo científico, em abril de 2016 foi instituída a Resolução n. 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), levando em consideração as especificidades das pesquisas nas Ciências Humanas, e, por extensão, nas Ciências Sociais Aplicadas. Como sua predecessora, a nova norma recomenda que as pesquisas que produzem conhecimento com base no estudo e/ou auxílio de pessoas e grupos humanos estão, *grosso modo*, condicionadas a dois elementos fundamentais. O primeiro deles é a submissão dos projetos de investigação científica aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP corresponde a um colegiado devidamente constituído, cuja competência primeira consiste na avaliação dos projetos de investigação quanto aos riscos diretos e/ou indiretos que possam oferecer às pessoas e grupos. O segundo elemento de destaque na Resolução n. 510/2016 corresponde ao uso do Termo

⁵ A primeira norma no sentido de pensar a ética nas pesquisas no Brasil foi a Resolução n. 01/1988, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que tinha como propósito regulamentar o credenciamento das instituições de pesquisa e recomendar a criação de comitês de ética em cada uma delas.

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento formal pelo qual o pesquisador assegura que cada participante está suficientemente informado sobre a pesquisa em seus meios, fins e produtos.

Muito embora a Resolução n. 510/2016 tenha como objetivo proteger o pesquisador e as pessoas envolvidas nas pesquisas, procurando evitar abusos, as dificuldades ainda persistem. Uma dessas dificuldades é dada pela lentidão com que a norma se difunde nas universidades brasileiras. Mesmo quando o CEP existe nas universidades ele nem sempre é de amplo conhecimento da comunidade acadêmica, resultando em número reduzido de pesquisas submetidas à apreciação prévia quanto aos riscos que possam oferecer às pessoas e grupos. Outra dificuldade diz respeito ao fator tempo, precisamente entre o prazo previsto para o início das pesquisas e o prazo processual dos CEPs. Essa tensão no tempo se traduz em uma incompatibilidade de cronogramas, colocando de um lado o planejamento do pesquisador – sujeito a adiamentos nas situações de pareceres que recomendam ajustes ou reformulação dos projetos de investigação –, e, do outro lado, o calendário das reuniões do CEP, em sua maioria mensais. Além disso, a composição desses comitês não está imune às relações de poder e mesmo da postura antiética dos membros, expressa entre outras coisas por decisões que extrapolam a análise dos riscos, representando sempre uma preocupação a mais para os pesquisadores.

Em face do que foi discutido acima, em que pesem algumas das dificuldades relacionadas à Resolução n. 510/2016, o fato é que os agentes do campo científico ainda vêm procurando lidar com as exigências em pesquisas que utilizam pessoas e/ou grupos humanos na coleta de dados e informações. Foi em meio a um contexto tenso na ciência que se elaborou uma resolução específica para contemplar as particularidades das disciplinas do domínio das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, em seus modos de produzir e de socializar conhecimento científico. Apesar dos avanços, sobretudo na proteção das pessoas e dos grupos humanos pesquisados, muito ainda precisa ser aperfeiçoado no sentido de desburocratizar e de fiscalizar os CEPs para dar maior fluidez às pesquisas.

4 | DISCUTINDO ALGUNS DESAFIOS NO CAMPO CIENTÍFICO NA DIMENSÃO POLÍTICA

Na dimensão política, os desafios são dados pelas pessoas que interessam às Ciências Humanas e às Ciências Sociais Aplicadas. Nesta perspectiva, é possível falar de uma mudança na mentalidade no modo como elas percebem a si mesmas diante do pesquisador, um estranho que se apresenta a elas revestido de um interesse desinteressado – o que Bourdieu (2004) designa como *illusio* –, a fim obter dados e informações que, convertidos em conhecimento, serão socializados em documentos de diferentes formatos. Essa mudança expressa a autovalorização das pessoas e dos grupos, o que vem se tornando possível pelo maior acesso à informação, a exemplo dos conteúdos

relacionados aos direitos civis que circulam “de boca em boca”, pelas rádios, pela televisão e pelos telefones celulares conectados à Internet. Ela resulta também do aprendizado das pessoas e dos grupos pelas experiências negativas, precisamente quando pesquisadores não oferecem aos colaboradores qualquer retorno das investigações que conduzem.

Com base no aprendizado negativo e cada vez mais conscientes de si, pessoas e grupos começam a recusar o contato com pesquisadores que não conseguem sensibilizá-los quanto à relevância social da pesquisa, ou que não negociam a repartição dos benefícios. Assim tem sido no Brasil o trabalho com populações tradicionais e povos originários que começam a deliberar sobre o aceite da presença do pesquisador em suas terras. No estado do Pará, por exemplo, algumas comunidades quilombolas na Região Metropolitana de Belém (RMB) queixam-se dos pesquisadores que lhes conquistam a confiança, realizam observações sistemáticas, entrevistas intensivas, produzem registros fotográficos, audiovisuais e depois desaparecem sem deixar qualquer benefício, ainda que na forma do acesso aos resultados das pesquisas que essas pessoas ajudaram a produzir (SANCHES, 2014). Descrentes, desconfiadas e sentindo-se saqueadas do ponto de vista informacional, essas comunidades passam a oferecer maior resistência às pesquisas que não contemplem os interesses delas. Essa crescente politização das pessoas e dos grupos humanos coloca os pesquisadores diante do desafio de aperfeiçoarem a construção das relações em campo, procurando não apenas produzir um conhecimento *sobre*, mas também um conhecimento produzido *com*, ao modo do que discute Oliveira (2003) nas reflexões éticas dos estudos antropológicos.

Um horizonte de mudança na relação entre ciência e sociedade no sentido de aprimorá-la é sinalizado pela ideia de uma ciência aberta ou cidadã, filosofia essa que já começa a ser difundida no Brasil. Como um movimento que carrega ingredientes políticos, culturais, sociais e tecnológicos, essa nova forma de pensar e de fazer ciência tem suas bases fundadas no princípio do acesso aberto à informação e ao conhecimento, da transparência, do trabalho colaborativo e da valorização dos agentes locais, o que justificaria o envolvimento e a participação mais efetiva de não cientistas nas diferentes etapas da pesquisa (ESTALELLA; LAFUENTE, 2015; PARRA, 2015).

Porém, como uma concepção de fazer ciência ainda em construção e expansão, que se contrapõem ao modelo de ciência centrado na primazia da descoberta e da propriedade intelectual, a ciência aberta ou cidadã precisa ser mais bem definida em seus meios e fins, especialmente quanto ao modo como se ela abre à participação dos agentes não cientistas. Neste ponto, os cuidados precisam ser mais bem acordados e normatizados, a fim de que as pessoas não sejam usadas como colaboradoras de menor *status*, ou como meras coletoras e provedoras de dados e informações para a redução do tempo e dos custos das pesquisas realizadas pelas universidades, pelos laboratórios e pelos institutos de pesquisa. Do contrário, essas práticas de ciência aberta ou cidadã estarão reproduzindo as mesmas experiências negativas do modelo de ciência tradicional, não

passando de promessas “inclusivas” às pessoas não cientistas.

5 | DISCUTINDO ALGUNS DESAFIOS NO CAMPO CIENTÍFICO NA DIMENSÃO TECNOLÓGICA

Na dimensão tecnológica, entre outros desafios, tem-se a incorporação das redes e das tecnologias digitais às práticas de pesquisa, seja no modo como os pesquisadores produzem conhecimento, seja na maneira como eles socializam os resultados das investigações. Aqui verifica-se a necessidade do domínio sobre outras ferramentas de pesquisa empregadas desde a etapa de recolha de dados até a comunicação científica. Essas ferramentas estão para além da caneta, do diário de campo, da câmera fotográfica/vídeo, do gravador de som, bem como dos questionários e dos formulários impressos normalmente utilizados em campo. Com a emergência da cultura digital, tendências investigativas contemporâneas apontam para a coleta e análise de grandes volumes de dados (Big Data), assim como o desenvolvimento de metodologias aplicadas às pesquisas na Internet que não sejam simples adaptações daquelas já utilizadas no mundo *offline*.

A difusão das tecnologias digitais no campo científico configura uma realidade nova para alguns pesquisadores. Ela desafia essas pessoas a lidarem com situações que colocam à prova as habilidades e competências construídas em uma formação anterior ao surgimento da Internet. Neste sentido, existe uma geração de pesquisadores na condição de imigrantes digitais, portanto, em processo de aquisição das competências tecnológicas necessárias ao melhor aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Internet (JONES; SHAO, 2011). Neste momento de contato com tecnologias que se atualizam rapidamente, as iniciativas de aprendizado formal, de autoaprendizado e de aprendizado colaborativo são da maior importância para que as práticas científicas sejam mais bem-sucedidas.

A iniciativa do aprendizado formal diz respeito à busca dos pesquisadores por cursos de qualificação dentro e fora das universidades, de cursos presenciais e a distância que sejam capazes de ajudá-los no desenvolvimento das novas competências solicitadas na interface com as tecnologias digitais. O autoaprendizado, por sua vez, resulta da iniciativa pessoal orientada para a manipulação curiosa e livre das ferramentas digitais em sua variabilidade, produzindo um tipo de conhecimento fundamentado nas experiências galgadas em acertos e erros, algo já comum para os nativos digitais (JONES; SHAO, 2011). Em relação ao aprendizado colaborativo, ele viabiliza a aquisição de novas competências e habilidades pelas interações entre pessoas com domínio diferenciado no uso das tecnologias digitais, demandando também habilidades sociais, comunicativas e afetivas nas trocas de informação e conhecimento processadas em níveis diferenciados.

No âmbito da socialização dos produtos da pesquisa, o desafio reside na adoção e uso de canais de publicação que estão para além dos periódicos científicos tradicionais.

De fato, esse veículo de comunicação segue mantendo-se como o suporte de informação preferido dos agentes do campo científico. Entretanto, ele vem sendo bastante afetado não só pelas tecnologias digitais como também pelas pressões do produtivismo acadêmico (MEADOWS, 1999; PATALANO, 2005). Muito embora ferramentas para publicação eletrônica como o *Open Journal Systems* (OJS) sejam disseminadas desde a Declaração de Budapeste, em 2002, que lançou as bases do movimento do acesso aberto, os periódicos científicos digitais seguem sem grandes mudanças estruturais e funcionais, restringindo-se à apresentação de material textual. Tomando como referência os periódicos nacionais disponíveis na Internet, há que observar que eles ainda não incorporam os recursos de hipermídia que permitem associar arquivos de som, vídeo e imagens interativas aos artigos, muito menos a atualização, correção e ampliação autoral de conteúdos ou a colaboração pós-publicação, com licenças do tipo *Creative Commons*.⁶

Considerando que publicar é uma atividade basilar na disputa dos pesquisadores por posição e por reconhecimento no campo científico, com as tecnologias digitais de publicação essa atividade tende a ser intensificada, sobretudo com o crescente número de periódicos na Internet. Ainda assim, as forças do campo são seletivas, e pressionam para que o produto das pesquisas seja canalizado para os títulos de impacto, editados em língua inglesa e produzidos em países como EUA, Inglaterra, Alemanha e França. Todavia, essa pressão para publicação em periódicos internacionais afeta negativamente outras formas de socialização do conhecimento científico via Internet e mídias digitais. Mesmo que plataformas como *blogs*, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* e outras tenham amplo alcance social, elas pouco ou nada representam para o prestígio dos pesquisadores no campo científico, de maneira que as ferramentas da *Web 2.0* seguem vistas pela comunidade científica como simples recursos de publicidade (TORRES, 2016). Além disso, elas ainda são pouco exploradas em seu potencial informativo, comunicativo, colaborativo e participativo nas relações entre pesquisadores e sociedade maior.

O desestímulo à publicação em periódicos científicos que fogem ao conceito Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), e que não são indexados em bases de dados internacionais também repercute negativamente na socialização do conhecimento no campo científico. Isto tem provocado o aumento nas filas de avaliação nos periódicos mais bem-concebidos, colocando em cheque a concepção de que essas publicações são os veículos mais rápidos na comunicação científica (MEADOWS, 1999). Atualmente, a publicação de um artigo em periódico *online*, no Brasil, pode demorar mais do que a publicação de um *e-book* ou mesmo de um livro impresso, às vezes ultrapassando o prazo de um ano.

Outro efeito da pressão no campo científico para a publicação em periódicos de impacto é o esvaziamento dos títulos recém-criados, impedindo-os de crescer em visibilidade e

⁶ Trata-se de um conjunto de licenças flexíveis quando comparadas ao *copyright*, com possibilidades de maior difusão dos conhecimentos científicos por concessões de uso, distribuição e/ou cópia sem prejuízo aos direitos dos autores.

importância quando os pesquisadores de renome escolhem divulgar os resultados das pesquisas nos títulos já consagrados. Como em um movimento de resposta à hegemonia dos editores científicos dos países do Norte, na América Latina e no Caribe metodologias foram desenvolvidas para dar visibilidade às pesquisas produzidas nos países do Sul. É o que se verifica com a iniciativa do projeto *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que reúne periódicos científicos editados na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Paraguai e Peru, incluindo Portugal e Espanha. Para dar maior de visibilidade à produção científica na América Latina e no Caribe, alguns periódicos disponíveis no SciELO inovam ao se apresentarem como um canal de comunicação multilíngue, especialmente ao divulgarem artigos escritos em inglês, espanhol, português e francês, entre outras línguas, promovendo um diálogo científico intercultural entre pesquisadores que foge ao protocolo linguístico anglófonos da comunicação científica internacional.

Outro desafio no campo científico também é dado pela resistência às questões locais, uma vez que os periódicos de impacto priorizam contribuições originais de interesse geral para a ciência. Os grandes editores científicos alegam que os artigos produzidos sobre as realidades históricas, sociais e culturais locais não são relevantes para eles, pois entendem que os estudos com esse foco têm chances reduzidas de citação internacional. Em razão dessa reserva, as pesquisas com enfoque local acabam sendo canalizadas para os periódicos de menor prestígio. Pelo que essa realidade indica, as forças do campo científico agem para hierarquizar a produção e a socialização do conhecimento científico em categorias do tipo “superior” e “inferior”, reservando essa última classificação à produção que advém dos países do Sul, muitos deles ainda envolvidos na superação de questões políticas, sociais, tecnológicas, econômicas, ambientais e científicas que por si só justificam a importância dos estudos locais.

6 | DO PERFIL TRADICIONAL AO NOVO PERFIL DE PESQUISADOR EM ASCENSÃO

Nas reflexões aqui propostas, os desafios éticos, políticos e tecnológicos que se apresentam ao campo científico apontam não somente para mudanças nas condições contemporâneas de produzir e socializar conhecimento. Eles também indicam a necessidade de mudanças nos pesquisadores em suas práticas científicas no cenário atual.

Com o grande volume de informações e conhecimentos de diferente natureza circulando pelas redes digitais, bem como pela oferta de ferramentas tecnológicas que ampliam a comunicação humana, o modelo do pesquisador tradicional, nascido com a ciência moderna e que vigorou até a primeira metade dos anos de 1980 vem se tornando cada vez mais obsoleto. Esse perfil mais tradicional pode ser reconhecido, entre outras coisas, pelo trabalho em ambiente equipado com recursos tecnológicos minimamente

explorados. Na equipe que coordena, o *outro* tem mais a aprender e muito pouco a ensinar a ele. Para esse pesquisador, a produção do conhecimento está somente a cargo dos cientistas, excluindo deste processo os agentes não cientistas. Ladeado por uma coleção de livros e títulos de periódicos impressos habituado a ler, ele segue analisando os dados que coleta das fontes documentais e humanas para responder questões de interesse próprio, preferencialmente sem muita interferência de outros pesquisadores, das pessoas ou dos grupos que estuda.

O tema que o pesquisador tradicional investiga pouco varia na trajetória acadêmica dele, à medida que busca tornar-se reconhecido no campo científico como um especialista. De postura teórica e metodológica ortodoxa, os canais mais recorridos por ele para socializar a produção científica são os livros, os periódicos e os documentos de memória das reuniões científicas que costuma participar. Em geral, ele faz pesquisa *sobre* pessoas, posto que as vê como meras fontes de informação, normalmente dirigindo-se a elas com suas próprias questões e interesses. A comunicação com os pares e com as instituições do campo científico normalmente envolve o uso de *e-mails*, telefonemas e mensagens instantâneas, isso quando dispõe de telefone celular. Quando se vê diante dos recursos informacionais digitais, a atitude mais imediata do pesquisador tradicional é justificar o valor e a importância dos recursos analógicos e retrospectivos. Embora pareça pouco improvável, esse modelo de pesquisador existe *pari passo* com outro perfil de pesquisador emergente, e segue resistindo pouco aberto às mudanças em curso.

O perfil de um pesquisador dinâmico, empreendedor e político começou a ser forjado com a ciência pós-moderna, ganhando mais força a partir da segunda metade dos anos de 1990. As atitudes e as habilidades dele contrastam com a do pesquisador tradicional. Assim, esse modelo que surge diante de um novo horizonte de possibilidades mostra-se aberto às novidades, permitindo-se arriscar na investigação de novos temas e experimentar novas abordagens teóricas e metodológicas. Para esse pesquisador o trabalho colaborativo é valorizado pelas trocas informacionais, cognitivas e de experiência que vivencia dentro e fora do gabinete de trabalho ou do laboratório. Os deslocamentos realizados no mundo real e os contatos mantidos com pessoas de diferentes modos de ser, sentir, pensar e viver ajudam esse modelo emergente de pesquisador a entender que, ao lado dele, existe uma ampla diversidade de agentes não cientistas que também produzem conhecimento. Ao investigar *com* pessoas e grupos humanos ele dá atenção aos aspectos éticos, preocupando-se com o consentimento livre e esclarecido e com a repartição dos benefícios advindos da pesquisa.

As saídas do gabinete para o mundo real são frequentes e desejáveis para o novo pesquisador, sobretudo para a negociação com os agentes e com as instituições que se relacionam com a pesquisa que coordena e/ou executa. Para ele, a Internet, as mídias sociais e as ferramentas tecnológicas de comunicação e de colaboração estão bem incorporadas à rotina de trabalho. Além dos livros e dos periódicos impressos,

as publicações eletrônicas e digitais, bem como as mídias sociais e as ferramentas de comunicação remota fazem parte das atividades de produção e socialização do conhecimento científico. Para ele, a preocupação com o compartilhamento dos resultados da pesquisa está para além da publicação em periódicos consagrados, pois a consciência social o estimula a utilizar outros veículos capazes de alcançar o maior número possível de pessoas dentro e fora do campo científico.

A discussão sobre as mudanças no perfil do pesquisador encontra suas bases no pensamento de alguns autores das Ciências Sociais. Um desses deles é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010), que considera Michel Foucault um exemplo emblemático de pesquisador da ciência pós-moderna, tida por ele como aquela que se aproxima do sujeito, que incorpora a autobiografia do pesquisador e valoriza as formas de conhecimento comum e prático. O traço pós-moderno que Santos reconhece em Foucault brota da capacidade do filósofo francês de mobilizar competências transdisciplinares (História, Psicologia, Ciência Política e Sociologia) e realizar uma produção intelectual imaginativa e personalizada. Nesta direção, em Santos (2010) é possível observar que o perfil do novo pesquisador está delineado pelas atitudes e habilidades de superação das barreiras disciplinares, da especialização do conhecimento e da ortodoxia teórica e metodológica, aspectos esses que bem caracterizam a ciência moderna e que marcam o perfil do pesquisador tradicional.

Pistas sobre o novo perfil de pesquisador também são dadas por Bruno Latour (2011). Aos do sociólogo francês, a ciência destes tempos é produzida com base nas relações entre diferentes atores que estão envolvidos – direta e indiretamente – em uma rede espiralada, congregando conhecimentos científicos e não científicos. Para Latour, a ciência não é produzida apenas nos gabinetes de pesquisa e nos laboratórios. Ela extrapola para o mundo fora desses espaços, exigindo do pesquisador a capacidade de articulação política com outros atores (pesquisadores, políticos, professores, engenheiros, investidores, cidadãos, etc.) na busca de colaboração e legitimação social dos resultados das pesquisas que realiza. Para Latour, as habilidades comunicativas são fundamentais para o pesquisador, especialmente no sentido de gerar consensos, de traduzir o discurso científico para os atores não cientistas, e de documentar os trabalhos que desenvolve para chegar aos pontos mais distantes dessa intrincada rede de produção social de conhecimentos que envolve humanos e não humanos.

Por fim, há que reconhecer que os perfis discutidos neste ensaio são concepções extremas, representando uma visão autoral bastante geral quanto às atitudes e habilidades que caracterizam cada um deles. Ademais, entende-se que entre os dois tipos descritos podem existir outros perfis, isto é, graduações constituídas entre um e outro modelo como, por exemplo, o de um pesquisador intermediário (híbrido), que contemplaria características dos demais. Também é possível supor que algumas das particularidades desses modelos sejam intercambiáveis. Sendo assim, os aspectos pontuados levam à conclusão de que

vem ocorrendo uma transição de perfis, à medida que a ciência tem se transformando nos últimos 20 anos, abrindo espaço para investigações inter e multidisciplinares, e para a participação de agentes não cientistas na produção do conhecimento científico. Todas essas mudanças, ainda em curso, exigem novas práticas de pesquisa e iniciativas de comunicação e negociação por dentro e por fora das redes digitais, não somente entre pesquisadores, mas principalmente entre a comunidade científica, a sociedade maior, o Mercado e o Estado. Um esforço integrador visto como necessário ao fortalecimento da ciência em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos países.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas neste ensaio mostraram que Pierre Bourdieu deixou um legado à Sociologia da Ciência ao fornecer teorizações que permitem analisar e compreender as práticas científicas. Inspirado por Lewin, ele reformulou o conceito de campo para aplicá-lo aos estudos sobre a sociedade, e, com base em um recorte específico, elaborou o conceito de campo científico. Esse conceito foi seminal para as reflexões produzidas sobre os desafios na produção e socialização do conhecimento científico na contemporaneidade, precisamente no contexto das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas.

Sobre os desafios de fazer ciência hoje, foi discutido que eles resultam não apenas das forças endógenas do campo científico, mas também das interações entre campos distintos que afetam os pesquisadores em suas práticas científicas. Entre os muitos desafios existentes, a atenção foi dada a três deles. O primeiro foi direcionado para a dimensão ética, algo que ainda carece de sensibilidade dos pesquisadores e precisa ser melhor operacionalizado nos projetos de investigação e nos CEPs, exigindo o aperfeiçoamento das relações dos pesquisadores em campo. Na esfera tecnológica, os desafios foram expressos pelo melhor aproveitamento do que as redes e as tecnologias digitais podem oferecer ao processo de produção e socialização do conhecimento científico, especialmente no sentido de romper padrões impostos pelos grandes editores internacionais que capitalizam e restringem a comunicação ao campo científico, portanto, sem se preocuparem com o acesso da sociedade maior ao conhecimento científico gerado nas universidades e nos institutos de pesquisa; algo que, no Brasil, é majoritariamente financiado com recursos públicos.

Para finalizar, também foi desenvolvida uma discussão sobre dois perfis de pesquisador. Um deles caracterizado como tradicional; outro, como um perfil emergente em progressiva ascensão no campo científico. Em termos gerais, esses dois modelos se distinguem de diferentes formas: pelo modo como se relacionam com as pessoas e com os grupos humanos que pesquisam; pelos temas aos quais se dedicam; pela postura teórica e metodológica que adotam; pela menor ou maior incorporação das TICs ao

processo de produção e socialização do conhecimento científico; e pela competência no uso das tecnologias digitais. Foi admitido que esses dois perfis de pesquisador possuem limitações, uma vez que correspondem tão somente a uma visão autoral. Por essa razão, eles precisam ser relativizados em suas características, abrindo possibilidades para a configuração de perfis. Seja como for, o fato é que o campo científico, as práticas científicas e os pesquisadores encontram-se em meio a um processo de mudança para lidarem com os novos desafios na produção e socialização do conhecimento científico, revelando as forças dinâmicas internas e externas desse microcosmo social interpretado por Pierre Bourdieu.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, SP: Ática, 1983. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 65-69.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- DE NEGRI, F.; KOELLER, P. **O declínio do investimento público em ciência e tecnologia**: uma análise do orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações até o primeiro semestre de 2019. Brasília, DF: IPEA, 2019. (Nota técnica; 49). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/190828_NT_48_Diset.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- DORTIER, J.F. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.
- ESTALELLA, A.; LAFUENTE, A. Modos de ciencia: pública, abierta y común. In: ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. (org.). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília, DF: IBICT; Unirio, 2015. p. 27-58.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JONES, C.; SHAO, B. **The net generation and digital natives**: implications for higher education. 2011. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/30014/>>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo, SP: Unesp, 2011.
- MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.
- OLIVEIRA, Luís R. C. de. **Pesquisas em vs. pesquisas com seres humanos**. UnB, 2003. (Séries Antropologia; 336).

PARRA, H. Z. M. (2015). Ciência cidadã: modos de participação e ativismo informacional. In: ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. (org.). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília, DF: IBICT; Unirio, 2015. p. 122-141.

PATALANO, M. Las publicaciones del campo científico: las revistas académicas de América Latina. **Anales de documentación**, Madrid, v. 8, p. 217-235, 2005. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1451/1501>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANCHES, M. do R. S. A. **No Abacatal (também), uma flor**: um estudo antropológico sobre a relação criança e trabalho. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SANTOS, P. A. dos; KIENEN, N.; CASTIÑEIRA, I. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

TORRES, C. C. O uso das redes sociais na divulgação científica. **Observatório da imprensa**, v. 19, n. 891, 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/o-uso-das-redes-sociais-na-divulgacao-cientifica/>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO INFANTIL: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/07/2020

Larissa Andrade Silva

UEG-UnU CSEH

Acadêmica do curso de Licenciatura em
Pedagogia

E-mail: larissaandradepetrolina@gmail.com

Elisabete Tomomi Kowata

UEG-UnU CSEH

Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia

E-mail: betinha@ueg.br

ABSTRACT: This article aims to show teachers the activities or games that can be used in the classroom to better develop learning in their students through the active methodology. For the theoretical basis, references such as Alves (2015), Anitra (2016) and Mattar (2017) were consulted. The conclusion presented is that the student is the main builder of his knowledge, thus leaving the teacher as a mediator of the learning process, a role that is characteristic in the approaches of active methodologies.

KEYWORDS: Active Methodologies. Knowledge construction. Active learning. Mediating teacher.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar aos professores as atividades ou jogos que podem ser utilizados em sala de aula para melhor desenvolver a aprendizagem em seus alunos por meio da metodologia ativa. Para o embasamento teórico foram consultadas as referências como Alves (2015), Anitra (2016) e Mattar (2017). A conclusão apresentada é a de que o aluno é o principal construtor do seu conhecimento, deixando desta forma o professor como mediador do processo de aprendizagem, papel que é característico nas abordagens das metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Construção do conhecimento. Aprendizagem ativa. Professor mediador.

INTRODUÇÃO

A Metodologia Ativa, que pode ser definida como a construção direta, por parte dos alunos em relação a sua aprendizagem, foi criada há muito tempo, diferente do que muitas pessoas pensam. E somente em tempos atuais viraram tema e assunto principal em reuniões e formações de docentes e em todos os ramos de educação.

Existem dois acontecimentos que são capazes de comprovar esse argumento. O primeiro deles pode ser percebido na área da filosofia, quando o pensador Sócrates leva as

pessoas, por meio de questionamentos a concluirão que apesar de imaginarem saber algo elas não sabem de nada na verdade, pois, o mais sábio é aquele que reconhece a sua ignorância. Ou seja, o filósofo dá condições, que são as perguntas dirigidas as pessoas e por meio delas, essas mesmas pessoas aprendem que não sabem de nada. (MATTAR, 2017).

A segunda prova está explícita no nosso dia a dia, desde que o mundo existe, ao se observar uma criança. Por estar conhecendo tudo e absolutamente esse tudo ser uma novidade para ela, a criança leva consigo uma curiosidade e motivação em aprender algo que é inexplicável. Geralmente é por isso que em certa fase a criança faz tantas perguntas aos adultos e também gosta tanto de brincar, tem tanta energia, pois quando faz isso ela está procurando significado para tudo que o viver em sociedade lhe impõe.

Ao analisar minuciosamente essa citação pode-se entender que a criança por si é uma pessoa ativa, que motivada por sua própria vontade de descobrir as coisas em seu redor, ela vai construindo, a partir de suas vivências, a sua aprendizagem, sem que para isso os adultos, sejam eles pais ou até professores tenham que dar a ela tudo pronto e acabado.

O profissional de educação que reconhece isso vai desenvolver subsídios que vão despertar ainda mais a atenção das crianças para algo que ainda não lhes são familiar e felizmente é isso que a maioria dos professores já fazem. Como quando eles desenvolvem atividades lúdicas para ensinarem conteúdos que aparentemente, como o de costume, alguns alunos teriam mais dificuldades se fosse aplicado da forma tradicional. Essa tal dificuldade pode estar em aprender a tabuada de uma forma bem “decoreba” e desaparecer quando elas aprendem, pulando amarelinha.

Essa atitude do professor pode ser definida como Metodologia Ativa, que dentro desse modo de ensino pode ser encontrada várias ideias para se ensinar algo a alguém, seja ele de criança a adulto.

As variedades de “ideias” podem ser conhecidas por *Blended Learning* ou Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida, *Peer Instruction* ou Instrução por pares, Aprendizagem Baseada em problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Pesquisa e Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação.

Dentre todas essas as que são mais propícias para a educação de crianças, são a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação, as quais serão, por isso, descritas a seguir, como forma de mostrar aos professores atividades ou jogos para melhor se desenvolver a aprendizagem dos alunos, respondendo assim a pergunta problema, que é basicamente que tipos de atividades de jogos os professores se apossam ou podem se apossar para promover a aprendizagem nos alunos? Portanto, a seguir são apresentadas as definições das duas metodologias destacadas.

A Aprendizagem Baseada em Projetos foi criada por *Buck Institute for Education*

e discutida por vários autores como Thomas (2000) e Bender (2014) que defendem praticamente o mesmo pensamento de que essa metodologia desenvolve a reflexão e o pensamento crítico nos alunos. Para que esse ensino se desenvolva, o professor tem que apresentar uma pergunta problema aos alunos e estes serão divididos em pequenos grupos, aprendendo, assim, a trabalhar em equipe, que terão que procurar soluções e encontrar provas que sejam capazes de responder a pergunta apresentada pelo/a professor/a. (MATTAR, 2017).

Ao que visa também o trabalho em grupo, tem-se a Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação, da qual relata os autores como Lehto (2009), Juul (2001) (apud MATTAR, 2017) entre outros. Essa metodologia supõe que as pessoas aprendem brincando, de uma forma bem lúdica. E além do mais, com ela, os alunos não veem um conteúdo como algo do passado, como, por exemplo, os vídeos games que não serão tão discutidos nesse artigo, mas que como em uma matéria de história, que se fossem no ensino tradicional pareceria a esse aluno uma coisa muito distante de sua realidade, mais que graças a ele o aluno pode viver aquela época como se fosse agora, mesmo que tenha acontecido há muito tempo, no passado, como defende Fortugno e Zimmerman (2010): “Os games podem proporcionar uma experiência direta que os livros, por exemplo, não conseguem”. (FORTUGNO; ZIMMERMAN, 2010 apud MATTAR, 2017, p. 79).

O mais interessante é que através desses jogos que podem ser de vários tipos, os alunos aprendem a lidar com regras, a ter e saber dos seus limites.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Aprendizagem Baseada em Projetos também é um método utilizado pelos professores de certa forma mais de uma forma não tão como acontece em comemoração ao dia do índio. Nesse caso, os professores pintam os rostos das crianças, as caracterizam como se fossem verdadeiros índios, mas na maioria das vezes, e quando isso acontece só passam alguma atividade de responder, apenas nesse dia e corrige simplesmente para introduzir o assunto.

Nessa metodologia, o professor deveria antes ter feito perguntas como descritas a seguir, ao invés de ensinar a música do indiozinho:

- Quem são os índios?
- Porque se comemora o dia do índio?
- Qual a importância dos índios para nós?

Como proposta para esta atividade, o professor deveria dividir a sala em grupos, dando a cada um deles uma pergunta conforme apresentado anteriormente, para que os alunos pudessem buscar meios de responder sendo por leituras ou por diálogo com os integrantes do mesmo grupo. Em seguida, caberia ao/a professor/a dar um momento a eles

para que apresentassem as respostas e se fosse necessário, o/a professor/a interferiria para enriquecer mais ainda aquele resultado. Assim, os alunos não iriam comemorar algo que na verdade nem se sabe o que representa.

Já os games ou se preferir os jogos, estão presentes em nossa sociedade há anos, talvez assim seja, simplesmente, porque os jogos surgem naturalmente na vida das pessoas. Ou seja, ninguém obriga o outro a jogar independente de qual seja o jogo, essa escolha é feita pela própria pessoa, sem que às vezes ela ao menos perceba. O jogo exige que se tenha um ganhador e um perdedor, os quais são levados a um mundo que certamente não é a sua realidade, mas a um mundo em que as pessoas podem perder e “virar” o jogo a qualquer momento. Isso está extremamente claro em uma citação de Flora Alves (2015), que diz:

O game é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana. (ALVES, 2015, p. 20-21).

Além de proporcionar prazer e relaxamento para as pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultos, ou idosos, os jogos são um ótimo meio para se desenvolver a aprendizagem em qualquer idade, mesmo o foco aqui sendo para a educação infantil.

Os jogos tanto estimulam a aprendizagem, que muitos pedagogos já adotam esse meio de ensino ao decorrer de suas aulas. Isso acontece principalmente quando o conteúdo é de matemática ou português que são uma das matérias que mais geram medo nos educandos por serem considerados por eles como extremamente difíceis.

Ao perceber nos alunos esse apavoramento diante dessas matérias, os professores utilizam, ou melhor, procuram maneiras mais simples e claras de se ensinar esses conteúdos para que a aprendizagem seja mais rápida e um pouco menos, digamos assim “dolorosa”. Essa maneira que a maioria procura e encontra estão nos jogos. Um desses jogos é o *autódromo*, que é onde se tem uma pista de carro, e a medida que o aluno vai acertando a tabuada o carrinho vai andando mais, até chegar ao seu destino, quando erram, andam casas para trás ou é acionada a macha ré; o *Dominó* também é utilizado para a matemática, onde suas próprias peças podem ser utilizadas para se ensinar a multiplicação, por exemplo, de um lado está apenas uma “bolinha” e do outro três, então $1 \times 3 = ?$ ou $3 \times 1 = ?$, registrando depois as mesmas no caderno; a *Batata quente* que pode ser usada tanto para o português quanto para a matemática, é aquela em que dentro de uma caixa estarão operações matemáticas ou pode ser utilizada com verbos; o aluno pegará uma ficha e terá que responder. Se errar paga um “mico”, podendo ser desde imitar um animal até cantar uma música e por fim tem-se a *Senha da Matemática* e o *Bingo*.

A *Senha da Matemática*, e olha que se for prestar atenção no nome já se pode ter uma ideia do que se trata, é um jogo feito para exercitar a tabuada que é a ferramenta principal para se fazer matemática com desenvoltura. Ele se dá da seguinte forma:

quando os alunos forem entrar na sala, a professora vai estar posicionada na porta com uma caixinha, de preferência bem colorida, pois criança gosta disso, que pode ser confeccionada pelo próprio professor. Dentro dessa caixinha vai estar sobre um papel, por exemplo, a tabuada da casa do número 5 e nele estará escrito $5 \times 5 = ?$. A criança terá então que responder a essa multiplicação e se não conseguir ou responder errado, terá que voltar, como regra do jogo para o final da fila, fazendo assim até acertar a “continha” e poder entrar para a sala.

Já em português, os professores gostam de usar o *Bingo* que se dá da seguinte maneira: em cada letra da palavra B I N G O, dentro dos quadrinhos em que em bingos normais estão os números, aqui vai estar palavras, ou melhor, os verbos. Por exemplo, na letra B vai estar escrito: beber; babar; balançar; bailar e banhar. Assim será com todas as letras e quando sair a palavra beber, por exemplo, ela, a professora vai pedir a um aluno que responda conjugando esse verbo, como, eu bebo, tu bebes, ele bebe, nós bebemos, vós bebeis, eles bebem. É óbvio, ganha a criança que acertar mais vezes, tendo por mérito, ganhar uma prenda e se a professora quiser estender o prêmio aos demais da sala, pode dar um pirulito como incentivo.

B I N G O				
BEBER	IR	NADAR	GUARDAR	ORGANIZAR
BABAR	IDEAR	NASCER	GUIAR	ORAR
BAILAR	IMITAR	NARRAR	GOSTAR	OLHAR
BALANÇAR	IMAGINAR	NEGOCIAR	GASTAR	OMITIR
BATER	ILUMINAR	NOTAR	GIRAR	OSTENTAR

Figura 1 – Proposta de aplicação da aprendizagem baseadas em Games e Gamificação na disciplina de língua portuguesa

Fonte: autores (2019).

Apesar de a princípio, serem jogos criativos, esses jogos deixam a desejar em alguns pontos, como: o jogo de matemática que não tem sequer uma interação dos colegas uns com os outros sendo ainda o jogo um obstáculo para se entrar na sala de aula, ou seja, querendo ou não a criança vai ter que jogá-lo. A criança verá essa atividade não como algo divertido e que se vai fazer algum proveito que é o de aprender, mas como algo necessário a se fazer, como uma necessidade momentânea que é a de entrar na sala de aula, sem contar que os que acertam de primeira ficam sem fazer nada dentro da sala de aula.

Enquanto o Bingo tem a interação, mas não tem uma das maiores características do jogo que é a de ter um vencedor e perdedor, já que todos serão recompensados se realmente a professora considerar a participação dos alunos em sala aula. É importante pensar em jogos que englobam, o seu objetivo geral, a construção do conhecimento, regras, aquele que perde e aquele que ganha, a interação das crianças com elas mesmas e com a realidade de cada uma, como pode ser um pouco mais visível nos jogos descritos a seguir.

O primeiro é proposto por Anitra (2016) e o outro de minha autoria, baseada em vivências que já presenciei no curso de pedagogia. O jogo ou atividade das vinte perguntas funciona, com o/a professor/a, dividindo a sala em grupos, e fazendo qualquer pergunta a eles. Neste caso, como proposta é levada em consideração o já mencionado jogo de português descrito anteriormente. Aqui serão perguntas sobre os verbos, em que a professora perguntará, por exemplo: em que tempo o verbo “beberei” está conjugado? Se a criança responder que o verbo está no futuro do presente está certo, caso contrário, não ganhará pontos. Ao final, ganha o grupo que acertar mais perguntas. Percebe-se que aqui as crianças vão dialogar para chegar em uma resposta, aprendendo a trabalhar em grupo, além de ter um vencedor e perdedor.

Esse exemplo é uma forma de adaptar os jogos as suas principais características, no caso da matemática, com a aprendizagem da tabuada é montar um quebra-cabeça, onde uma figura de animais ou uma paisagem etc, vai ser colada em uma cartolina branca, e sobre essa cartolina vão ser escritas as operações matemáticas, como $5 \times 2 = ?$ Depois, essa figura será cortada em pedaços, e sobre outra cartolina será escrito os resultados das operações, por exemplo, 10. Os pedaços de quebra-cabeça podem ser guardados em um envelope, e a medida que a criança for acertando as peças do quebra-cabeça vai se ligando, ou seja, vão dando certo, se assim não for, significa que a criança errou a multiplicação. E o melhor é que pode ser feito em grupo de até quatro alunos e é claro, ganha o aluno que mais colocar peças certas, por isso a professora tem que ficar mediando.

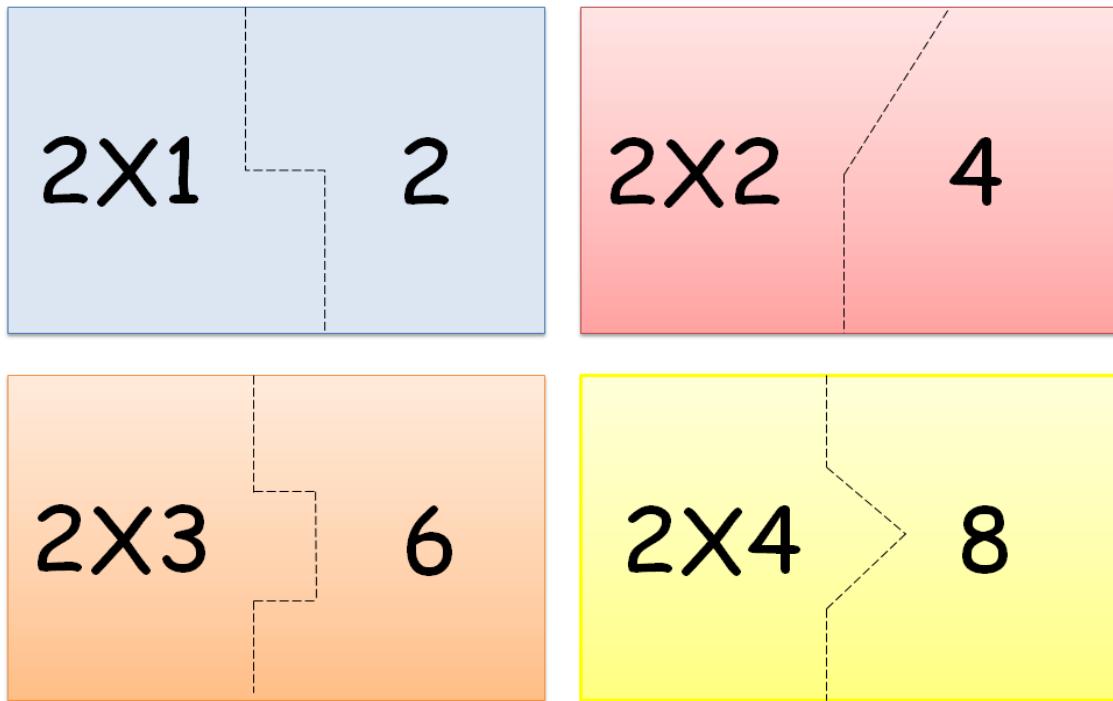


Figura 1 – Proposta de aplicação da aprendizagem baseadas em Games e Gamificação na disciplina de matemática

Disponível em: fotos de quebra cabeça de tabuada para crianças. Acesso em: 6 maio 2020

Todos os jogos apresentados podem ser feitos com alunos de 3 a 5 anos, por conta das matérias, mas se adaptados podem ser feitos com qualquer outra faixa etária da criança. Diferente dos jogos que foram apresentados primeiramente, aqui os alunos são os seus próprios protagonistas, ficando a professora somente orientando, além de trabalharem em grupo e aprenderem realmente se divertindo e o mais importante usando a reflexão e o pensamento para isso, construindo realmente a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este trabalho, pudemos concluir que a Metodologia Ativa, aquela que o professor, para se fazer educação, principalmente quando o sujeito a ser educado é a criança, já é muito utilizada pelos professores dos anos iniciais há alguns anos, com sua atenção voltada especialmente para os jogos, os quais muitos definem como uma brincadeira.

Daí surge uma dúvida na cabeça de algumas pessoas de: como o jogo, que de acordo com estudos teóricos tem como o intuito a aprendizagem, pode ao mesmo tempo ser uma brincadeira se analisar o quanto a criança fica a vontade ao desenvolvê-lo, surgindo assim um nó, uma contradição, que pode ser combatida se levado em consideração que o jogo e a brincadeira estão em direta e constante interligação, pois ambos apesar de ser

um meio para se obter e chegar a aprendizagem é algo que gera prazer e o gosto por estar fazendo, jogando e ao mesmo tempo brincando.

São nesses jogos que os professores se agarram para tornar algo que a princípio parecerá difícil em algo fácil e prazeroso de se estudar. O professor é um mediador, um orientador da aprendizagem e não o único considerado o dono do saber, como se apresenta na escola tradicional e tendo como lema aprender a aprender, fazendo com que os alunos aprendam usando sua criatividade, deixando dessa forma o aluno na posição de protagonista da sua aprendizagem e o professor como um mediador dessa aprendizagem. (SAVIANE, 2008, p. 8).

As metodologias ativas são formas de desenvolver o protagonismo do aluno, possibilitando que ele busque o seu próprio aprendizado e potencialize suas capacidades cognitivas e não apenas ser um depositário de conhecimento ou uma tábua rasa, conceito de “educação bancária” criticada por Paulo Freire (1996).

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito á prática*. São Paulo: DVS, 2015.

ANITRA, Vickery. *Aprendizagem Ativa: aprendizagem ativa na educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2016.

MATTAR, João. *Metodologias Ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

SAVIANE, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias de educação*. Cortez. 4. ed. São Paulo: Autores Associados. Cap 1. p.3-27.

O PAPEL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E AS TEORIAS CRÍTICAS: CONTRIBUTO DOS ENUNCIATIVOS CONTEMPORÂNEOS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Fábio Brum

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc. Seropédica – Rio de
Janeiro

Diego da Costa dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Ciências
Biológicas (Fisiologia). Rio de Janeiro – Rio de
Janeiro

Diogo Dias de Paula Muniz

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc. Seropédica – Rio de
Janeiro

realizou-se levantamento bibliográfico em livros e artigos dos principais autores que investigam as temáticas apresentadas. Mediante a análise da literatura pode-se constatar que as teorias críticas no campo da educação procuraram romper com os modelos hegemônicos vigentes. Não obstante, as mudanças proporcionadas pela inserção das teorias críticas nos campos investigativos educacionais conduzem a reflexão e transformações geradas na disputa de poder, com efeito, por meio de forças contra-hegemônicas. Conclui-se que as teorias críticas surgiram para o rompimento com as ideologias dominantes, oportunizando novas possibilidades de intervenção no campo educativo investigacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino, Teorias Críticas, Pós-graduação.

RESUMO: O objetivo deste artigo foi buscar na literatura estudiosos das teorias críticas que buscam tratar a formação de forma contextualizada com a realidade. Foram analisados referenciais teóricos que abrangiam investigações sobre feminismo, racismo e teorias críticas eurocêntricas na contemporaneidade. A pesquisa foi do tipo revisão narrativa, na qual

THE ROLE OF POSTGRADUATE COURSES
IN EDUCATION AND CRITICAL THEORIES:
CONTRIBUTION OF CONTEMPORARY
ENUNCIATIVES

ABSTRACT: The aim of this article was to search the literature for scholars of critical theories who seek to treat the formation a contextualized way with reality. Theoretical

frameworks that encompassed investigations on feminism, racism and Eurocentric critical theories in contemporary times were analyzed. A research was of the narrative review type, in which bibliographic research is carried out on books and articles by the main authors who investigate as practical themes. Through an analysis of the literature, it can be seen that critical theories in the field of education sought to break with the prevailing hegemonic models. However, as the changes provided by the insertion of critical theories in educational investigative fields lead to reflections and transformations generated in the dispute for power, with effect, through counter-hegemonic forces. It is concluded that critical theories arose to break with the dominant ideologies, providing new possibilities for intervention in the investigational educational field.

KEYWORDS: Education, Teaching, Critical Theories, Postgraduate.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes temas de discussão na contemporaneidade têm sido a função e o papel que os cursos de pós-graduação vêm desempenhando na sociedade. No contexto da excelência do saber para os cursos de pós-graduação, emerge necessário debater as inúmeras possibilidades de apreensões epistemológicas e de percepção de mundo na contemporaneidade, compreendendo que os currículos e os conteúdos norteadores são espaços de disputa de poder (SANTOS, 2009).

Dessa forma, no tocante aos aspectos conceituais, discursivos, interpretativos e políticos entendemos como necessário deslocar o “foco da lente” para as diferentes epistemologias que conduzem a produção do conhecimento no seio acadêmico, e que se disseminam em infinidas, ora mais, ora menos democráticas, disputas teóricas, conceituais e metodológicas.

Embora saibamos que no século XXI a Universidade ainda defronta-se com as definições assim creditadas pelo Estado e pela sociedade como sendo o local que tem por missão desenvolver ciência, cultura e tecnologia; e também, por premissa buscar o conhecimento da verdade, essa instituição social ainda parece longe de superar os desafios impostos tanto pela sociedade quanto pelo Estado (SANTOS, 1995). A partir de uma defrontação mais ampla, é possível notar contradições nos objetivos desta, dentre as quais se podem destacar: pesquisa científica e prestação de serviço à comunidade; reivindicação de autonomia, valores, submissão gradual a critérios de eficácia e de produtividade industrial e empresarial; dentre outras (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Em virtude destas contradições, uma primeira crise assim identificada, denota-se como crise de hegemonia (*ibidem*). Esta crise ocorre quando uma estrutura social não se revela restrita e única. Nesta direção, a crise de hegemonia suscita na incapacidade da universidade desempenhar eficazmente sua função social, cabendo dessa forma ao Estado, a busca de meios alternativos a fim de alcançar esses objetivos.

Uma segunda crise apresentada por Santos (1995) diz respeito à crise de legitimidade. Esta crise ocorre quando uma estrutura social aparta-se de ser irrestritamente aceita. A última crise defrontada é a crise institucional. Esta crise surge, no instante que uma instituição social estável e autossustentada não garante e não assegura através dos seus pressupostos a sua reprodução (*ibidem*).

Nesta direção, as discussões acerca das crises de hegemonia, legitimidade e institucional deflagram os paradigmas civilizatórios e institucionais concebidos pela sociedade ocidental europeia. Não obstante, desvela-se possivelmente inviável o não debate sobre as novas epistemologias que despontam nos processos de descolonização do pensamento e da concepção de vida social nas Américas, Ásia e África (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016).

As configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais. A democratização de universidade mede-se pelo respeito ao princípio da equivalência de saberes e pelo âmbito das práticas que provoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar “o desenvolvimento autônomo de saberes não hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (SANTOS, 1995, p. 228).

Corroborando com estes fatos, numa pesquisa de Gamboa (2012) sobre as produções das teses de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (1974-1981), foi constatado que um terço das dissertações se constituiu de abordagem metodológica funcionalista, o que seria entendido em razão de parte delas ocupar-se de temáticas sobre organização, administração, funcionamento e avaliação de sistemas educativos, as quais se situam na área de concentração predominante do Planejamento Educacional.

De maneira geral, as críticas recaíram sobre o formalismo educativo, os sistemas fechados e a inconsistência entre a lei e a realidade, a reprodução acrítica das técnicas e métodos educacionais estrangeiros, a legalidade e viés econômico da educação. Além disso, inúmeras dissertações não faziam nenhuma menção sobre qualquer tipo de crítica e nem levantavam nenhum debate sobre a temática pesquisada.

Este breve levantamento expõe que os interesses implícitos dos estudos, em sua maioria prenderam-se em métodos que buscavam o ajuste e o equilíbrio do sistema educativo. Os pressupostos epistemológicos iam ao encontro da causalidade compreendida como a correlação de variáveis que se expressavam em uma relação insumo-produto, meio ambiente-sistema e que procuravam explicar o presente através de fenômenos passados, tendencialmente relacionados com a concepção de uma lei. Nessa direção, a validade dos fatos se restringia a validação de instrumentos e a confiança das análises pautadas em métodos de raciocínio-lógico (*ibidem*).

Com relação à concepção de homem, de realidade e de história, que dizem respeito aos pressupostos ontológicos, as dissertações expressaram a concepção da história de

maneira reduzida há um tempo estocástico, relacionado ao momento em que se faz a observação e/ou a coleta de dados, sempre preso a um perpétuo presente, sem considerar uma parte ou faceta da realidade. A realidade foi ainda concebida eminentemente como estática ou como um conjunto de variáveis complexas possíveis de mensurar, correlacionar, comparar, estruturar e sintetizar. Em raras exceções, a realidade foi tratada como contraditória ou dinâmica.

Neste sentido, comprehende-se que essas indagações contribuem com a análise do papel da pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação. Contudo, apesar de todas as questões que envolvem a pesquisa em educação, o objetivo no presente artigo foi levantar na literatura estudos acerca das teorias críticas que buscam tratar a formação de forma contextualizada com a realidade.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de um estudo de revisão narrativa da literatura. Para Green, Johnson e Adams (2006, p. 103) revisões narrativas:

São sínteses narrativas abrangentes de informações publicadas anteriormente. Este tipo de revisão de literatura relata as descobertas dos autores em um formato condensado que geralmente resume o conteúdo de cada artigo.

Frequentemente discutindo teoria e contexto, as revisões narrativas podem servir para provocar pensamentos e controvérsias. Por esse motivo, essas revisões podem ser um excelente local para apresentar perspectivas filosóficas de maneira equilibrada. Os artigos filosóficos podem ser excelentes para estimular o diálogo acadêmico entre os leitores.

Tais estudos possibilitam, quer para conhecimento de resultados anteriores sobre determinado objeto de pesquisa, quer para apreensão de aportes teóricos empregados quando o objeto de estudo parte da análise de variadas abordagens (ALVES-MAZZOTTI, 1999).

Dessa forma, o levantamento bibliográfico do tipo revisão narrativa é mais amplo, não se fixando em rígidos protocolos de revisões sistemáticas, em que o principal objetivo é analisar as informações disponibilizadas na literatura de forma a interpretá-la criticamente, procurando sua contextualização para responder o objetivo proposto pela pesquisa (GUZZO; JACKSON; KATZELL, 1987).

A fim de auxiliar na construção do contexto de exame investigativo, os referenciais teóricos utilizados abarcaram, principalmente, as contribuições advindas de Boaventura de Souza Santos (1995) acerca do papel da Universidade na construção de práticas sociais críticas; de Bell Hooks (2013), Sueli Carneiro (2011), Maria Aparecida Silva Bento (2002) e Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira (2014) sobre o feminismo e o racismo na sociedade contemporânea, e dos aportes de Edward Said (1990, 1993) e Homi Bhabha

(1998) para o entendimento das críticas as ideologias dominantes.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Feminismo e racismo na contemporaneidade

Um dos fenômenos que traz ilações aos questionamentos advindos de Santos (1995) diz respeito ao pensamento feminista e suas indagações acerca das limitações e desalinhamentos do pensamento euro-etno-androcêntrico, que questionam mais profundamente a “universalidade” destes referenciais.

De forma relevante, o pensamento feminista traz consigo diferentes nuances e contrariedades sobre a tendência de se perdurar a invisibilização e a subalternação feminina. Nesta perspectiva, alguns teóricos feministas como não-feministas detectaram negatividade no feminismo. Este discernimento através de interpretações de alguns teóricos franceses do feminismo embasados em torno da teoria da psicanalítica e da linguística (especialmente na reinterpretação de *Freud* por *Lacan*) serviu de base para o ensaio da rebelião de muitas mulheres (CORNELL; THURSCHWELL, 1987).

No âmago do feminismo, o campo da diferenciação dos gêneros parte do domínio simbólico, que por vezes se acentuam nas questões das relações sociais, políticas, institucionais, e nos cotidianos familiares, que são irrelevantes e invisíveis, até mesmo para os pensadores eminentes no contexto intelectual hegemônico dos colossais centros acadêmicos de produção de conhecimento. Ainda que a ênfase dos teóricos preconize a radicalização de transformações sociais e históricas, a crítica à exclusão da diferença identidade-lógica parece persistir. Neste sentido, “o indivíduo simplesmente reproduz os sinais das diferenças de gênero. A reconciliação com o outro externo e ou interno é menosprezada como uma ilusão, ou, mais precisamente como um sintoma neurótico” (*ibidem*, 1987, p. 174).

Como comprometimento a insurgente crítica à teoria epistemológica de educadores, a entrevista ímpar da radical feminista e militante negra Hooks (2013) sobre a coerência de Paulo Freire, e de sua Pedagogia Libertadora, é versada por elementos dialógicos característicos, que engendram para o rompimento com as disposições existencialistas e as amarras conceituais e teóricas hegemônicas.

Nesse diálogo, Bell Hooks questiona a desatenção de Paulo Freire com as questões étnico-raciais e de gênero dentro da concepção da Pedagogia Libertadora. Inicialmente, Hooks se identifica com o trabalho de Paulo Freire por conhecer que sua obra foi concebida com uma população rural, de baixo nível financeiro, de luta e de alfabetização de adultos trabalhadores brasileiros. A autora, igualmente é de origem rural, do sul dos Estados Unidos, região desfavorecida, e tinha vivido a luta da segregação racial e de resistência a fim de ter uma linguagem política para dar andamento no processo da transformação da

dominação, do impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorria dentro dos Estados Unidos.

Entretanto, mesmo Hooks relatando sobre as críticas feministas ao trabalho de Paulo Freire, estas não lhe impediram de continuar a mencioná-lo em seus escritos acerca do feminismo, do racismo, dentre outros, pois o mesmo Paulo Freire absorvera com serenidade e autocrítica as argumentações sobre sua obra, e a necessidade de rever as lacunas e distorções existentes.

De forma análoga ao pensamento de Hooks (2013), Silva e Pereira (2014) e Carneiro (2011) procuraram através da investigação de luta e militância das mulheres negras no Brasil exporem e discutir o segmento social reconhecidamente prejudicado através da combinação racismo-machismo, a partir da promoção de justiça social e enfrentamento ético na produção do conhecimento.

De fato, é inconsequente menosprezar o movimento negro e feminista na libertação e reflexão reivindicativa do papel das mulheres negras na sociedade (SILVA; PEREIRA, 2014). Este engajamento é percebido a quando da militância negra e feminista reconhecerem e identificarem a opressão, e principalmente quem são os oressores que deflagram os males segregantes.

Assim, observa-se que a principal arma da luta negra e feminista é a teoria. Teoria essa que trabalha o enfrentamento da supremacia masculina e branca, dando base de sustentação para ações consistentes e transformadoras do Movimento Negro e Feminista na crítica às ideologias dominantes.

Na direção da crítica às ideologias dominantes, Bento (2002) buscou elucidar as relações raciais no Brasil como advindo dos elementos da branquitude, mais especificadamente, referentes aos ideais identitários da raça branca brasileira por meio das noções de branqueamento. Nessa perspectiva, a autora considera que o branqueamento seria fruto da insatisfação do negro com sua raça, que aliada à sua diminuta e incômoda condição de negro, buscara sentir-se identificado como branco, até o ponto de miscigenar-se para esvair seus atributos raciais.

Nessa direção, as reproduções do racismo seria problema exclusivo do negro, que frequentemente estaria em uma condição vitimizada, sendo posto sempre no centro da investigação, da problematização e das desigualdades existentes.

Não obstante, observa-se que o silenciar de discussões sobre o branco e o centralizar no negro, aparece como forma de desaproximar o diálogo sobre os domínios do privilégio simbólico do branco.

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos

em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (BENTO, 2002, p. 27).

Indo mais além, de acordo com a autora, a discriminação racial tem viés que extrapolam as questões de preconceito. Ela teria razões eminentemente aludidas nas defesas de interesses.

Nessa conflituosa relação, o silenciar ou a referência a inferioridade de outra raça, surge como forma de defesa do branco para se omitir e distorcer sua posição privilegiada, que a cabo conduz a uma autopreservação, coadunando por isolar o que é distinto ou estranho, para que não se ponha em xeque o que seria considerado “natural”, “normal”, não alterando a sua forma, nem a sua concepção, e mantendo assim, o seu ser imutável.

Bento (2002) cita Said (1990) para exemplificar a concretude do ponto de vista dos Europeus sobre os considerados não-europeus. De uma maneira geral, o Europeu impôs sua identidade e cultura perante as outras raças, de forma que sua hegemonia nas variadas áreas de conhecimento se tornou um legado Eurocêntrico, posicionando-o em destaque de universalidade humana em comparação com os não-europeus. Dessa forma, os não-europeus foram caracterizados pelos europeus como divergentes e em variadas ocasiões considerados ameaçadores de sua supremacia.

3.2 Crítica teórica eurocêntrica contemporânea

Said (1993) traz à tona a devastação promovida pela supremacia imperial, que de forma veemente, impôs aos povos colonizados a concepção ocidental de conhecimento, quer em termos de cultura, língua e costumes, quer em termos de ideologia e política.

Igualmente, o autor relata a não concretude essencialista e nativista de lutas anti-imperialistas. Como exemplo, o autor relata que a forma de estudo e ensino da língua inglesa no mundo árabe se dava de forma acrítica e mecânica, sem relacionar ou congruir os aspectos dos processos coloniais que levaram a língua e a literatura inglesa ao mundo árabe, e nem havia o apreço sobre o estudo das diferentes literaturas do Caribe, Ásia ou África acerca da língua inglesa.

Ademais, os interesses nos estudos da literatura e da língua inglesa no mundo árabe tinham relação pautada apenas na qualificação profissional para o ingresso em serviços bancários, de aviação, dentre outros, visto que o principal requisito para adentrar nestes serviços é o domínio do Inglês. Aparentemente, esta expressão é vista como uma oportunidade de ascensão profissional, política e social para os indivíduos que ali residem, e somente isso.

Entretanto:

Esse sistema mundial, articulando e produzindo cultura, economia e poder político, junto com seus coeficientes militares e demográficos, possui uma tendência institucionalizada de gerar imagens transnacionais desproporcionais que agora estão reorientando o discurso e o processo social internacional. Toma-se como exemplo o surgimento do

“terrorismo” e do “fundamentalismo” como dois termos capitais da década de 1980 (SAID, 1993, p. 468).

Corroborando com o debate no campo da Educação, o fundamentalismo pedagógico para Gallo (2009) seria uma postura autoritária de educação, da qual parte-se de determinados princípios e valores para construir currículos, metodologias de ensino e relações pedagógicas.

No sentido de “amor” pelos indivíduos e pelo educar, pretende-se isolar as crianças nas escolas, como pequenas “vilas” distantes das cidades, das mazelas do mundo, por medo do estranho e da realidade. Nesta direção, é o estado que tem o poder de segregar o estranho, o indesejável, e de isolar e não trazer o processo de criticidade para dentro da própria sociedade. É em nome do bem-estar da coletividade, da segurança da maioria que o estado “mata” legalmente os delinquentes (VEIGA-NETO, 2009).

Pode-se identificar desta forma, uma centralidade de poder que silencia as questões da realidade, por apreço maior a manutenção do domínio, e que utiliza de figuras “lendárias” para amedrontar e enclausurar o reprimido e continuar subjugando e imputando uma visão de mundo e de sociedade, muito particular, sendo esta defendida pela minoria que detém o conhecimento da realidade e do poder, a qual define regras, padrões e valores sobre o que é “bem” e o que é “mal”, sempre em nome da ordem.

Nesta conjectura, o compromisso com a teoria crítica para Bhabha (1998) deve ter um fim político e crítico, pois se assim não o fizer, estará se perpetuando o poder hegemônico. Para o autor, todas as transformações vêm das “margens” do conhecimento e não do centro, pois o centro do conhecimento é hegemônico.

É necessário vislumbrar “lugares de hibridismo”, onde o que é instituído é a realidade do contexto, onde não se acomoda o antagonismo, e o que se configura é a “fronteira do conhecimento”, a qual diz respeito ao sair do interior das páginas das teorias, das estruturas e dos sistemas que são construídos de acordo com as diferenças dos processos históricos.

O saber nesta perspectiva é fluído, não é fixo, ele não deve ser instituído como hegemônico, seja de poder ou de conhecimento. Nessa concepção, o conhecimento não deve ser visto pela perspectiva eurocêntrica, pois, a diversidade cultural existente numa dada sociedade é que agrega ao jogo político contra a força hegemônica. Sendo assim, em uma visão pós-moderna, a teoria crítica não deve almejar a exclusividade e a prerrogativa da enunciação. Ela deve partilhar a luz do conhecimento.

Neste ensaio, procuramos ampliar a visão sobre as perceptivas de investigação educacionais que podem vir a se alicerçar nas teorias críticas contemporâneas, as quais possibilitariam contribuir para difusão de novos paradigmas, coadunando com a aproximação do contexto almejado em detrimento de um declarado.

As teorias aqui levantadas sugerem uma percepção mais sensível da realidade, pois para o pesquisador se aprofundar em determinado fenômeno, este deve estar acessível

às distintas possibilidades de miscigena de profusas metodologias, teorias e conceitos, as quais não são passíveis de assimilação por meio de simples perspectivas rígidas e engessadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afigurava-se improvável, algumas décadas atrás, abordar determinadas teorias críticas de investigação em Educação, pois a hegemonia e as influências das ciências naturais permeavam as explicações sobre o homem, visão de mundo e de concepção da realidade. Atualmente, essa tarefa parece estar cada vez mais intensificada pelas teorias críticas advindas do feminismo, marxismo, racismo, dentre outras.

Também é verdade que, não se busca aqui, uma crítica excessiva e uma marginalização das ciências naturais e dos métodos e conceitos tradicionais, mas pelo contrário, procura-se tão somente a recusa à posição dominante que estas detêm e a abertura de olhar sobre novas concepções teóricas pós-modernas de pesquisa em educação. Na realidade, a investigação destes preceitos e a formação social democrática nela contidas deve ser função primária da universidade.

Como elucidamos ao longo deste trabalho, o papel da pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação deve vir a estar relacionado às diferentes teorias críticas existentes. Haja vista, que essas teorias influenciaram o processo crítico renovador da área e trazem em si os princípios dos diferentes contextos históricos em que se desenvolveram as diversas concepções educativas, todas elas tendo em comum o anseio de romper com os modelos hegemônicos, acríticos e automáticos de pesquisa em educação.

Contudo, pela circularidade presente na história, pode-se verificar que a coexistência por si só das teorias críticas não traduz efetivação em termos de transformação da realidade investigativa em Educação, mesmo que a intenção destas seja de rompimento com os modelos hegemônicos.

Deste modo, cabe aos cursos de pós-graduação e ao investigador em Educação buscarem formas de interação efetiva das teorias críticas pós-modernas com a realidade educacional na contemporaneidade e a coerência entre conceitos e aplicação, objetivando proporcionar uma pesquisa em educação transformadora e reflexiva. Por transformadora, entende-se a capacidade da Universidade em buscar respostas criativas e éticas para as questões de natureza socioculturais e sociopolíticas, e reflexivas, corresponde a capacidade do investigador em relacionar informações e conhecimentos e interpretá-los através do aprendizado de novas experiências.

Isso é o que Növoa (1999, p. 15) aborda ao relatar “[...] que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-accção” etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora [...]. É notório que nos dias atuais este discurso ainda é utópico e pouco constitutivo.

Assim, pode-se afirmar que atualmente os cursos de pós-graduação em educação devem abarcam o acolhimento das teorias críticas pós-modernistas, o que oportunizará novas possibilidades de intervenção no campo educativo, mesmo que a grande dificuldade pareça residir, ainda, em como desdobrar tal feito efetivamente no âmbito das investigações no cotidiano educacional.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001; e à FAPERJ mediante fomento PBEspecial18, processo E-26/200.804/2018 (235908).

REFERÊNCIAS

- ALVES, ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2^a ed. São Paulo: Pioneira; 1999.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2011. Cap. 21 – O matriarcado da miséria
- CORNELL, D.; THURSCHWELL, A. Feminismo, negatividade, intersubjetividade. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto vista da mulher. Editora Rosa dos Ventos: Rio de Janeiro, 1987. Cap. 8, p. 155-175
- GALLO, S. A vila: fundamentalismo, microfascismo e educação. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2^a Ed. Chapecó: Argos, 2012. 211p.
- GREEN, B. N.; JOHNSON, C. D.; ADAMS, A. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of Chiropractic Medicine**, v. 5, n. 3, p. 101-117, 2006.
- GUZZO, R. A.; JACKSON, S. E; KATZELL, R. A. Meta-analysis analysis. **Research in Organizational Behavior**, v. 9, n. 3, p. 407-442, 1987.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013. Cap. 4 – Paulo Freire
- NÓVOA, A. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Cia de Letras, 1993. Cap. 4 – Livre da dominação no futuro

SANTOS, B. de S. **Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. Cap. 8 – Da idéia de universidade à universidade de idéias, p. 187-232

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016.

SILVA, J. da; PEREIRA, A. M. (Orgs.). **O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justica social no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2014. Cap. 9 – Pedrina de Deus: militância e teoria em corpo e alma, p. 205-2017

VEIGA-NETO, A. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SAÍDAS POSSÍVEIS SOB A ÉGIDE DA DEMOCRACIA

Data de aceite: 01/07/2020

Humberto Teixeira Ramos

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira
de Santana – Bahia - Currículo Lattes: [http://
lattes.cnpq.br/7670140204248326](http://lattes.cnpq.br/7670140204248326)

Lilian Miranda Bastos Pacheco

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Professora do Programa de Pós-Graduação em
Educação, Feira de Santana – Bahia

da educação escolar indígena, levantando a possibilidade de se desenvolverem trabalhos acadêmicos e administrativo-pedagógicos no sentido de ampliar a tematização das questões étnicas e identitárias sob a ótica do respeito à alteridade e ao multiculturalismo. Neste trabalho, consideramos que o conhecimento da dinâmica das relações é um elemento fundamental para se legitimar uma proposição de mudanças nas relações hostis com que são tratados os povos indígenas em todo o Brasil. Realçamos aqui a relevância das pesquisas como forma de ampliar o conhecimento sobre as diversas experiências realizadas nessa área. Além disso, mesmo não se dispondo de receituário definido para as múltiplas demandas, tratamos sobre a possibilidade de que o compartilhamento dos saberes sobre essas circunstâncias seja efetivo no combate aos tabus e preconceitos vigentes em relação à diversidade cultural, e que isso pode se dar por via de componentes curriculares permanentes no âmbito da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Etnografia Crítica. Pesquisa Etnográfica.

RESUMO: Este trabalho objetiva frisar algumas circunstâncias históricas ocorridas no Brasil, no que diz respeito às ações educacionais impostas aos povos indígenas desde tempos de colônia até a atualidade, relacionando a algumas consequências nocivas às diversas nações indígenas no Brasil e a persistente hostilidade estabelecida nas condições materiais e relacionais entre os povos indígenas e as populações não-indígena, como base para uma ampliação do debate e da tomada de consciência por toda a sociedade brasileira. A partir das explanações de pesquisadores em questões étnicas ou em educação indígena e em consonância com a perspectiva da pesquisa etnográfica crítica, objetivamos corroborar com a problematização da implementação

PERSPECTIVES FOR INDIGENOUS EDUCATION: POSSIBLE OUTCOMES UNDER THE AEGIS OF DEMOCRACY

ABSTRACT: This work aims to emphasize some historical circumstances in Brazil regarding educational actions imposed on indigenous peoples from colonial times to the present, relating some harmful consequences to the various indigenous nations in Brazil and the persistent hostility established in the material and relational conditions between indigenous peoples and non-indigenous populations, as a basis for a broader debate and awareness throughout Brazilian society. Based on the explanations given by researchers in ethnic issues or indigenous education and in line with the perspective of critical ethnographic research, that aim to corroborate with the problematization of the implementation of indigenous school education, raising the possibility of developing academic and administrative-pedagogical works in order to broaden the thematization of ethnic and identity issues from the point of view of respect for otherness and multiculturalism. In this work, consider that the knowledge of the dynamics of relations is a fundamental element to legitimize a proposition of changes in the hostile relations with which indigenous peoples are treated throughout Brazil. So emphasize here the relevance of research as a way to increase the knowledge about the different experiences in this area. Moreover, even if it doesn't have a defined prescription for the multiple demands, deal with the possibility that the sharing of knowledge about these circumstances is effective in combating the taboos and prejudices that prevail in relation to cultural diversity, and that this can be done by permanent curricular components in basic education.

KEYWORDS: Indigenous Education. Critical Ethnography. Ethnographic Research.

1 | PREÂMBULO

O ensino e a aprendizagem são processos possíveis de formação e desenvolvimento do ser humano, que lhe permite aprimorar habilidades e técnicas, se profissionalizar. Por outro lado, a educação, o ensino formal foi sendo cada vez mais responsabilidade de instituições que, enquanto agências sociais, ao mesmo tempo forma e submete os indivíduos à sociedade. Em um mundo globalizado, centralizado na economia de mercado, é possível promover uma educação específica, diferenciada e de qualidade? Este é o desafio que a educação escolar indígena demanda, e, para atendê-la, ter-se-á que recorrer aos seus protagonistas, os próprios indígenas, em busca de uma pedagogia da autonomia, do pertencimento, em busca de ações autorais.

2 | CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

O debate em torno da educação se dá em constante busca de legitimação da imposição de um sistema educativo por parte de uma classe social em reflexo e em

consonância com desígnios do sistema econômico e político que domina a sociedade.

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, consequentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. (GRAMSCI, 1982, p. 117)

Ao tempo em que a instituição educacional vai se imbuindo do saber para formar, ela também vai hierarquizando, depreciando e excluindo pessoas e saberes. Pode-se inferir que a educação está sempre numa controvérsia conceitual, uma vez que, embora se faça a defesa de sua funcionalidade no sentido da formação do indivíduo, da transmissão de conhecimentos e de tecnologias etc., ela também institui uma categorização entre indivíduos, grupos sociais, classes sociais etc. em função da valoração que resulta do saber escolar ou da sua falta. Por isso, e entendendo que a educação seja um serviço essencial que o poder público tem de cuidar e, principalmente, controlar, pode-se também relativizar essa intencionalidade, observando os recortes históricos que são, geralmente, tema para debates epistemológicos de alto relevo para o desenvolvimento dessa atividade humana tão solidamente cristalizada na existência da humanidade moderna em todo o planeta.

Eis que, no momento em que a ação escolar se realiza, ocorre uma consequência colateral sobre a qual se faz necessária uma reflexão filosófica sobre o equilíbrio entre as benesses e as desvantagens desse serviço. É cabível levar em conta que a ação escolar tende sempre a se organizar com base na perspectiva da preparação para a vida produtiva, e, em face disso, há uma divisão classista de modelos de agência, conforme observa Gramsci:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Na atualidade, as subdivisões entre profissionais do pensar e do fazer vêm sendo perpetuadas pelo sistema educacional. É esse modelo de educação que entra no debate. A divisão classista expressa no modelo de oferta uma manutenção dessa educação para o mercado. É a partir da observação sobre as propostas pedagógicas do currículo da educação básica brasileira, sobre o predomínio da ideia de preparar para o trabalho, numa perspectiva que cristaliza a vida humana num determinismo do modelo da sociedade industrial, que se percebe a crise e que precisa ser tematizada tanto nas concepções teóricas da administração pedagógica quanto no âmbito das escolas das comunidades.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 41)

A escola de alguma forma higieniza os saberes da vida no intuito de torná-la didática, mas com isso transmite outro saber. Nesse ponto da discussão em torno da educação, surge um outro não menos intrigante debate no que se refere à educação para comunidades indígenas. De acordo com o que registra o relatório do *I Seminário sobre Ensino Médio Indígena no Rio Negro, realizado em São Gabriel/AM, em março de 2004*:

O ensino escolar indígena se justifica pelo motivo principal que é a oportunidade de a comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos próprios alunos, quase todos jovens e adultos, e da comunidade como um todo. É importante considerar também o papel dos professores neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade. (BRASIL, 2007, p. 2)

Tendo em vista essa argumentação, uma imaginação ingênuo poderia supor que houvesse uma fórmula simples para acomodar os procedimentos peculiares à formalização da vida escolar e a proposta de educação escolar indígena sob a ótica da autonomia. É na operacionalização da organização escolar que aparece a diferenciação entre educação escolar indígena e educação indígena. Essa diferença precisa ser estabelecida, e, em tese, todos que participam do processo educativo precisam conhecer e saber se posicionar nas ações de organização e elaboração dos currículos e também no fazer pedagógico, na relação ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, torna-se defensável que as comunidades indígenas devam exercer o direito de se organizar para o aperfeiçoamento, a partir das experiências de outras nações indígenas, de um ideário que, podendo não ser genérico, possa ser comum a muitos povos. Um conjunto de entendimentos sobre maneiras de se criarem condições materiais e humanas para as aldeias desenvolverem, em suas próprias fronteiras, um modelo de educação que possa fortalecer suas culturas e as próprias identidades, sem prejuízo da dinâmica das relações sociais e políticas pacíficas. É por via do conhecimento de suas peculiaridades, tanto históricas, quanto atuais, que as gerações seguintes se reconhecerão nas suas diferenças e, por extensão, nas suas identidades. Tanto para o favorecimento de sua cultura como para a reconciliação com as comunidades externas às comunidades indígenas, faz-se necessário que sejam disseminadas essas noções sobre identidade e diferenças e sob o ponto de vista do respeito ao multiculturalismo, tanto nas escolas indígenas quanto nas não-indígenas.

Por um lado, fruto dos movimentos sociais indígenas, alguns documentos educacionais já reconhecem a importância de serem contemplados os saberes tradicionais e a identidade cultural de cada povo no currículo escolar. Por outro lado, contudo, muitas pessoas não reconhecem o ser indígena que sobreviveu e se adaptou à

sociedade contemporânea. Na atualidade, é comum ouvir pessoas não-indígenas dizerem: “Esses índios são falsos!”. Essa percepção deve-se a uma análise apressada e simplória ante o fato de indígenas (não todos, é claro!) possuírem carro, usarem tecnologias e consumirem bens e serviços comuns a todos os consumidores da sociedade não-indígena.

Aparece clara falta de esclarecimento calcada em tabus e preconceitos construídos pela cultura hegemônica que equivocadamente congelam a imagem do “índio” numa estampa do passado ‘do qual jamais poderiam ter saído’. É como se, para ser “índio”, o indígena tivesse de andar de tanga, pés no chão e com um arco e flechas na mão; estaria, então, condenado a não poder usar outra indumentária, nem utilizar outras ferramentas. É, enfim, um novo modo de violentar a condição do indígena, pois grande parte da população não-indígena não reconhece com seriedade os reclames étnicos e identitários contemporâneos.

3 I EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS NOS TEMPOS DE COLÔNIA E DE REPÚBLICA

Desde os tempos de colônia e em paralelo com a onda de escravização e extermínio de indígenas, o governo português empreendeu ações de educação para aldeias indígenas. A maior parte das tentativas de educação para indígenas apresentaram uma tendência a desqualificar as culturas dos povos envolvidos e a impingir-lhes um novo rol de saberes e crenças. Essa forma de os colonizadores europeus tratarem os povos nativos brasileiros foi sobremaneira nocivo a essas culturas diversas – primeiramente de grupos localizados no litoral e, em seguida, com a intensificação das explorações territoriais, daqueles do interior central e do norte do Brasil.

Em geral, as iniciativas educativas foram delegadas aos jesuítas, a exemplo de Padre Anchieta, por quem a ideia de catequizar os indígenas foi eficientemente assumida. O compromisso foi tão intensamente firmado que o jesuítas chegou, inclusive, a desenvolver uma gramática de língua Tupi, com o intento de abraçar um número maior de aldeias sob sua condução ideológica; idealizava que todos os povos indígenas pudessem falar a mesma língua. *“Entre 1549 e 1759, conduzidas pelos padres jesuítas, foram organizadas escolas que tinham por objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo.”* (Ivo, 2017, p. 199). Deu-se, então, que, na esteira das ações jesuíticas, estivesse planejada principalmente a catequese – o arrebanhamento de tribos para a fé cristã. Embora algumas tribos consideradas “mansas” acatassem as orientações dos missionários, isso não impedia, no entanto, de irromperem conflitos tanto contra portugueses quanto entre as diversas nações:

Assim é que, ao chegar Nóbrega ao Brasil, e, março de 1549, em companhia de Tomé de Souza, assinalará as constantes guerras que movem entre si as várias tribos(..)

Refere-se, pois, Nóbrega aos Tupinambá, tidos como “muito belicosos”(...) Ao dominarem a Bahia de Todos os Santos, ter-se-iam estabelecido em aldeias separadas, aqueles

moradores entre o rio de São Francisco e o rio Real guerreando com aqueles situados desde este rio até a Bahia de Todos os Santos, nos limites dos rios Paraguaçu e Segipe do Conde. Assim, não obstante fossem falantes da mesma língua, distinguiam-se uns dos outros e guerreavam. (SOARES DE SOUZA apud DANTAS et all. In: CUNHA, 1992, p. 435)

Já na era pombalina, os ataques a diversas nações indígenas se deu por ordem institucional da coroa, pelos atos do próprio Marquês de Pombal, como se pode ver no texto que estatui o diretório:

§ 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar do povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. (GARCIA, 2007, p. 25)

A intencionalidade da dominação pela inserção obrigatória do idioma do conquistador é cabal. Não sem a clareza dessa dinâmica, o Marquês de Pombal destituiu as missões jesuíticas e proibiu o uso das línguas ditas ‘brasílica’ ou ‘geral’ no intuito de tornar as aldeias cativas ao ‘Príncipe’, isto é, obedientes e em processo de renúncia aos seus próprios costumes e culturas.

As populações indígenas do Nordeste, em face da proximidade com o litoral – principal via de mobilidade da coroa nos tempos de colônia e até do império –, tiveram um tratamento mais intenso no que diz respeito às situações de contato. Por esse motivo, muitas nações indígenas sofreram o desterramento para regiões do interior, enquanto outras sofreram uma “integração” (leia-se: perda de identidade!) e até mesmo o extermínio. “É o caso, entre outros, da documentação referente ao processo de aculturação dos grupos tupi da costa atlântica, que tiveram os primeiros confrontos com agentes da civilização europeia, e a referente a outros grupos, como os índios do Nordeste, (...)” (Ribeiro, 1996, p. 16).

Se de alguma forma as culturas indígenas, Tupy e tantas outras mais, se dissolveram em sua singularidade, elas também se perpetuaram persuadidas entre um vocábulo e outro, entre uma expressão e outra da Língua Portuguesa. O processo de dominação cultural não se dá em uma só direção, a convivência e as trocas entre os seres humanos transformam os indivíduos de ambas as partes. Apesar de, no desenvolvimento das relações sociais, se estabelecer uma relação desigual, assimétrica.

4 | CONDIÇÕES GEOPOLÍTICAS / NORDESTE

A alta densidade demográfica do Nordeste, que resulta numa proximidade geográfica entre os municípios, traz como resultado o fato de que as comunidades indígenas estejam vivendo lado a lado com a organização social do modelo capitalista e mantenham estreitas

relações “fisiológicas” (comércio, benefícios, serviços...) com esta sociedade em algumas esferas de poder político e econômico no espaço geográfico. A partir dessa constatação, cabe-nos perguntar se isso provoca um choque cultural entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional que as cerca.

Dadas as condições materiais em que se encontram as comunidades indígenas sob a mentalidade da sociedade de consumo numa condição de periferia, podemos fazer inferências sobre as condições econômicas e sociais em que se organizam as relações com o mundo para fora da aldeia. Trocas são estabelecidas, e isto é próprio de um mundo globalizado e centrado nas relações de mercado; tornam-se necessárias medidas protecionistas para que o imperialismo da mercadoria e das nacionalidades não extingam as diferenças. Neste sentido, órgãos como a UNESCO têm proposto manifestos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 e a Convenção sobre a Salvaguarda Cultural Intangível ou Imaterial, em 2003.

Uma parte da antropologia contemporânea estabelece os fundamentos de suas teorizações com base nas múltiplas e complexas inter-relações entre as comunidades, os povos, os países. Stuart Hall, ao tratar do multiculturalismo, afirma que

O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial. (HALL, 2003, p. 56)

As comunidades indígenas brasileiras, em especial as do Nordeste, sofreram diversos ataques com a chegada dos europeus; primeiramente, houve uma exploração econômica – especialmente a era da economia escravagista, que foi a base produtiva que sustentou e consolidou a administração do Brasil-colônia.

Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional. (BERGAMASCHI, 2010, p. 56)

A noção preponderante nas políticas desenvolvidas pelo estado, mesmo nos tempos de república, em geral foi de promover a “integração” dos povos indígenas com a identidade hegemônica nacional. Isso significa simplesmente reforçar a negação de culturas diferentes que deveriam ser respeitadas nas suas especificidades.

Devemos realçar um outro aspecto vivo da perversidade que ainda é atual que é o extermínio, propriamente dito, de aldeias indígenas nas querelas por posse de terra, como podemos citar os recorrentes conflitos do sul da Bahia, que, não raro, resultam em mortes de indígenas e, na maior parte do casos, sem punição para os assassinos.

As narrativas históricas (escritas e orais) trazem notas desfavoráveis à vida e às causas indígenas. Desde os tempos de colônia, os grupos indígenas vêm sofrendo várias

formas de opressão: desterramento, extermínio, escravidão e cerceamento de direitos. Mesmo na atualidade, é possível encontrar muitos registros de situações conflituosas em relação ao reconhecimento pleno de direitos de diversas etnias, como afirma o jornalista Lucas Brandão:

Kâhu¹, que também é membro do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia ([Mupoiba](#)), defende que a luta não é por terra, pois considera o termo “vazio”, mas sim por território. *“Território é o conjunto da nossa existência e identidade. Ele nos define enquanto povo e nação e garante a nossa reprodução, não só física, mas também a reprodução da nossa religião, cultura e identidade”*. (BRANDÃO, 2016)²

Na atualidade, a vida de muitas aldeias apresenta velhos e novos problemas. A língua, por exemplo, é um elemento importante nessa análise, posto que, ante o fato de muitas aldeias terem perdido o registro de suas línguas nativas, passaram a ter como idioma principal o português.

Nações inteiras desapareceram enfrentando guerras, fome, doenças e escravidão, e, após séculos de história, vários povos sobreviventes, então aldeados, passaram a viver em situação de intenso contato linguístico e cultural. A proximidade geográfica – não apenas com outras nações, mas também, de modo acentuado, com a sociedade brasileira – favoreceu, em alguns casos, um alto grau de bilinguismo em boa parte das sociedades indígenas. Em situações mais extremas, houve uma completa substituição da língua materna pela nacional, tornando-se a língua portuguesa, para muitos grupos, a primeira língua. (IVO, 2017, p. 198)

Em alguns casos de grupos indígenas que ainda dispõem de língua nativa, há uma franca capacidade de fortalecer seus traços culturais, mesmo tendo o português como segunda língua. A manutenção da língua materna exerce grande influência sobre a cultura, assim como muitos elementos culturais perdem seu vigor de significação ao se traduzirem para uma língua hegemônica – nesse caso, o português.

Ao se tratar das concepções do sistema educacional sobre a perda linguística, é comum a opinião de que a escola indígena pode ser um elemento capaz de resolver essa lacuna. No entanto, é uma organização de muita complexidade em termos de proposta pedagógica e de condução do processo educativo. As novas gerações precisam vivenciar a língua materna como primeira língua, ainda que utilizem o português para as comunicações externas à comunidade.

As narrativas são intrinsecamente ligadas aos conceitos possíveis por via da linguagem, por esse motivo é que as lendas e a conceituação de mundo estão intimamente ligadas ao código linguístico materno. Infelizmente, *“na atual legislação, a atenção dada às línguas nativas faladas neste país lida com um índice já altíssimo de perda linguística.”* (Ivo, 2017, p. 202)

Ainda há uma realidade sombria no que diz respeito a línguas indígenas remanescentes na costa brasileira. Em face das muitas investidas perpetradas desde

1 Kâhu Pataxó, Secretário Executivo da Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá do Extremo Sul da Bahia ([FINPAT](#))

2 In: Povos Indígenas ainda lutam por territórios, por Lucas Brandão, maio de 2016 – publicação disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/povos-indigenas-ainda-lutam-por-territorios/>. Acesso em: 23/12/2017

a colônia até o início da república, houve uma verdadeira cruzada para desarticular os idiomas das diversas nações que resultou num ínfimo quadro de línguas maternas, conforme atesta a pesquisadora Ruth M. F. Montserrat, quando fala sobre o que se dispõe de documentação histórica:

Somente sobre três línguas, o Tupinambá ou Tupi Antigo (falado em toda a costa do Brasil quando da chegada dos portugueses aqui), o Guarani Antigo e o Kiriri, dispomos de documentos dos séculos XVI e XVII. O descendente direto do Tupinambá – Nheengatú ou Língua Geral do Amazonas – ainda existe, embora de forma muito alterada. O Guarani atual inclui três dialetos (línguas?) distintos: Mbyá, Kaiwá e Nhandéva. O Kiriri é língua extinta e seus últimos descendentes, no norte da Bahia, só falam português. (In GRUPIONI, 1994, p. 94)

Houve um intencional processo de silenciamento das línguas indígenas e de tomada de seus territórios, destinando aos povos indígenas territórios aldeados. Apesar da prolongada ação de extermínio, os indígenas brasileiros sobreviveram, adaptaram-se e se organizaram.

5 | ALCANCE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A educação indígena obteve uma grande vitória com a Lei 11.645/2008, uma vez que esta altera a Lei 10.639/03, ampliando-a, e inclui as histórias e culturas indígenas nos conteúdos escolares e, ainda, faculta às escolas indígenas o estabelecimento de currículo com autonomia que respeite a cultura específica de cada povo, conforme vemos no Art. 26:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

O Parecer CNE/CEB 4/98 traz uma diretriz que precisa ser levada em consideração, uma vez que tenta solucionar situações conflituosas vividas pelos jovens em função das relações com outras culturas externas e, consequentemente, em alguns casos passíveis de discussão.

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio-econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócioeconômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil

e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz. (BRASIL, 1998)

Se o processo educacional aplicado pelos governos, tanto em tempos de colônia quanto de império e até da república, persuadiu aqueles povos indígenas que estavam circunscritos em territórios aldeados para a absorção de uma língua nacional, consequentemente alterou valores e costumes, em face de lhes ter apresentado novos objetos de aprendizagem. O *modus educacional* assim como os saberes universais foram persuasivamente sendo implantados em detrimento das diversas culturas.

Outro exemplo da influência direta das ações de silenciamento e destruição de culturas das diversas nações indígenas praticadas pelos governos são as políticas de preservação, que se restringiam a bens patrimoniais da história oficial, uma vez que “os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegados ao esquecimento. Tal premissa foi alterada mais de 60 anos após a criação do Iphan, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial(...).” (Pelegrini e Funari, 2009, p. 46). Houve, portanto, a necessidade de que os *bens culturais* dos povos indígenas fossem protegidos por diretrizes e assegurados como patrimônio imaterial da humanidade para se iniciar um processo de reconhecimento.

Surge, portanto, um debate que deve ser feito internamente nas comunidades, respeitadas as formas próprias de cada aldeia conduzir a marcha, mas que, por outro lado, também deve atentar para uma adequação com um amplo debate da sociedade brasileira em torno das citadas questões de identidades dos povos e dos indivíduos. Se, por um lado, há uma distinção entre os saberes tradicionais e o saber clássico (ou dito universal), há também uma diferenciação entre os conhecimentos formais e os saberes, hábitos e costumes resultantes da convivência em interação social, em comunidade.

Chamamos a atenção para a diferença entre a educação escolar indígena e a educação indígena. A educação indígena é um processo próprio da estrutura social do grupo e que se opera independentemente da escola. É por via da educação indígena que os indivíduos tomam conhecimento das tarefas necessárias a desenvolver no andamento da vida. Ela se realiza ativa e cotidianamente,

capacitando cada indivíduo para a produção dos próprios meios de sobrevivência, como o domínio das técnicas, dos ciclos de coleta, colheita, caça e pesca, além dos ritos que regulam as atividades produtivas e as relações sociais. (IVO, 2017, p. 206)

Por outro lado, há certa apreensão entre pesquisadores e agentes indigenistas sobre os cuidados necessários na implementação da educação escolar indígena. Isso porque, sem as devidas precauções conceituais e éticas, ela pode se realizar com estrutura curricular, procedimentos pedagógicos e conteúdos próprios da cultura hegemônica e, dessa forma, ser mais utilitária aos ditames do modelo capitalista do que fortalecedora da própria cultura dos diversos grupos. De acordo com o que afirma a pesquisadora, Professora Ivana Ivo, a implementação do estudo de língua indígena, por exemplo, exige

claras definições na proposta pedagógica, senão, “*a depender da proposta adotada, isto pode contribuir ainda mais para privilegiar a língua nacional em detrimento da nativa, sem falar das questões culturais, que, em alguns casos, nem são consideradas.*” (Ivo, 2017, p. 198)

A pesquisa etnográfica pode apresentar alguns posicionamentos norteadores, tais como o porquê da conveniência em orientar-se pela etnografia; trata sobre o papel e posição da escola na pesquisa; sobre o que é cultura etc. (Cunha & Cesarino, 2014, p. 317). No andamento das ações levadas a efeito na implantação de políticas educacionais com povos indígenas, há que se ter cuidado em projetar a cultura para além da espetacularização e compreendê-la na sua complexidade específica de cada grupo. Uma vez que os povos indígenas, como qualquer coletividade, tem suas especificidades que vão-se desenvolvendo ao longo do tempo:

As coletividades são construídas por grupos diversos, em constante mutação e, não raro, conflitantes. Uma mesma pessoa pode pertencer a diversos grupos e, no decorrer do tempo, mudar para outros. Passamos, assim, por grupos de faixa etária: crianças, adolescentes, adultos, idosos. Passamos ainda de estudantes a profissionais, e, em seguida, a aposentados. São, portanto, inúmeras as coletividades que convivem em constante interação e mudança. (PELEGRIINI e FUNARI, 2009, p. 46)

As diversas interações possíveis entre as aldeias indígenas também precisam ser entendidas nas suas peculiaridades, posto que não se pode idealizar uma cultura estática, impermeável. Entretanto, uma das principais funções, a nosso ver, que a ação da educação escolar pode desempenhar é a de constantemente pautar esse tema como forma de fazer com que as comunidades façam elas mesmas seus próprios “filtros”. Para que se possa promover uma educação indígena específica, diferenciada e de qualidade, como defende o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (Brasil, 2005), é preciso ter consciência destes pontos de tensões, favorecer a formação do professor indígena e seu protagonismo, viabilizando o acesso ao saber universal de forma cotejada com os saberes indígenas (Monte, 2000, p. 10). O currículo precisa ser apropriado por seus agentes e reorganizado em função da vida em comunidade. O compartilhamento das alternativas encontradas pelos diversos povos é um caminho importante.

Partindo dessa perspectiva, a investigação científica desenvolvida com base na etnografia crítica encerra o objetivo de disseminar saberes para outros pesquisadores e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das diversas comunidades indígenas do país.

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. (MAINARDES, 2011, p. 426)

Uma investigação segundo a abordagem metodológica da etnografia crítica faz determinadas perguntas, no intuito de revelar processos ideológicos e hegemônicos

implícitos no *modus operandis* de ser e pensar que estruturam a sociedade. Com este objetivo, elege como objeto de estudo aspectos de certa forma singulares, como:

(...)estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisas sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou de violência; possibilidades de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão (...) (op. cit., p. 426).

Isso posto, e considerando as condições geopolíticas da maior parte das comunidades indígenas, especialmente do Nordeste, que vivem em contato direto com a sociedade não-indígena (Oliveira, 1998), dita da economia de mercado, é imprescindível que os trabalhos acadêmicos que dão suporte teórico e metodológico às ações educacionais, incluindo a formação de professores, no campo da educação indígena, tenham clareza da problemática e da sistemática a se adotar para a elaboração de políticas e de procedimentos diferenciados, específicos e de qualidade (Brasil, 2005).

Notadamente, consideramos razoável a concepção de que a cultura é dinâmica; não intencionamos defender que haja culturas puras e impermeáveis. Entretanto, não basta a ideia de a gestão oficial do sistema educacional brasileiro oferecer uma educação às comunidades indígenas com o fito de promover uma “integração”. Sob esta concepção está implícita uma perniciosa proposição, já experimentada em outras épocas, no Brasil, que terminaram sendo prejudiciais ao desenvolvimento livre das condutas das diversas culturas.

Para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um *novo processo colonizatório*. D'Angelis (2012) nos alertou para o fato de que não se pode ir ao extremo de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo, o que seria uma possível usurpação de espaços próprios da educação indígena, que já funcionam, a despeito da escola. (D'ANGELIS³ apud IVO, 2017, p. 205)

Além da própria discussão que permeia as produções de muitos pesquisadores da educação e da antropologia, que chegam a questionar a intencionalidade da educação escolar indígena, sob veementes críticas à forma de implementação similar ao que se faz com a escola tradicional, há que se considerar também o sentimento que essas comunidades têm na relação com esse mundo “externo”. Quais os desejos latentes? Que influências culturais implicam nas escolhas e expectativas do momento? Como os indivíduos se projetam nessa “ponte” entre a *modus vivendi* da vida “indígena” e as necessidades de domínio de saberes para uma relação competente com o mundo de fora da aldeia? Tais indagações só podem ser respondidas pelas próprias comunidades indígenas, uma vez que, cada uma desenvolve sua relação de valores de acordo com a complexidade com que se deu historicamente e/ou com que se dá no momento com a sociedade não-indígena. Especialmente no Nordeste, em grande parte das aldeias, que desenvolveram

³ D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

uma relação de proximidade com a sociedade ‘civilizada’, as relações econômicas têm certo grau de importância, posto que, mesmo na atualidade, muitos grupos indígenas sobrevivem da agricultura familiar ou de pequenos criatórios para comércio.

6 I CONTROVÉRSIAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA COMUNIDADES INDÍGENAS DA ATUALIDADE

Apesar de sua ação contraditória, o diálogo com a instituição educacional formal se fez necessário na comunidade indígena, segundo Cunha e Cesarino (2014, p. 314):

O debate sobre as políticas culturais e, inclusive, sobre os regimes de conhecimento indígenas não pode ser feito, hoje, sem passar pela escola. Atualmente, as crianças indígenas passam grande parte de seu dia na escola; jovens indígenas saem de suas comunidades para dar continuidade à sua formação em geral ou se formar professores em magistérios e licenciaturas interculturais(...).

Embora seja esse um entendimento controverso, é possível cogitar que seja conveniente aproveitar o funcionamento da escola para estabelecer o palco de discussões e elaborações sobre as opções a serem adotadas. A tomada de consciência destes aspectos talvez possa permitir uma ação diferenciada no sentido da autonomia e processo identitário. Podemos partir de uma noção de que a educação na sociedade indígena se estrutura sobre três aspectos:

a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto a família e a rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos. (BERGAMASCHI, 2010, p. 56)

Estes são princípios básicos a se observarem nas ações desenvolvidas para a implementação de políticas junto a aldeias indígenas, posto que as culturas de cada grupo social tem o seu próprio ritmo de relações na sua marcha da existência enquanto uma identidade específica.

Outros especialistas em questões indígenas, em vistas das contradições típicas das ações educacionais, questionam sobre a sobre a intencionalidade da implantação de escola indígena. Conforme reflete o pesquisador, Prof. D’Angelis, se os conhecimentos desenvolvidos por gerações há muitas décadas ou séculos são transmitidas para as novas, qual seria mesmo a importância da escola? Segundo ele, ao se defender que a escola vai avalizar os conteúdos da cultura, tira-se a legitimidade da autonomia dos conhecimentos próprios da comunidade em questão:

o caso dos conhecimentos agrícolas (...) antes de haver escola esse conhecimento pôde ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, é óbvio que esse tipo de conhecimento *não precisa da escola* ou, dito de outro modo, que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. (D’ANGELIS, 1999, p. 20)

Tal perspectiva parece tornar frágil a defesa da expansão do sistema escolar nas aldeias indígenas; esta que se legitima oficialmente sob o argumento de que, a partir dos

conhecimentos escolares, os grupos indígenas dominariam os saberes civilizados e, por isso mesmo, tenderiam a escapar desse domínio em face de conhecer os saberes da cultura civilizada.

Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola. Diz-se, no meio indigenista, que a escola é instrumento que os índios tomam para se livrar do jugo branco, como forma de luta, como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles, como forma de conquistar sua autonomia. Há um explícito discurso não-“civilizatório” nessa “cruzada escolar” (que, não por acaso, coincide com a existência de recursos oficiais, possibilidades de convênios etc.), mas que parece contradito pelo próprio caráter de “cruzada” dessa “epidemia educacional” e, sobretudo, por essa prática – fundada em um certo senso comum – de “enfiar” toda a cultura para dentro da escola. (D'ANGELIS, 1999, p. 21)

Podemos entender que esse dilema subjacente, levantado por alguns pesquisadores, aponta para diferentes concepções existenciais do problema das culturas indígenas e de suas episódicas esquinas históricas, que em muitos casos, culminou com a aniquilação de nações inteiras. Enquanto algumas comunidades indígenas comemoram a existência de escolas como um caminho para a “redenção” e consolidação de suas culturas, possivelmente, não percebem uma sub-reptícia ação dos tentáculos do mundo capitalista, que se expande e a todos domina numa velocidade galopante.

Levando em conta que a organização social fundamentada na razão capitalista forceja por disseminar as relações de dominação cultural, política e econômica, podemos esperar que a implementação de políticas da nova escola indígena traga a legítima pretensão de estimular o fortalecimento de traços das culturas específicas das diversas comunidades indígenas:

É como se as vozes das sociedade indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas (MONTE, 2000, p. 8)

É por esse motivo que a comunidade acadêmica que toma ciência desse fenômeno precisa ser instada a ter uma postura crítica numa tal medida que lhe mobilize a uma ação concreta – ainda que seja teórica! – que estimule o desenvolvimento das políticas educacionais. No campo mesmo da educação indígena, cremos ser possível qualificar a fruição da escola para as diversas possibilidades de aprendizagens que possam valorizar suas especificidades culturais, incluindo os fazeres de uma via econômica com vistas na sustentabilidade.

Um dos inúmeros riscos por que passa a implementação da educação escolar indígena reside no fato de o currículo ser organizado com vistas na preparação do jovem das comunidades indígenas para os saberes apenas relacionados com a escola tradicional, por assim dizer, preparado para a integração ao modelo de sociedade capitalista.

Aqui ressurge a importância das pesquisas acadêmicas – na disseminação dos

roteiros vivenciados por outras aldeias nos seus processos educacionais. Entendemos que cada comunidade indígena tem suas especificidades em ideários e demandas, mas, no geral, as dificuldades são parecidas. Isso faz com que haja uma aproximação entre os agrupamentos sociais no que diz respeito às formas de organizar suas escolhas, que poderão servir de apoio às dinâmicas experimentadas nas práticas pedagógicas.

Essa tácita opinião de que as comunidades devem estabelecer relações políticas (institucionais ou não) mais diretas com/contra o sistema significa, naturalmente, abrir espaço para a pesquisa, que, sem dúvida, pode/deve servir como poderosa auxiliar no entendimento de determinadas condições e relações que impactam na vida das diversas comunidades indígenas.

É, portanto, esse entendimento dos mecanismos sociais da atualidade que deve ser percutido na formação da mentalidade de uma sociedade que precisa superar o estado de coisas em que se encontra em razão das condições materiais, que determinam a organização política e social dos países. Vejamos que a moderna trajetória da humanidade, sob a ótica da economia como motor da história, permite uma interpretação da vida humana a partir da *práxis* da dominação exercida pela sociedade industrial. Ao tratar sobre a importância do conhecimento sobre o sistema econômico, ARON (2003) traz uma interpretação sobre de Marx, afirmando que ele seria um ‘sociólogo-economista’,

convicto de que não podemos compreender a sociedade moderna sem uma referência ao funcionamento do sistema econômico, nem compreender a evolução do sistema econômico se desprezamos a teoria do funcionamento. (ARON, 2003, p. 192)

Entendemos que as condições precárias historicamente permitidas aos povos menos favorecidos remetem a uma das formas de *alienação* tematizadas na teoria marxista, ou seja, atendem à lógica de manter a maior parte da humanidade em um estado de baixo esclarecimento e, por consequência, em condição de impotência no entendimento de si na engrenagem social e, por conseguinte, baixa capacidade de reação às condições materiais e políticas estabelecidas pelo sistema.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma ótica existencial, pragmática, não seria leviano idealizar um sentimento pâtrio e humanitário que dirigisse a elaboração das concepções em torno das questões étnicas, até aqui, desfavoráveis a alguns grupos humanos. E assumir o compromisso e a tarefa conciliadora, pois, assim como nossos antepassados lutaram, também nos cabe enfrentar e, já que não temos fórmulas prontas, abrir os espaços para o debate e a construção coletiva de um ideário mais humanitário e menos capitalista.

Resta que a população não-indígena precisa também compreender as diferenças no plano do respeito ao multiculturalismo e à diversidade das identidades. Defrontamo-nos, então, com o mister de uma mobilização em favor da disseminação da histórica e atual

problemática étnica e do compartilhamento de seus múltiplos prismas de concepção. Ser agente da ‘tecnologia social’ da disseminação do conhecimento, da sensibilização para o problema vivido por povos historicamente vilipendiados é um papel que pode ser suficientemente desempenhado pelo sistema educacional do qual fazemos parte. Dispensável destacar que, mesmo não tendo fórmula pronta imediata para resolver as complexas pendências materiais e relacionais, não devemos nos omitir de encará-las no sentido de discutir e buscar uma organicidade das comunidades com vistas na convivência pacífica e no bem-estar dos indivíduos no exercício de suas identidades

Considerando que o fortalecimento da pesquisa em torno de questões étnico-raciais – essas temáticas tão caras à vida de muitos grupos sociais – precisa gestado no âmbito acadêmico, mas também é legítimo e inexpugnavelmente defensável que haja a mobilização em favor do compartilhamento dessas questões na educação básica. Seria uma forma de agilizar a ampliação de uma agenda voltada para uma direção de soluções para impasses interculturais históricos vividos por nossos povos brasileiros, em todas as regiões, e americanos em grande escala.

Sem querer estabelecer receituário, obviamente, mas contribuindo para uma proposição de ação efetiva, é cabível supor que fóruns permanentes inseridos nos componentes curriculares tanto da educação básica quanto da superior podem surtir um efeito positivo no objetivo de desmistificar certos tabus e de nutrir uma sensibilidade para a percepção ontológica da alteridade. *Em este contexto, el principal desafío de la sociología es lograr dar cuenta de los principales cambios societales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y sus experiencias.* (Araújo, 2010, p. 79)

Consideramos desnecessário nos delongarmos em explicar que não se trata de “copiar” experiências, mas sim de prestigiar o conhecimento das experiências vivenciadas por outros grupos, o que representa um eficiente cabedal, uma vez que nos apropriamos de mais informações que auxiliarão a elaborar o currículo, mesmo sendo no sentido da autonomia, porém já de posse de dados correlatos.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO Kathya e Martuccelli Danilo. **La individuación y el trabajo de los individuos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091, 2010. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/individuacao_martuccelli_katia_araudo.pdf
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico.** Tradução Sérgio Bath – 6^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos)
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.

BRANDÃO, Lucas. **Povos Indígenas ainda lutam por territórios**. Salvador: Ciência e Cultura – Agência de Notícias em CT&I da Bahia – FACOM/UFBA, maio de 2016 – publicação disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/povos-indigenas-ainda-lutam-por-territorios/>. Acesso em: 23/12/2017

BRASIL - Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf> Acesso em 9 julho 2017

_____. Ministério da Educação. **LEI N° 11.645/2008** – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 9 julho 2017

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE N° 4/98 – CNE/CEB, 1998**.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. (Org. Manuela C. da Cunha. São Paulo; Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

_____, Manuela C. da. & CESARINO, Pedro de N. **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

D'ANGELIS, Wilmar. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos Cedes, Campinas , v. 19, n. 49, p. 18-25, ano XIX, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200003&lng=pt&nrm=iso> Acessos em 07 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200003>.

FUNARI, Pedro P. Abreu, PELEGRINI, Sandra de C. Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. – 2^a ed., 2009.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jan. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (Org. Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al]. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IVO, Ivana Pereira. **Educação escolar indígena: reflexões sobre língua e cultura nos territórios etnoeducacionais**. São Paulo: Terra Livre, Ano 30, Vol.2, nº 45, 2017 (p. 197-224). Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/628/905>
Acesso em 12 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, v. 36, n. 2 (maio-agosto) 2011.

MONTE, Nietta Lindenbergs. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais.** Cad. Pesquisa, São Paulo , n. 111, p. 7-29, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000300001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 31 outubro 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1574200000300001>

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** Mana, 4(1), p.47-77, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

POR UM ENSINO TRANSDISCIPLINAR: UM ENSAIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 13/05/2020

Josimar Monteiro Santos

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo

Cariacica-ES

Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/9475969741693571>

do encontro de mundos. A abordagem transdisciplinar desse texto, visa através do diálogo entre essas disciplinas a construção de uma visão de mundo mais ampla através do ensino de história.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Globalização. Dialogicidade.

FOR A TRANSDISCIPLINARY EDUCATION: A ESSAY ABOUT HISTORY TEACHING IN THE GLOBALIZATION CONTEXT

RESUMO: O presente artigo presente tecer reflexões sobre o ensino de história, tendo como referência o diálogo possível entre a Geografia e a História, tomando como elemento articulador a pedagogia freiriana. Notadamente, o que se pretende discutir aqui possui como base a tematização da globalização promovida pelo geógrafo Milton Santos (1926-2001) e o modo com o qual essa tematização atribuiu uma qualificação ao nosso período histórico atual. Essa qualificação do “nosso tempo” histórico repercute ao nosso ver no ensino de história, impondo a necessidade de se pensar esse ensino de acordo com as características desse período. A dialogicidade freireana é entrevista como uma alternativa pedagógica que permite pensar o ensino de história na perspectiva

ABSTRACT: This article intends to reflect on the history teaching, having as reference the possible dialogue between Geography and History, taking Freire's pedagogy as an articulating element. What is intended to be discussed here, Notably, is based on the theme of globalization promoted by the geographer Milton Santos (1926-2001) and the way in which this theme attributed a qualification to our current historical period. This historical “present days” qualification has repercussions, in our view, in the history teaching, imposing the need to think about this teaching according to the characteristics of the period. The Freireana dialogicity is viewed as a pedagogical alternative that allows thinking about the history teaching from the perspective of the worlds encounter.

The transdisciplinary approach of this text aims, through the dialogue between these disciplines, to build a broader worldview through the teaching of history.

KEYWORDS: History teaching. Globalization. Dialogicity.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de história a partir de “nossa tempo” parece num primeiro olhar algo contraditório. Essa contradição se explicaria, pelo fato de que numa atitude natural, compreendemos que o ensino de história já se dá em “nossa tempo” na medida em que é o nosso presente. Desta forma, numa primeira aproximação, não haveria sentido em propor um ensaio sobre o ensino de história que o buscassem refletir a partir de nosso tempo, pois partimos do pressuposto que o seu ensino já se dá em “nossa tempo”.

O problema que acaba vindo à tona é que nessa atitude natural em que interpretamos o presente como simplesmente o “nossa tempo” acabamos assimilando de forma pressuposta que o ensino de história se dá em “nossa tempo”, o que nos leva à perdemos de vista fundamentalmente o próprio presente e a necessidade de tê-lo como um horizonte compreensivo. Em outras palavras, o presente mesmo como questão não aparece.

Nessa relação pressuposta entre a história e o “nossa tempo”, acabamos concebendo seu ensino apenas como o estudo dos homens ou das sociedades no passado, na medida em que o presente não se apresenta como questão. Sendo assim, deixamos de lado a proposta de Marc Bloch (1886-1944) de conceber a História como o estudo do homem no tempo. Essa proposta é importante, pois permitiu aos estudos históricos estabelecerem uma outra relação com a historicidade, onde o passado, não é mais algo morto, uma coisa que já foi e, portanto, não é mais, que não possuía nenhuma relação com o presente e o futuro. Ao pensar o homem no tempo, a História passa a levar em consideração o tempo em que se constrói a narrativa histórica e a forma como essa narrativa ajuda a clarear a complexidade da realidade existente no presente. Permitindo ainda, que as reflexões desenvolvidas no âmbito da História ajudem a pensar sobre o futuro da humanidade. Portanto, afirmar que o ensino de história já se dá em “nossa tempo”, pressupondo com isso uma relação com a historicidade, que não traz nessa relação a necessidade de refletir sobre o presente é conceber um ensino de história que se caracterizaria como um estudo do passado, deixando de lado a dinâmica existente na própria constituição da realidade do mundo em que se dá, para além da segregação entre o passado, presente e futuro.

Por isso, torna-se necessário pensar “um ensino de história que se dê a partir de nosso tempo”, porque há, desta forma, a necessidade de colocar em questão o próprio presente, isto é, “nossa tempo”. É deste ponto, que a multidisciplinaridade pode oferecer uma possibilidade de contribuir com as reflexões sobre o ensino de história, na medida em que entendemos que a multidisciplinaridade nos permite uma ampliação da visão de mundo própria desse ensino, a partir do diálogo com outras disciplinas. Essa ampliação

se dá na medida em que buscamos entender “nossa tempo” através da Geografia e do modo pelo qual essa ciência tematiza o presente qualificando-o por meio da globalização. De forma mais específica pela obra do geógrafo brasileiro, Milton Santos.

2 | NOSSO TEMPO HISTÓRICO: A GLOBALIZAÇÃO

A opção pelo Milton Santos se justifica pela importância que a globalização possui na sua conceituação do espaço geográfico. No entanto, é preciso chamar atenção para o fato de que nosso principal interesse não é sua definição de espaço, mais como a globalização foi pensada por Milton como uma forma de qualificar de “nossa tempo”, isto é, do nosso período histórico. Dito de outro modo, o que nos importa não é a narrativa histórica miltoniana sobre o processo histórico da globalização e sua articulação com a definição do espaço geográfico que, segundo o autor, teria começado com as grandes navegações no final do século XV (SANTOS, 2008), mas é fundamentalmente sua caracterização do “nossa tempo” histórico por meio da globalização.

No seu esforço de elaboração teórica, Milton buscou demonstrar que a forma com a qual o espaço geográfico se organizava na escala global é resultado do modo de produção capitalista, que levou a universalização do mundo:

A universalização do mundo pode ser constatada nos fatos. Universalização da produção, incluindo a produção agrícola, dos processos produtivos e do *marketing*. Universalização das trocas, universalização do capital e de seu mercado, universalização da mercadoria, dos preços e do dinheiro como mercadoria-padrão, universalização das finanças e das dívidas, universalização dos modelos de utilização dos recursos por meio de uma universalidade relacional das técnicas, universalização do trabalho, isto é, do mercado do trabalho e do trabalho improdutivo, universalização do ambiente das firmas e das economias, universalização dos gostos, do consumo, da alimentação. Universalização da cultura e dos modelos de vida social, universalização de uma racionalidade a serviço do capital, erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil concebida do exterior, universalização do espaço, universalização da sociedade tornada mundial e do homem ameaçado por uma alienação total (SANTOS, 2012, p.18).

Essas universalizações, que passam a ser empíricas, pois são percebidas na realidade, seriam a constatação de uma experiência nova para a humanidade, na verdade,

Para sermos ainda mais precisos, o que afinal, se cria é o *mundo* como realidade histórica unitária, ainda que ele seja extremamente diversificado. Ele é datado com uma data substantivamente única, graças aos traços comuns de sua constituição técnica e à existência de um único motor para as ações hegemônicas, representado pelo lucro à escala global” (SANTOS, 2011, p.173, grifo do autor).

É importante destacar afirmação que o geógrafo faz em relação a globalização que, a partir dela o que se cria é o mundo, pois essa afirmação acaba nos trazendo a seguinte questão: o mundo sempre não foi uno? Milton responde a essa questão, buscando indicar que o grande problema era apreender a unicidade do mundo. Antes da globalização essa unicidade era apreendida a partir de fenômenos naturais, com o alcance da produção

capitalista em escala global, ou seja, com a globalização é a primeira vez na história da humanidade que um modo de produção alcança a escala mundial, isso criou uma nova unicidade que poderia ser constatada através dos fenômenos sociais (MILTON, 2012).

Outro aspecto a ser destacado na citação anterior, é a datação única do mundo na globalização. Essa datação única teria como base a sobreposição de uma temporalidade baseada na necessidade do lucro sobre outras temporalidades, sobre outros ritmos de vida. A datação única vista pelo geógrafo como uma marca do mundo globalizado nos leva a pensar a própria narrativa histórica, quando considerada a historicidade apenas a partir da dimensão cronológica da compreensão dos processos históricos. Há, inclusive, o risco de se pensar a globalização a partir dessa perspectiva, o que nos levaria a ver a globalização como uma marcha evolutiva da civilização ocidental, o que acabaria acarretando em uma imposição de uma visão eurocêntrica do mundo. No entanto, acreditamos que por meio da globalização podemos colocar em questão a perspectiva cronológica e os riscos do eurocentrismo, se nos esforçarmos para pensar a partir da globalização, a partir do “nossa tempo” histórico. Nesse sentido,

[...] o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem [...] (SANTOS, 2011, p. 21).

A globalização permite, portanto, a constatação do “nossa tempo” histórico a partir de uma universalidade empírica, uma universalidade que não se dá mais apenas no campo filosófico. Desta forma, caberia colocarmos algumas perguntas: poderíamos falar de uma universalização da educação, na medida em que o modo de produção hegemônico existente na globalização, teria levado a um padrão institucional do ensino e do aprendizado através da escola? A escola seria ela mesma uma universalização da globalização? Os índices de avaliações internacionais da qualidade da educação não buscariam uma universalização do ensino?

As questões acima não buscam fazer uma crítica a universalização da educação. Evidentemente, compreendemos que o acesso à educação é fundamental para o desenvolvimento humano. As questões indicam, primeiramente que é possível e necessário pensar a educação escolar a partir da globalização. Segundo, o que queremos demonstrar com as questões é que a relação que estabelecemos com a educação é própria do nosso período histórico.

Santos (2011), pontua que é necessário compreender que o mundo que se formou pela globalização precisa ser interpretado a partir da seguinte perspectiva:

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (p. 18)

Ao pensar a globalização, tendo como horizonte a ideia de três mundo em um, o geógrafo busca chamar atenção, primeiramente, para aquilo que se construiu como entendimento de um mundo globalizado, que se deu em grande medida - e ainda hoje permanece se dando - em função de um discurso que tentar se impor, e por isso, se diz, um discurso hegemônico. Esse discurso que visa apresentar a globalização a partir da ideia de aldeia global, busca homogeneizar todo o mundo através do mercado global, pela contração do espaço e do tempo. Porém, o que se vê no atual modelo de globalização é que a ideia do mundo como uma aldeia global se restringe a uma minoria que pode pagar por essas contrações do espaço e do tempo. O mundo se tornar homogêneo para os atores hegemônicos representados pelas grandes corporações/empresas transnacionais. Esse é o sentido da globalização como fábula (SANTOS, 2011).

A globalização perversa é na verdade o modo como ela realmente é, sem o discurso hegemônico que tenta se impor pelas fabulações. A perversidade da globalização revela que ela não é para todos, ao contrário, ela tem contribuído para aumentar as desigualdades, sejam elas sócias, regionais ou tecnológicas. Esse é o modelo de globalização no qual estamos inseridos atualmente.

É, porém, a partir das condições históricas que o atual modelo de globalização criou que temos a possibilidade de pensarmos uma outra globalização. Essa outra forma de pensar a globalização não se caracterizaria por um caminho pronto e delineado, mas seria, principalmente, pela capacidade de pensar esse outro mundo possível, onde

O processo de tomada de consciência [...] não é homogêneo, nem segundo os lugares, nem segundo, as classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos. A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. A descoberta individual é, já, um considerável passo à frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse novo modo de pensar. O passo seguinte é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua independência. A partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares (SANTOS, 2011, p. 168-169)

O ponto em que chegamos acaba nos chamando atenção para a “nossa” relação com a educação. Quem são esses que o pronome possessivo designa? Esse pronome designa o próprio Estado-Nação, em nosso caso o Brasil. Portanto, a educação escolar em nosso país, naturalmente, também está inserida na globalização. Na verdade, para pensar a educação escolar no Brasil, teríamos que levar em consideração a lógica de inserção do nosso país na globalização, e as repercussões dessa inserção na formação social e econômica do Brasil. Como nosso ensaio possui como foco o ensino de história, é nele que iremos nos deter.

3 I HISTÓRIA E O SEU ENSINO NO BRASIL

Segundo Nadai (2014) são dois, os elementos fundamentais para pensarmos o ensino de história no Brasil: “[...] *De um lado*, pelas modificações intrínsecas à constituição do próprio discurso histórico e *de outro* pelas modificações que alteram a feição e a natureza da escola secundária” (p. 31, *grifo nosso*).

No primeiro que se refere as mudanças ocorridas na historiografia da histórica, a autora afirma que:

Internamente, a produção historiográfica foi se renovando e se revisando, na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas, portanto novos espaços de investigações. Temas até então não privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexão dos profissionais da História, o que enriqueceu o seu campo; o mesmo ocorreu com a metodologia até então influenciada pela objetividade positivista, que passou a receber influência benéficas das demais ciências sociais, imprimindo mudanças substantivas na compreensão do que seja a história [...] (NADAI, 2014, p. 31)

Essas mudanças se deram em grande medida durante o século XX. Elas acabaram levando - como foi indicado na introdução desse texto - a uma nova relação da História com a historicidade. Essa nova relação se deu por causa da “crise da história historicista”, “[...] que tudo explica concatenadamente, na qual o depois é precedido pelo antes, num ordenamento evolutivo, em que cabe somente a noção de tempo histórico linear, evolutivo e uniforme” (NADAI, 2014, p. 32). A nova relação da História com a historicidade não possui como referência a perspectiva cronológica, mas traz a necessidade de buscar pensar a historicidade numa coexistência do passado, presente e futuro.

Para além dessas mudanças na epistemologia da ciência histórica, o segundo elemento mostra que houve de maneira específica transformações na educação escolar no Brasil, também no século XX:

[...] sobretudo em função da entrada de crianças, jovens e adultos oriundos dos setores populares, antes marginalizados da instituição escolar. Esse movimento – iniciado nos anos 1940, intensificou nos anos 1950 com a estruturação dos cursos noturnos públicos [...] e nas décadas seguintes, ampliado com outras medidas educacionais [...] (NADAI, 2014, p. 33)

A entrada das camadas populares nas instituições escolares, ocorrido durante o século XX no Brasil, resultado da busca pela democratização do acesso à educação em nosso país, mudou a fase da escola. Nesse sentido, aquele modelo de escola do início do século XX, onde o acesso à educação era privilégio, parece ter dificuldades de conviver com as diferenças culturais e com as desigualdades sociais que compõem a sociedade brasileira, e que notadamente, inserem-se na realidade das escolas públicas no Brasil atualmente.

Essa breve apresentação do contexto no qual se dá o ensino de história no Brasil, nos permite questionar:

[...] Até que ponto a avaliação realizada e o nosso planejamento são conduzidos para ampliar a compreensão do significado desses dados numa realidade social mais

abrangente? O quanto ainda não temos como referência ‘certos padrões comuns’ de desempenho escolar que remontam ao passado? O quanto não procuramos, nós também pela nossa prática, eliminar das nossas salas de aula os ‘enjeitados’, os ‘carentes’, os ‘analfabetos’, para depois então podermos trabalhar bem com aqueles ‘mais dóceis’? (NADAI, 2014, p. 34).

Essas questões levantadas, são questões que se direcionam para o ensino de história. É preciso pensar como que esses dois elementos indicados anteriormente, devem nortear nossas reflexões e práticas no ensino de história, lembrando que esses dois elementos precisam ter como plano de fundo, isto é, como horizonte de compreensão a globalização.

Temos assim para o primeiro elemento, as mudanças na historiografia que permitiram pensar a História, não tendo mais como base o historicismo, através de uma história única e linear, mas abriu a possibilidade de pensar outras narrativas históricas. Isso trouxe implicações. Como por exemplo, repensarmos a colonização da América, e nesse repensar, buscarmos descolonizar nosso ensino de história que ainda hoje insiste em tratar essa colonização como a “descoberta” da América, desconsiderando as civilizações que existiam nesse continente antes de sua colonização e espoliação. Esse mesmo esforço de pensamento deve ser feito com a colonização da África e da Ásia. Nesse sentido, essas outras narrativas associadas a descolonização do pensamento, permitem recolocar a história afro-brasileira, assim como a indígena a partir de uma outra perspectiva de se pensar a narrativa da história do Brasil. Uma alternativa contrária a forma como tem sido abordada em nossas escolas e apresentada em nossos livros didáticos, onde o eurocentrismo se faz tão marcante. Essas outras narrativas históricas permitem colocar em questão a própria ideia de um tempo único presente no atual modelo de globalização, pois essas narrativas evidenciam a pluralidade da globalização, em contraposição ao seu discurso hegemônico de um mundo único a partir de um padrão eurocêntrico. Abre-se com isso a possibilidade de se pensar outra globalização, uma humanidade melhor para todos (MILTON, 2011).

O segundo elemento, as mudanças na escola, nos mostra que é preciso entender que o ensino de história se dá em escola – aqui cabe evidenciar que tomamos como referência desse texto as escolas públicas – marcada pela pluralidade. O diferente constitui a realidade da educação escolar na atualidade. Por isso, temas que perpassam pela desigualdade social, pelas questões de gênero, pelas relações homoafetivas, pelas questões étnico-raciais, estão presentes no cotidiano das escolas no Brasil. É importante chamar atenção para o fato de que esses temas não serem apenas específicos ao nosso país, mas entendermos que eles remetem muito mais a uma agenda, uma pauta de debates que se aprofundaram em nosso período histórico, isto é, na globalização. Um exemplo pode ser constatado ao observarmos os protestos ocorridos nos Estados Unidos no ano de 2016, contra a discriminação de afrodescendentes, essa mesma discriminação que de forma mais velada também se faz presente na sociedade brasileira. O fundamento dessa discriminação possui como base a escravidão que existiu, respectivamente, nos

Estados Unidos e no Brasil durante o processo de colonização. No entanto, por mais que esses temas remetam a uma escala maior eles se manifestam em nossas escolas, o que chama atenção para a responsabilidade que temos, pois por remeterem a essa escala maior, uma escala que envolve a própria humanidade, ao tratarmos desses temas em nossas escolas tratamos da própria humanidade. Por fim, precisamos nortear nossa relação com esses temas, a partir na inserção do Brasil na lógica da globalização, pois somente assim, poderemos identificar a especificidade que cada tema desse deve impor à educação escolar brasileira.

Pensar o ensino de história a partir de “nossa tempo” e pensa-lo tendo como base a globalização irá nos impor grandes trabalhos, pois teremos que rever nossas visões sobre a escola e sobre o nosso currículo. No entanto, tanto trabalho deve ser justificado pela necessidade de um ensino de história que leve em consideração o paradigma da globalização e, ao mesmo tempo possa ampliar nossa visão de mundo, visto que, por meio da globalização nos tornamos um mundo único. Nossa grande responsabilidade talvez esteja no fato de que para compreendermos as características desse período histórico, tenhamos que aprofundar nossos conhecimentos sobre a maneira como nos inserimos nessa globalização. Dito de outra maneira, o ensino de história precisa levar em consideração a globalização, mas teve fazer isso partindo da realidade que é a nossa, isto é, a partir da realidade brasileira. A globalização permite isso, pois, a nova unicidade promovida por ela dos fenômenos sociais permite através do particular (Estado-Nação) a compreensão do universal (mundo globalizado).

No fim, um caminho de orientação possível para o ensino de história na era da globalização é “[...] a questão de fundo [que] permanece sendo o *para que, por que e para quem* esse ensino pode ter algum [sentido] tipo de serventia” (MICELI, 2014, p 48, grifo do autor).

4 | DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO: A PLURALIDADE DE MUNDO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar o ensino de história a partir da globalizado impõem o reconhecimento da oposição entre discurso hegemônico, resultado de um pensamento único “vesus” a possibilidade de pensar o mundo como lugar de encontro. Por mais que o discurso da globalização queira impor a imagem de um mundo único, a globalização ao contrário, acabou revelando a pluralidade do mundo. Como mencionado anteriormente, pluralidade está que se manifesta na própria escola. É nesse sentido, que a dialogicidade freireana é entrevista como uma alternativa pedagógica para o ensino de história, como um elo entre a História e a Geografia, na medida em que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-

tu" (FREIRE, 2013, p. 109, grifo do autor).

Ao pensar o diálogo como lugar de encontro entre os homens, indicando o mundo como mediatizador desse lugar, Paulo Freire (1921-1997) traz à tona uma outra maneira de pensar o significado da palavra mundo. Pois, para que o mundo possa ser mediatizador da relação entre os homens, ele precisar ser ao mesmo tempo o contexto no qual toda e qualquer existência humana possa se dar, isto é, onde toda e qualquer existência humana já se dá, em meio a uma compreensão de mundo. Portanto, o mundo passa a ser um horizonte, um contexto no qual nós nos compreendemos e compreendemos o que as coisas são e podem vir-a-ser. É nesse sentido, que o autor argumenta que

[...] o diálogo é uma exigência *existencial*. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2013, p. 109, *grifo nosso*).

O diálogo é uma exigência existencial, porque cada existência se dá em meio a uma compreensão do mundo, por isso há uma solidariedade no existir que corresponde ao fato de que o mundo é sempre mundo compartilhado. Como o mundo é compartilhado, o ato de um sujeito pretender depositar suas ideias no outro, acaba retendo a possibilidade de diálogo. É nesse sentido que Freire (2013) explica que

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo [o diálogo], não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (p. 110).

Em que medida a dialogicidade freireana pode contribuir com o ensino de história? A resposta a essa questão deve ter como base a globalização e as repercussões que ela acaba trazendo, como indicado no tópico anterior. Essas repercussões se traduzem pela pluralidade presente em nossas escolas e a possibilidade de outras narrativas serem pensadas no âmbito dos processos históricos.

Para levar em consideração esses aspectos, o ensino de história precisa se nortear por uma perspectiva do diálogo, reconhecendo a compreensão de mundo manifesta em cada existência. Então, é por meio dessa pluralidade que o ensino de história deve construir e ampliar sua visão de mundo. Pois,

[...] Neste lugar de encontro [diálogo/mundo], não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2013, p. 112).

É importante chamar atenção para o fato de que com essa pluralidade não se pretender recair em um relativismo histórico, onde tudo é nada e nada é tudo. O importante em pensar o ensino de história como um diálogo, é que esse diálogo visa a conquista do mundo, isto é, visa ampliar as nossas visões de mundo, ampliar nosso horizonte compreensivo.

A consequência mais direta para o ensino de história, quando se assume a

dialogicidade é entender que o conteúdo histórico precisa ter sentido para os educandos. É preciso que perguntemos sobre quais são as visões de mundo que nossos educandos possuem. Isso nos leva a atitudes simples, mas transformadoras. Como nos preocuparmos com a maneira como iremos introduzir nossos conteúdos, e organizarmos nossos currículos e nossas avaliações. Por fim, o que faremos é termos nossos educandos e suas visões de mundo como nossos interlocutores em nossos esforços de tomada de consciência em relação ao mundo que vivemos e compartilhamos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de história a partir de uma perspectiva transdisciplinar é algo difícil, no entanto necessário, quando se entende essa transdisciplinariedade como uma possibilidade de potencializar e ampliar as visões de mundo que se constituem através do ensino de história.

Essa perspectiva foi o que alimentou os esforços de interlocução com a Geografia através de Milton Santos, na medida em que sua elaboração conceitual sobre a globalização possui como base uma universalidade empírica. Isso permite que a globalização possa se tornar algo mais tangível para as constantes necessidades de exemplificações que nos é exigida no processo de ensino e aprendizado. A universalidade empírica da globalização permite um amplo campo de investigação e problematização para o ensino de história. Portanto, um ensino de história que se dê a partir de “nossa tempo” deve assumir como ponto de partida o paradigma da globalização. É a própria realidade do mundo globalizado que nos impõem a necessidade de repensarmos o sentido do ensino de história. Se não repensarmos esse ensino, corremos o risco de servirmos apenas para reforça o discurso hegemônico da globalização, que busca se impor pela ideia de um mundo único, ao reproduzirmos o eurocentrismo através de uma concepção linear e cronológica da história. É preciso pensar a globalização a partir daquilo que ela mesma manifestou e manifesta, isto é, pela pluralidade de mundos.

É ao percebermos o mundo como plural, que a perspectiva da dialogicidade se impõem como uma alternativa pedagógica para o ensino de história. Pois, por meio do diálogo é que podemos estabelecer uma relação em que o fundamental será a busca da conquista do mundo, isto é, a busca de uma visão de mundo mais ampla acerca do período histórico que é o nosso. Por fim, nosso grande desafio é pensar esse ensino a partir da globalização, mas tendo como base o modo pela qual se deu nossa inserção nesse mundo globalizado. Para isso, precisamos partir da educação escolar e sua relação com a formação social e econômica no Brasil. Não há respostas e receitas prontas para dar conta desse desafio. E, é bom que não tenha. Talvez o mais importante seja os esforços para repensarmos o ensino de história e a dignidade de entendermos que esse ensino não está pronto e acabado, mas que ele permite uma vez mais ser questionado e

pensado, tendo nosso próprio período histórico como o provocador das indagações.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54^a ed. RJ: Paz e Terra, 2013.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14^a ed. SP: Contexto, 2014.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14^a ed. SP: Contexto, 2014.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6^a ed. SP: EDUSP, 2012.

SANTOS, Milton. **O Espaço dividido: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos**. 2^a ed. SP. EDUSP, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20^a ed. RJ: Record, 2011.

QUEM REPRESENTA OS ESTUDANTES? DEMOCRACIA E UNIDADE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 14/04/2020

Isabella Yi Ni Vargas Chen

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho - UNESP
Bauru - SP

<http://lattes.cnpq.br/1541523830744887>

Antonio Euzébios Filho

Docente do Instituto de Psicologia, Departamento
de Psicologia Social e do Trabalho, USP.
São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/5021249372250097>

RESUMO: Buscamos neste trabalho refletir sobre os rumos do movimento estudantil no ensino superior em diálogo com narrativas de jovens militantes representantes de coletivos estudantis específicos. Ao longo desta proposta, buscamos compreender o olhar desses estudantes sobre a conjuntura política atual, dentro e fora da universidade, e os desafios colocados para o movimento estudantil universitário. A interpretação das duas entrevistas em profundidade realizadas com a lideranças estudantis apoiou-se no desenvolvimento teórico, primeiramente, com a preocupação em descrever um cenário

marcado pela crise da representatividade política, e demonstrar que a complexidade desta crise indica que o capitalismo vive uma crise não apenas no plano econômico, como também ideológico. Vivenciando esse cenário, os participantes também observaram falta de perspectivas do movimento estudantil, que pode ser compreendida como entre o desmonte da ação pública e a perda de referenciais universais classistas, que resiste no movimento, mas perde espaço para os movimentos identitários, de caráter autonomista e descolados da tradição de organização sindical e partidária. Nesse sentido, os coletivos aparecem como saída, mas são compreendidos como ferramentas externas ao movimento estudantil e relativamente autônomas à luta de classes, ainda que os discursos indiquem menções tímidas ao papel das entidades representativas (como centros acadêmicos) na resolução dos problemas da conjuntura. Assim, o foco do trabalho se deu por meio da análise sobre os movimentos da consciência política dos participantes em torno do movimento estudantil e da realidade política mais ampla, em que realizaram uma leitura consistente da crise da universidade pública em tempos de neoliberalismo, mas perplexos ao indicar caminhos de superação do quadro atual.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento estudantil, neoliberalismo, conjuntura, representatividade e consciência política.

WHO REPRESENTS THE STUDENTS? DEMOCRACY AND UNITY IN THE STUDENT MOVEMENT IN THE CONTEXT OF A PUBLIC UNIVERSITY

ABSTRACT: We seek in this work to reflect on the direction of the student movement in higher education in dialogue with narratives of young activists representing specific student groups. Throughout this proposal, we seek to understand the views of these students on the current political situation, inside and outside the university, and the challenges posed to the university student movement. The interpretation of the two in-depth interviews carried out with students leadership was based on theoretical development, primarily with the concern to describe a scenario marked by the crisis of political representativeness, and to demonstrate that the complexity of this crisis indicates that capitalism is experiencing hardship not only on the economic plane, but also ideological. Experiencing this scenario, the participants also observed a lack of perspectives from the student movement, which can be understood as between the dismantling of public action and the loss of universal class references, which resists in the movement, but loses space for identity movements, of an autonomist character and detached from the tradition of union and party organization. In this sense, collectives appear as a way out, but are understood as tools external to the student movement and relatively autonomous to the class struggle, even though the speeches indicate timid mention of the role of representative entities (such as academic centers) in solving the problems of the conjuncture. Thus, the focus of the work was through the analysis of the movements of the political consciousness of the participants around the student movement and the broader political reality, in which they made a consistent reading of the crisis of the public university in times of neoliberalism, but perplexed when indicating ways to overcome the current situation.

KEYWORDS: Student movement, neoliberalism, conjuncture, representativeness, political awareness.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi resultado de uma Iniciação Científica realizada por um dos autores, que buscou discutir, sob a ótica de estudantes que se destacam na liderança de coletivos estudantis, os rumos do movimento estudantil no ensino superior, atentando-se para o caso específico de um campus de uma universidade pública situada no interior do Estado de São Paulo. Tratou-se também de analisar o que pensam sobre a conjuntura na atualidade e o papel do Movimento Estudantil (M.E) neste cenário.

Ao longo desta proposta pretendemos escrever, como pano de fundo, a crise da representatividade política e da democracia burguesa no neoliberalismo (MESSEMBERG,

2015). Entendemos que o capitalismo vive uma agrura não apenas no plano econômico como também ideológico e que isto é resultado da incapacidade de a burguesia solucionar (ou mesmo minimizar) as desigualdades sociais. Por outro lado, a aplicação de políticas neoliberais por setores outrora reconhecidos como de esquerda, como no Brasil é o caso do Partido dos Trabalhadores, contribui de maneira decisiva para gerar, especialmente na juventude, não apenas uma desconfiança em relação aos partidos em geral e à democracia representativa, mas também um sentimento de impotência frente à possibilidade de mudança social (FLORENTINO, 2008; FRIZZO, 2014).

Nesse contexto, as manifestações de junho de 2013 mostraram que o cenário político não vem sendo apenas caracterizado pela desesperança em relação à democracia e o distanciamento de um horizonte de transformação social. Porém, ainda que as recentes mobilizações populares venham contribuindo para um desgaste ainda maior do capitalismo e da democracia representativa, elas não se revertem, até o momento, em alternativas políticas concretas ao sistema vigente. Isto se deve, em grande medida, porque não há organismos de classe que sejam capazes de coordenar as lutas e reivindicações de diferentes segmentos da sociedade.

O movimento estudantil deve ser entendido a partir desta conjuntura, considerando que ele vive uma crise também de suas entidades representativas (MESQUITA, 2003; MESSEMBERG, 2015). Isto fica claro no caso específico deste estudo – na universidade em questão o movimento estudantil sofre com a ausência de um espaço que unifique as lutas, como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e também por isto vem sofrendo uma série de ataques e repressões, que dificultam ainda mais a organização política dos estudantes. Em nossa opinião, as entidades representativas dos estudantes não resolvem por si mesmas o problema da democracia na universidade, a começar pelo funcionamento delas, que devem ser democráticas e garantir a participação de todos envolvidos.

Além disso, há a necessidade de elaborar um programa que dê concretude para as demandas históricas dos estudantes, como, por exemplo, a paridade, que só pode ser alcançada com enfrentamento político junto a outros setores. No entanto, sem estas entidades fica difícil se defender dos ataques de forma organizada e encontrar um denominador comum que unifique as reivindicações em torno de bandeiras relacionadas às demandas mais gerais dos estudantes.

Em que pese tais considerações acerca da conjuntura na atualidade, assistimos ao surgimento de coletivos com pautas específicas ligadas (mulheres, negros, LGBT+, etc.) de certa maneira descolados das pautas históricas de unificação do movimento estudantil, tais como a permanência estudantil e a democratização da universidade. Partindo deste cenário, buscamos compreender o que pensam os estudantes sobre o movimento estudantil e o contexto político na atualidade e como acreditam que podem articular e se avaliam ser necessária esta articulação entre as pautas dos coletivos e as reivindicações mais gerais do movimento estudantil. Para responder estas questões nos

aproximaremos dos estudantes e do contexto de militância de coletivos em um campus de uma universidade do Estado de São Paulo.

O desenvolvimento teórico deste projeto deu-se baseado em dois eixos de fundamentação teórica. São eles: (1) discutir os conceitos de ideologia e consciência de classe sob a ótica marxista (FREDERICO, 1979), acreditando que eles podem nos ajudar a compreender as contradições e as tendências do movimento político atual, considerando necessárias para esta análise uma compreensão que leve em conta as dimensões singular (do sujeito), particular (dos grupos de referência) e universal (da classe trabalhadora); (2) a crise do capitalismo e da representatividade na juventude, explicitando quais são os elementos que caracterizam a falência econômica e ideológica do neoliberalismo e o impacto deste cenário para a juventude.

CONSCIÊNCIA DE CLASSE ENTRE AS DIMENSÕES SINGULAR, PARTICULAR E UNIVERSAL

Em termos gerais, a consciência de classe para o materialismo histórico e dialético pode ser compreendida a partir dos nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal. Para tanto, buscaremos elucidar alguns elementos básicos para compreensão do conceito de consciência, que pode ser definida a partir do princípio filosófico geral do marxismo, fundado pela unidade dialética entre objetividade e subjetividade, considerando que, a partir de um processo histórico, o ser social vai exercendo domínio sobre a natureza e constitui, assim, uma realidade que se descola, relativamente, da materialidadeposta. Neste processo de conhecimento e manipulação do existente “em si”, a consciência ganha uma autonomia relativa em relação à objetividade, tomando-a “para si” e ampliando seu poder de interferência sobre o real.

É importante ressaltar que, quando se pretende analisar a categoria da consciência, é necessário esclarecer qual nosso objeto de análise pela qual ela se debruça, já que a consciência se caracteriza como um processo de abstração em direção ao concreto, mais especificamente, das propriedades objetivas de um determinado objeto.

Este objeto se manifesta como totalidade concreta pela relação que ele estabelece, com suas propriedades específicas, com outros objetos. Esta totalidade não corresponde a todos os fatos relacionados a um determinado fenômeno pelo qual a consciência se debruça a conhecer e intervir, mas representa uma busca por aproximar-se do fenômeno como ele é. Uma compreensão das propriedades objetivas de um fenômeno em todas as dimensões. Assim como afirmam Martins e Pasqualini (2015), citando Lukács:

Lukács (1967) propõe que, para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos. Dessa proposição resulta que a decodificação da relação dialética entre singular-particular-universal configura um dos princípios

requeridos à implementação do método materialista histórico-dialético, tendo em vista a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata em direção à essencialidade concreta.

Para Lukács (1967), a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Por essa razão, a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade (MARTINS & PASQUALINI, 2015)

Nesse sentido, retomando a definição de consciência a partir do princípio filosófico geral do marxismo, fundado no método materialista histórico-dialético:

O método materialista histórico-dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Hegel, visa à captação e reprodução do movimento do real no pensamento. Partindo do pressuposto da primazia ontológica do real, o que significa reconhecê-lo como existência em si, o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento. Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível. Trata-se do postulado pela psicologia histórico-cultural do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta (MARTINS & PASQUALINI, 2015)

A partir disto, a consciência também pode ser compreendida como produto da realidade, em que está permanentemente impregnada de aspectos da realidade concreta. Entretanto, sua principal característica revela-se na capacidade de o sujeito tomar as coisas “para si”, apropriar-se da realidade já existente para produzir novos contextos e significados, ou seja, para impor uma intencionalidade, a partir de suas próprias necessidades e anseios. Diante disso, nos deparamos com um ser histórico, nunca totalmente libertado das demandas de uma realidade concreta, mas aberto à possibilidade de se apropriar “para si” dessa mesma realidade e transformá-la. Em outras palavras, o modo de se apropriar dos objetos, dos instrumentos de trabalho, da natureza e das relações sociais revelam não só as diferentes formas como os sujeitos tomam a realidade “para si”, como também os diferentes tipos de sociabilidade.

Tratando agora, especificamente, da consciência de classe, podemos entendê-la a partir de dois pressupostos – consciência de classe “em si” e “para si”, como queria Marx. A consciência “em si”, como já procuramos adiantar, remete a um fato já existente na realidade, isto é, um dado objetivo, independente da consciência que o indivíduo possui dela. Já a consciência “para si” diz respeito à apropriação da objetividade do fenômeno em sua totalidade concreta e consequentemente a ampliação do poder de interferência sobre este mesmo fenômeno. A consciência de classe “para si” se caracteriza, neste sentido, pela apreensão dos dados objetivos da realidade de classes e, finalmente, na necessidade de superação desta realidade. Como consciência de classe ela deve se manifestar, necessariamente, como fenômeno universal – isto é, do conjunto da classe. Nesse sentido, a consciência de classe, como foi pensada pelo marxismo, só existe como consciência da classe como classe. Isto não significa, porém, que ela não apresente

nexos entre as dimensões singular, particular e universal. Há, inclusive, processos de tomada de consciência no âmbito individual e grupal.

No plano da singularidade – isto é, do sujeito – a consciência de classe se manifesta como consciência política em termos de uma compreensão científica da sociedade de classes, dos papéis, funções e do poder político das classes que compõem um determinado modo de produção. Neste sentido, há uma apreensão do concreto existente da sociedade de classes identificando um elemento de universalidade: a condição econômica no capitalismo coloca uma grande massa explorada, que vende sua força de trabalho. Este elemento possibilita que a classe construa um projeto político “para si”, entendendo necessária uma organização política, em que grupos estejam associados pelo sujeito a partir da sociedade de classes.

Porém, este não é um mero exercício de abstração. Esta consciência passa, necessariamente, pelas demandas dos indivíduos e dos grupos – pela vivência de classe no cotidiano das relações sociais e de trabalho. A vivência imediata da materialidade posta pela classe no âmbito da vida particular do sujeito é um elemento que tem uma importância considerável para a tomada de consciência do elemento universal da classe – o processo de exploração e opressão também atinge, de uma forma ou de outra, os outros trabalhadores. Mas é evidente que a origem de classe não garante uma consciência de classe. Não coincidência necessária entre ser trabalhador e entender como funciona, de maneira científica, as leis do capitalismo em todas as suas dimensões. Por outro lado, queremos ressaltar que a consciência de classe não se manifesta, simplesmente, como fenômeno de contemplação da realidade, ainda que ela seja necessária.

A consciência do indivíduo sobre sua situação de classe ganha contornos de consciência de classe pela associação com outros sujeitos – as organizações como sindicatos, entidades e movimentos sociais. Há, entretanto, que se considerar, a diferença entre grupo e classe. Um grupo travava uma luta corporativa que, ainda que seja necessária e importante, não se liga, naturalmente, a um projeto de classe. Um grupo que nota sua vinculação com um projeto político universal, da classe, também pode (e deve) travar a luta corporativa, por salários, por exemplo, mas não para por aí. Entende a luta imediata articulada com aspectos mais gerais da sociedade capitalista. Desta forma, se entende, portanto, as associações de trabalhadores como organismos de classe e não apenas sindicatos, entidades, movimentos, etc.

Sendo assim, partindo-se da apresentação dos princípios gerais da consciência de classe “para si”, é possível reconhecer-se historicamente como classe, isto é, a consciência de classe “para si” se materializa, na prática, nos organismos de classe. Estes organismos, por sua vez, travam uma luta da classe como classe, sendo esta luta tanto econômica como também ideológica. Segundo Euzébios Filho (2011), a perspectiva marxista aponta que:

Para Marx e Engels, somente quando os sujeitos se apropriam “para si” da realidade, está dada a possibilidade de eles a construírem conscientemente e, a partir daí, desenvolverem suas individualidades, expandirem as singularidades, produzirem sentido para aquilo que vivem, para a natureza e para as próprias relações sociais (EUZÉBIOS FILHO, p. 54).

Entretanto, é importante ressaltar que o modo de existência da vida individual pode ser um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, a depender das

condições objetivas em que essa vida transcorre, isto é, a possibilidade dos indivíduos de desenvolverem-se como ser genérico cada vez mais universal não está dada a todos, uma vez que dentro da sociedade capitalista as possibilidades de apropriação do patrimônio humano genérico existem de forma desigual e paradoxal. Assim, na relação entre indivíduo e gênero humano, a sociedade é a responsável por realizar esta mediação, tomando estes dois últimos como polos singular e universal.

Portanto, neste tópico, procuramos trabalhar a consciência de classe articulando-se às dimensões singular, particular e universal. Assim, entende-se que a apropriação pelo sujeito da materialidade posta caminha do singular para o genérico, variando de sujeito para sujeito e de grupo para grupo, uma vez que o impacto das classes sociais sobre a consciência ocorre de forma diversificada, podendo ser demonstrada por meio de fatos objetivos, sociais, políticos e econômicos com os quais a consciência terá de fazer a mediação, desde seu nível mais primitivo, no âmbito mais imediato das suas relações independente da sua boa ou má vontade, como é o caso da família, por exemplo.

NEOLIBERALISMO E CRISE DE REPRESENTATIVIDADE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIO

Neste tópico, buscaremos discutir as implicações do neoliberalismo no ensino superior no contexto universitário de uma universidade pública. Diante disto, se faz necessária uma análise da conjuntura atual, ainda que em linhas gerais, a fim de tornar possível uma compreensão acerca das consequências que esse modelo hegemônico traz para o cenário das universidades públicas bem como suas expressões dentro do movimento estudantil.

Desde os anos 1990, percebe-se um cenário marcado pela ascensão do neoliberalismo com acirramento das privatizações, a retirada de direitos sociais conquistados historicamente por meio de lutas populares, a mercantilização de todas as esferas da vida, a acentuação do individualismo, a criminalização das lutas sociais e certo descrédito em relação a alternativas ao capitalismo, contribuindo assim para a fragmentação da esquerda ao longo dos anos (EUZÉBIOS FILHO, 2010)

No cenário atual, do ponto de vista econômico, observa-se a pauperização e aprofundamento das desigualdades sociais (SHORROCKS, DAVIES & LUBERAS, 2014).

Já do ponto de vista político, percebe-se a fragmentação dos organismos de classe com a reestruturação produtiva e com a flexibilização das leis trabalhistas, bem como a retirada de direitos sociais historicamente conquistados por meio de lutas populares (EUZÉBIOS FILHO, 2010)

Do ponto de vista ideológico, constata-se em outros aspectos uma crise de representatividade política e de confianças de instituições ligadas ao Estado (IBOPE, 2015), que vem contribuindo para fragmentar a unidade da classe trabalhadora e paralelamente fortalece-se a ideia de saídas individuais para questões estruturais. Nota-se, especificamente na juventude, o fortalecimento de pautas específicas que não necessariamente se ligam umas às outras, ou simplesmente um distanciamento de pautas historicamente construídas pelos trabalhadores organizados em torno de entidades representativas e organizações político-partidárias. (EUZÉBIOS FILHO, 2016).

Neste sentido, o contexto da universidade pública também vem sendo afetado tanto pela crise de representatividade quanto pelas políticas neoliberais. Isto vem culminando no sucateamento das instituições públicas de ensino superior e pela recorrente falta de recursos e investimentos neste setor. Assim como destaca Euzébíos Filho (2016), três elementos que afetam negativamente um projeto de universidade pública são colocados em destaque, são eles:

(1) precarização dos serviços públicos com aceleração dos investimentos estatais no setor privado, que levaram ao avanço das privatizações nas universidades públicas e uma escassez (intencional e programada) de investimento público no público; (2) flexibilização dos direitos trabalhistas, que afeta diretamente o cotidiano de trabalho dos funcionários e docentes e acompanha o cenário de terceirização e privatização; (3) subserviência cada vez maior da produção do conhecimento ao mercado, abrindo cada vez mais espaço para aquilo que Chauí (2014) chamou de universidade operacional (EUZÉBIOS FILHO, 2016, p. 3).

Diante disso, uma questão é colocada em destaque: O que tudo isto gerou no campo do movimento estudantil universitário?

A resposta dos setores organizados aos ataques econômicos impostos à comunidade universitária vem se enfraquecendo devido à burocratização das entidades historicamente ligadas ao movimento estudantil universitário e a própria crise de representatividade. Essa crise pode ser observada com clareza em setores do movimento estudantil e da juventude em geral, que não se revertem em alternativas políticas concretas ao sistema vigente. A ausência de organismos de classe capazes de coordenar as lutas e reivindicações de diferentes segmentos da sociedade, a aplicação de políticas neoliberais ao longo dos anos, juntamente com o sentimento de desesperança e certo descrédito por setores outrora reconhecidos como de esquerda, têm contribuído de maneira decisiva para gerar, especialmente na juventude, uma desconfiança da democracia representativa junto com um sentimento de impotência frente à possibilidade de mudança social.

Todos estes elementos, juntos, contribuíram para enfraquecer entidades representativas também no interior do movimento estudantil, como é o caso da pesquisa realizada por Euzébios Filho (2016), que analisou os desafios atuais da organização do movimento estudantil das universidades públicas no Brasil.

Para o autor, a ausência de DCE é um sintoma da crise de representatividade que se expressa dentro da universidade e fora dela, seja por meio da diversidade de configurações políticas e formas de militância, seja por meio do enfraquecimento das pautas universais, cujo fundamento é econômico e deste modo reúne interesses de amplos setores marginalizados da sociedade. Nesse sentido, a crise dos espaços de representação é uma expressão da conjuntura atual, uma vez que se manifesta tanto na esquerda quanto na direita (por meio da insatisfação generalizada) como também por meio da confusão ideológica, que dificulta mudanças estruturais à medida em que se distancia das pautas universais historicamente construídas pela classe trabalhadora e da possibilidade de uma “unidade de classe”. Assim, a busca por alternativas tanto às entidades e processos de representação, quanto ao próprio sistema político e econômico vigente, são expressões da crise de representatividade.

Outro aspecto, também observado no contexto universitário, refere-se ao aumento dos coletivos identitários que lutam por pautas específicas que ultrapassam o movimento estudantil, além de trazerem discussões sobre privilégios, representatividade de grupos minoritários, tais como o coletivo LGBT+, feminista e coletivo negro, bem como espaços de fala próprios desses grupos. Por outro lado, também é possível observar um aumento das saídas individuais, em que as soluções são colocadas individualmente, seja por meio da militância individual, seja por meio de movimentos autonomistas ou mesmo anarquistas, o que acaba por dificultar uma mudança estrutural necessária.

Com as manifestações emergidas em junho de 2013, é possível identificar a aceleração de processos de reorganização dos movimentos estudantil, sindical e popular que estão se consolidando, mas ainda não são suficientes para frear a fragmentação da classe trabalhadora, podendo observar que tudo isto contribuiu para um cenário de crise de representatividade, que é sentida no movimento estudantil, que é nosso foco. Messeberg (2015) avalia, desta forma, que os jovens cada vez menos votam em partido, não creem mais na democracia formal e buscam “novas formas de organização” e de resistência no Brasil e no mundo.

Dessa forma, as respostas da juventude vêm se caracterizando pela emergência de movimentos anticapitalistas, autonomistas e independentes, anarquistas assumidos, bem como os coletivos que trazem elementos de todos estes grupos e também a juventude que ainda está em partido político (MESQUITA, 2003).

Portanto, a articulação desses coletivos junto às pautas mais gerais (e históricas) do movimento é fundamental para a conquista das reivindicações como um todo, uma vez que a categoria estudantil é marcada pela heterogeneidade e diversidade de opiniões.

Desse modo, ainda que as saídas individuais muitas vezes sejam colocadas como a única solução e a emergência de coletivos anarquistas e autonomistas, como o aparecimento de coletivos identitários que se auto-organizam em torno de pautas específicas (negros, mulheres, LGBT+, etc.) sejam frequentes no contexto do movimento estudantil dentro de uma universidade pública, entende-se que a luta não é apenas dos estudantes, ainda que seja deles. Estes, por sua vez, se organizam politicamente no plano particular seja por meio de coletivos, seja por meio do próprio movimento estudantil, que reivindica pautas mais gerais como é o caso da permanência estudantil e paridade, por exemplo.

No entanto, a luta ultrapassa a questão estudantil (particular) e se liga à questão dos trabalhadores dentro da universidade e fora dela, por meio da luta de classes e das reivindicações da classe trabalhadora. Dessa forma, a luta se dá tanto no plano econômico, posicionando-se contra os cortes e o sucateamento do ensino público, no contexto da universidade, quanto no plano ideológico, por meio da tomada de consciência “para si” dos fenômenos da realidade objetiva e a identificação com os anseios da classe trabalhadora.

MÉTODO

Metodologia

Nosso desafio específico foi lidar com um fenômeno em movimento, cuja natureza das mediações entre as dimensões singular-particular-genérica é política, pois se manifestam nas relações de poder inscritas em uma sociedade de classes (FREDERICO, 1979). Neste sentido, tivemos como foco analisar os movimentos da consciência política de estudantes em torno do movimento estudantil e da realidade política mais ampla, acreditando que há uma ligação entre o universo particular e universal dos participantes, seja como estudante ou como membro de um determinado segmento econômico da sociedade.

Buscamos analisar, portanto, de forma sistematizada nos discursos dos participantes, como estabeleceram articulações - e se estabeleceram - entre as pautas dos coletivos que participam (campo do singular-particular) e as demandas mais gerais do movimento estudantil inseridas na sociedade (estrutural, universal).

Participantes

A entrevista foi realizada com dois participantes de coletivos diferentes que se destacavam como lideranças: membros do coletivo feminista “Abre Alas” e do coletivo “Negro Kimpa”. A primeira entrevista foi realizada com a estudante Jaqueline (nome fictício), do sexo feminino, de 21 anos de idade. A participante, que cursava o quarto ano do curso de Design gráfico, relatou sua experiência dentro da militância feminista no coletivo e no

M.E da universidade. Jaqueline apontou, ainda, ter vivido experiências políticas próximas da universidade, como foi o caso da atual chapa do diretório acadêmico.

Já o participante Jorge (nome fictício), do sexo masculino, de 25 anos de idade, se graduou no curso de jornalismo há dois anos. Ademais, o participante relatou buscar informações sobre a conjuntura no contato com movimentos sociais e com membros do coletivo negro, além de portais de notícias na internet. Dentre as experiências políticas consideradas relevantes na universidade, ele relatou ter participado do movimento estudantil, por meio de atuação no centro acadêmico de Comunicação. Também atuou como representante de curso no conselho do departamento, e relatou sua participação em protestos tanto em Bauru quanto em São Paulo, no bojo das manifestações de junho de 2013. Segundo ele, dentro do movimento estudantil ajudou a fundar o coletivo Negro Kimpa com a participação de colegas, homens e mulheres, mas principalmente mulheres, o que foi fundamental para o seu desenvolvimento político.

Procedimentos éticos

Importante salientar que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeciam aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovado no comitê de ética (no. do CAE: 56025116.0.0000.5398). Sendo assim, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido aos participantes, que por sua vez foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, à metodologia adotada e à finalidade. Os participantes também foram esclarecidos quanto aos riscos e benefícios da pesquisa.

Assim, foram informados que a participação nesta pesquisa teve seu sigilo preservado, tendo sua identidade resguardada. Também foi informado que a participação nesta pesquisa não tem vínculo algum com qualquer benefício estudantil ou da universidade e que, tampouco, sua participação na pesquisa tem qualquer implicação política com o movimento estudantil. As entrevistas serviram como um espaço de reflexão sobre a própria trajetória política dos participantes e um momento de acolhimento de sentimentos e angústias que, por ventura, surgiram no momento da entrevista. Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes separadamente, constituindo-se como mais um espaço de reflexão junto aos demais.

Procedimento de coleta das informações

A proposta foi realizar entrevistas em profundidade com dois estudantes, membros de coletivos atuantes na universidade, com base em um roteiro semi-estruturado, que resguardou os objetivos deste estudo, mas que, ao mesmo tempo, procurou dar vazão para a livre expressão dos sujeitos.

O contato com os participantes das entrevistas deu-se por meio do envolvimento por parte da pesquisadora com o contexto de militância do M.E da universidade em questão. A partir disso, as entrevistas foram gravadas por meio da utilização de um gravador e realizadas separadamente de acordo com a preferência de lugar de cada um dos participantes, tendo a duração média de 50 minutos cada com os dois participantes de coletivos diferentes. É importante ressaltar que as entrevistas foram gravadas com fins de pesquisa e como forma de registro para as transcrições e posterior análises, bem como procurou-se escolher um local favorável em que os participantes se sentissem confortáveis para relatar suas trajetórias de militância dentro e fora da universidade.

Procedimento de análise das informações

A análise das informações seguiu a seguinte sequência: (1) transcrição das entrevistas; (2) leitura e releitura das entrevistas para identificação de temas específicos; (3) construção de categorias de análise a partir da interpretação teórica dos temas; (4) categorização de cada uma das entrevistas em separado para, finalmente, identificar categorias comuns e diferentes entre os discursos.

RESULTADOS

A interpretação das categorias de análise aconteceu como resultado de um esforço para articular a teoria e os dados empíricos. Dessa forma, foram separadas três categorias de análise, sendo estas denominadas: (1) a questão da universidade, quando os dois participantes discursaram sobre a precarização do ensino superior no país, questionando o papel social da universidade em tempos de neoliberalismo; (2) pautas identitárias apareceram como elementos do cotidiano do movimento estudantil e que devem ser priorizadas. Menciona-se, por exemplo, a militância de coletivos negros e feministas e a necessidade de inserção destes coletivos no M.E universitário; (3) os participantes também discursaram sobre conjuntura e alternativas de resistência. Consideraram que a universidade precarizada é reflexo de um cenário que vivemos - um contexto político não favorável às minorias, destacaram os participantes. Porém, os discursos indicam menções tímidas ao papel das entidades representativas (como centros acadêmicos) na resolução dos problemas da conjuntura. As organizações classistas, como sindicatos, ficam longes de serem mencionadas como alternativas. Os coletivos aparecem como saída, mas são compreendidos como ferramentas externas ao ME, e relativamente autônomas à luta de classes.

Ademais, é importante destacar que, segundo as narrativas, as pautas dos coletivos ultrapassam as pautas do movimento estudantil, uma vez que expressam desigualdades estruturais de grupos minoritários, o que confere identidade a estes grupos dentro da

universidade e para além dela. Foram, assim, tratadas de questões da conjuntura atual, ainda que os participantes não tenham apresentado saídas e alternativas concretas de luta para a mudança social desejada: uma sociedade mais justa, livre de opressões e preconceitos.

DISCUSSÃO

A questão da universidade

Podemos denominar esta questão se referindo a todo conteúdo dos discursos ligados à universidade, no que os participantes consideram a necessidade de ela se conectar com a realidade social da cidade onde está inserida e também dos movimentos sociais, o que poderia se constituir como um requisito para uma formação considerada crítica.

Jorge (nome fictício), um dos participantes, formado em jornalismo, cursava o mestrado da pós-graduação na área de comunicação e integrava o coletivo denominado Negro Kimpa, constituído em 2014 por estudantes que lutam pela representatividade negra na sociedade, se posicionando contra a opressão racial dentro e fora da universidade, já que foi por meio da organização dos estudantes negros que o coletivo surgiu a fim de combater os casos de racismo e violências sofridas ao longo dos anos, bem como atender às demandas específicas desses estudantes.

Segundo ele, é preciso uma aproximação com a “cidade” para que a universidade possa cumprir seu papel social, de formar cidadãos críticos e gerar conhecimento relevante para a sociedade, ou seja, é necessário transcender os muros da universidade, de modo a colocar o conhecimento que essa possui a serviço dos grupos sociais, isto é, do contato direto com a cidade.

Em ambos os casos, os participantes relataram que sua entrada nos coletivos se deu por uma busca por espaços de discussão e representatividade, que não encontraram na própria universidade, tampouco, na formação curricular. Além disso, é importante destacar que ambos os participantes da entrevista ajudaram na organização dos coletivos e estiveram presentes desde seu início. Nesse sentido, é possível observar, por meio dos relatos apresentados, certo nível de articulação entre as dimensões singular-particular na elaboração de perspectivas de ação política, uma vez que eles procuraram se envolver não só no plano da universidade, mas também da “cidade” - que parece ser entendida como sinônimo dos movimentos sociais organizados em torno dela.

Mas, falando da universidade, podemos notar que os problemas citados são inúmeros, na visão dos participantes, e quase sempre são compreendidos como resultado da conjuntura na atualidade. Jaqueline, por exemplo, descreveu brevemente a situação em que se encontram os estudantes da moradia, que está superlotada, uma vez que a política de cotas implementada, apesar de ser importante para o ingresso destes estudantes na

universidade pública, não dá suporte para os alunos que, em sua maioria, dependem de políticas de permanência estudantil, tal como a moradia e o restaurante universitário, por exemplo. Para ela, a política de cotas representa não apenas a democratização do acesso, mas a inserção de “realidades diferentes” dentro da universidade.

Jorge, o participante do coletivo Negro Kimpa, ressaltou que os alunos negros e de baixa renda, em sua maioria, são os mais afetados pela falta de políticas de permanência, uma vez que dependem de bolsas e moradia a fim de que possam estudar.

A universidade, ela não precariza a estrutura universitária à toa, ela faz isso porque ela faz parte de um sistema, faz parte de uma ideologia, tem grupos políticos que têm interesses relacionados, então não tem como você descolar uma coisa da outra né, é papel do movimento estudantil, inclusive, chutar esse muro, derrubar ele, e conseguir mostrar pra pessoas que tem um amálgama entre a sociedade e a universidade.

Por essa razão, Jorge observa que as pautas gerais do movimento estudantil (como moradia e alimentação) estão diretamente relacionadas às reivindicações que o movimento negro defende dentro e fora da universidade, o que nos permite dizer, com base em Martins e Pasqualini (2015), que a inserção com o coletivo permitiu que se estabelecesse uma ligação entre pautas particulares (dos estudantes) com aspectos mais gerais da sociedade (como o racismo).

Jorge, ao “se descobrir negro”, descobre-se também como membro de uma classe, e aponta a importância do coletivo como materialização deste processo.

É... eu tava ali, me descobrindo negro... Descobrindo a questão racial no Brasil, eu e meus colegas, né. Então a gente resolveu formar um coletivo pensando em todas essas questões, e no coletivo a gente passou desde a ação, à discussão teórica... teoria e prática, pra tentar combater isso.

É importante destacar a importância dos coletivos dentro da universidade não só como espaços de discussão e formação, mas também uma maneira de descoberta das identidades e busca por representatividade. Diante disto, podemos perceber um nível de articulação entre as particularidades das pautas do coletivo negro, pela sua natureza e composição social, com as pautas gerais do movimento estudantil, como a permanência na universidade, ainda que não fique claro como Jorge pensa esta articulação.

Jorge, na verdade, não deixa claro como se daria a relação entre as particularidades e os aspectos mais gerais da classe, ou, ainda, entre ser negro e tomar consciência de pertencer a determinada classe social. De todo modo, é nítido que Jorge estabelece uma articulação discursiva entre as ações do coletivo negro e do M.E, tais como a política não só de cotas implementada pela universidade, como também de permanência estudantil, além de observar a importância da aproximação entre universidade e sociedade para uma formação considerada crítica.

Para Jorge e Jaqueline, o sucateamento que as universidades públicas vêm sofrendo, com a falta de investimentos e cortes de verbas que aceleram o desmonte do ensino público superior, reflete também nos rumos do movimento estudantil. Jorge

também cita a importância da independência dos movimentos estudantis, característica dos coletivos que, segundo ele, pela dinâmica organizativa permitem que pautas mais urgentes e específicas, tais como a violência contra os grupos socialmente minoritários, materializam-se em ação política, ainda que não se tenha claro quais seriam elas.

Jaqueline e Jorge consideram os coletivos espaços importantes dentro da universidade, já que possibilitam que os estudantes possam discutir e se identificar com pautas do M.E, articuladas com a “cidade”. Neste sentido, os coletivos parecem ter um papel fundamental na retomada de um M.E articulado com os problemas da sociedade. A questão da universidade, segundo os participantes, é retomar sua função social, que segundo eles foi ou está sendo perdida.

Pautas identitárias dentro e fora da universidade

Os coletivos de juventude, da forma como parecem ser compreendidos, tratam de questões do movimento estudantil, como acesso e permanência estudantil. Mas tratam, sobretudo, que lidar com pautas específicas que ultrapassam a universidade e apresentam questões estruturais da sociedade, como racismo e machismo.

Estes são dois temas que os participantes se envolveram ao longo da trajetória universitária, por meio dos coletivos e de entidades representativas. Mas, falando em representatividade, é importante destacar que ela parece ter sido gerada mais pela atuação dos participantes em coletivos do que, propriamente, pelo M.E dentro da universidade.

Nesse sentido, Jaqueline, que relatou sua experiência no coletivo feminista, contou que sua entrada no coletivo se deu por meio de uma busca por espaços de discussão e por um lugar em que se sentisse à vontade, apesar de não ter achado o ambiente muito acolhedor. Jaqueline, em sua participação no coletivo, relatou dificuldades de se chegar a uma definição do que seria o próprio feminismo. Ao ser questionada sobre a posição do coletivo feminista se denominar interseccional, a participante apontou que é possível perceber a contraditoriedade em relação à denominação e a postura do coletivo, dada a pouca participação de mulheres negras dentro deste espaço. Como ela afirma: “É fácil né, você falar isso, mas aí chega e não tem amigas negras, não tem mulheres negras no coletivo, você não tá se esforçando pra entender os seus privilégios de pessoa branca...”

Por outro lado, o participante do coletivo negro descreveu a necessidade em que os estudantes se encontravam de se organizarem em coletivos a fim de combater os casos de violência e racismo tanto dentro quanto fora da universidade. Além disso, ele apontou que o coletivo possibilitava um espaço em que os participantes não só se organizassem, como também se formassem, isto é, aliando teoria e prática por meio de discussões teóricas a fim de combater o cenário de racismo sócio-históricamente construído e instituído na sociedade. Dessa forma, foi possível perceber por meio do relato do participante que as

pautas do coletivo negro estão articuladas às dos demais coletivos, tais como o coletivo feminista e LGBT+, uma vez que se posiciona contra a opressão dessas minorias sociais e luta por sua representatividade na sociedade.

De todo modo, a pauta segue sendo a permanência estudantil. De acordo com Jorge, a política de cotas foi recentemente criada sem o devido cuidado com a recepção e permanência dos alunos que ingressavam por meio desse sistema. Segundo ele, em diversos campi começaram a surgir pichações mandando negros de volta pra senzala ou chamando de macaco, atitudes que configuram crime.

Nesse sentido, é possível perceber por meio do relato de Jorge que as pautas do movimento estudantil, tal como a política de permanência estudantil, são muito mais caras ao movimento negro dentro da universidade, uma vez que os estudantes que ingressam pelo sistema de cotas representam minorias sociais e necessitam em sua maioria de políticas de permanência para se manterem na universidade, como é o caso da moradia estudantil e do restaurante universitário, por exemplo. Dar função social à universidade é outra pauta importante do coletivo negro que Jorge participa. E mais uma vez, os coletivos aparecem, agora, como “tecnologias sociais”, isto é, como sendo os principais articuladores desta conquista.

Diante disto, Jorge observa que a presença negra e pobre ampliada por meio da política de cotas implementada dentro da universidade constitui uma afronta direta aos privilégios da classe média e alta branca, uma vez que a universidade pública ainda é uma das poucas políticas públicas que essa classe social se beneficia. Desse modo, de acordo com o participante, os ataques racistas aparecem como reação direta ao aumento das minorias sociais nestes espaços, e os coletivos surgem como um fenômeno espontâneo dada a necessidade de organização dos alunos a fim de combater os casos de violência tanto racial, quanto de gênero e orientação sexual. Por isso, a participação cada vez maior destes estudantes nos espaços da universidade é essencial para uma educação que seja realmente para todos, isto é, que proporcione uma inclusão de minorias sócio-historicamente excluídas dos espaços de saber, tal como a universidade pública.

Conjunturas e saídas

Apesar de não discorrerem muito sobre alternativas políticas diante da conjuntura atual, parece haver uma diferença entre as visões apresentadas pelos participantes, as quais falaremos mais adiante. É importante destacar que o genocídio da população negra apontada por Jorge, é uma das principais características da conjuntura na atualidade, uma preocupação para o coletivo negro que ajudou a construir.

E eu acho que esse que é o problema dessa nova conjuntura, quando você tem o golpe, isso acelera o genocídio. Você não estabiliza o país, você mantém o país na direção de matar cada vez mais pobres, cada vez mais pessoas negras, cada vez mais. A polícia de São Paulo, por exemplo, ela mata mais que a polícia dos Estados Unidos inteira somado,

né, num período de 10 anos. Isso aí é ridículo, e não é só despreparo, é uma política pública. Qual é a função da polícia? Controlar os pobres. Como você controla uma massa de pobres, gigantesca, que vive sob condições animais? Como você controla essas pessoas? O Hélio Luz fala isso num documentário, um delegado da polícia do Rio de Janeiro. Como se controla? Na bala, no presídio, no medo, não tem como controlar, entende? Além da ideologia, é claro. Não tem como... É, enfim... eu acho que esse é o dado mais preocupante da conjuntura brasileira, é o genocídio, porque ele vai continuar e dificilmente um novo governo vai resolver isso de imediato

A partir disso, o participante conclui que a população principalmente negra e pobre, será afetada diretamente pelas consequências do atual contexto, seja pela retirada de direitos da classe trabalhadora, seja pelo genocídio da população negra, o que pouco se discute e tampouco se divulga nas mídias tradicionais, marcadas pelo conservadorismo e posturas ideológicas reacionárias, aponta Jorge.

Em ambos os casos, os participantes relatam que a conjuntura atual está marcada por uma série de ataques à classe trabalhadora e de perdas de direitos sociais conquistados por meio de lutas ao longo dos anos.

É... a ascensão da China no mundo, ao lado da Rússia, como parceiro militar, tá causando um impacto já na sociedade. Então o ocidente perde o poder que ele tem há... um século. E... seria essa paz mundial gerida pelos Estados Unidos, a cultura toda ocidental voltada é... através dos olhos dos Estados Unidos e da Europa, isso tá sob mudança, né. Tá difícil, tem um terremoto político acontecendo no mundo, tem tensões, agora, de Guerra Fria, que a gente achou que nunca ia ver, né, acontecendo...

Jorge aponta para uma crise político-econômica em curso, uma vez que a mudança no trabalho (industrial) e o crescimento do setor de serviços e setor criativo, somado à ascensão da China e da Rússia, bem como a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, são fatores que contribuíram para o atual cenário de mudança de paradigma. Com tudo isto, Jorge conclui que há um crescimento do conservadorismo social, a ascensão da extrema direita se dá por causa da mudança no trabalho, uma vez que as indústrias no ocidente foram transferidas para países da Ásia e alguns países da África. Para ele, o recrudescimento do setor de serviços e setor criativo contribuíram para a perda de forças da classe operária líder na Europa e América Latina, criando uma crise estrutural.

Jorge parece observar, ainda que com outras palavras, a fragmentação dos organismos de classe com a reestruturação produtiva e com a flexibilização das leis trabalhistas, somada a retirada de direitos sociais historicamente conquistados. Entendemos que estes fatores, como aponta Euzébios Filho (2016), contribuem para fragmentar pautas que, em outro contexto histórico, unificaram a classe trabalhadora, por meio de organismos de classe como sindicatos ou partidos. Dentre as saídas indicadas pelos participantes, a luta, o debate e a organização em grupos, seja em coletivos ou no próprio M.E, é necessário a fim de se articular e buscar respaldo para os crescentes ataques contra a classe trabalhadora. Este aspecto fica claro, especialmente, no discurso de Jaqueline. A participante afirma que não considera muito a sua entrada no coletivo uma militância, uma vez que considera o feminismo em si muito vazio se não estiver

articulado à uma luta maior, a luta de classes, para ganhar sentido. Desse modo, é possível perceber que a participante consegue articular as dimensões singular-particular-universal (MARTINS & PASQUALINI, 2015), quando, a partir de suas experiências na particularidade do M.E, fala também em classe.

Por outro lado, Jaqueline observa a dificuldade de se organizar em classe, especialmente, quando se observa uma crise de representatividade, e ela parece passar pela perda de força dos partidos de esquerda, principalmente, entre a juventude.

Em 2013, nas jornadas de junho, a gente viu muita gente com vontade de fazer alguma coisa, eu mesma tava lá, nem sabia o que eu tava fazendo.... mas sem uma coisa assim que guiasse, era tipo, vamo pra rua, e aí tinha gente de direita, de esquerda, de centro... e o que que tava fazendo aquilo ali. Virou uma massa de manobra, e o pessoal não queria partido, porque partido estraga as coisas e não sei o que... e assim, comprehensível. Eu li isso acho que na [no jornal de uma organização marxista] esses dias, ou no [jornal do coletivo que milita]... que tem os sites né... são bem informativos, são muito bons. Sempre quando eu quero saber de alguma coisa e não tenho tempo de pesquisar muito, eu dou uma olhada lá. E aí falava assim, que esse grito de sem partido não é tipo "a gente não quer que tenha partido", é como se fosse... como se quisesse dizer "ah! Nós queremos alguém que nos represente", e os partidos atuais não estão nos representando. Então, nós não queremos esses partidos, nós não queremos esses dirigentes.

Os partidos, segundo avalia Jaqueline, sofrem desta crise de representatividade, que, segundo Euzébios Filho (2016), também decorrem de um processo de burocratização de organismos políticos, que, historicamente, alocaram-se no campo da esquerda. Mas a crise de representatividade, segundo parece apontar, também afeta os coletivos. Diferente de Jorge, Jaqueline observa que os coletivos, por si só, não representam mudanças, ainda que carreguem pautas genuínas contra opressão. É necessário dar um passo à frente: articular as pautas identitárias com as classistas, o que levaria o M.E a outras ações e lutas dentro e fora do contexto universitário. Como afirma: *"A gente vê muitas mulheres participando do movimento estudantil, tem bastante gente LGBT também, e eu acho que falta essa identificação nas pessoas, falta elas entenderem por quê elas tão lutando."*

Nesse contexto, é possível perceber que há uma crítica em relação aos coletivos que carregam somente determinadas pautas específicas, e que povoam o cenário político da juventude a ponto de pulverizar as pautas e enfraquecer o sentido de unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que os elementos da conjuntura na atualidade estão presentes nos discursos das lideranças estudantis: insegurança em relação ao futuro político da sociedade, desconfiança de grandes instituições políticas e ao mesmo tempo uma aposta nos movimentos sociais e coletivos.

A militância representa uma alternativa concreta para combater as mazelas sociais dentro e fora da universidade. Parece constituir uma ponte entre universidade e sociedade. Esta militância dos dois participantes ganhou impulso por meio da entrada em coletivos e

entidades representativas do M.E, mas parece ter sido nos coletivos que encontraram a identificação e o sentido para a ação política.

Postas estas considerações, ficamos por aqui certos de que demos conta de tocar apenas em alguns aspectos que envolvem o sentido da militância para jovens que, de alguma forma, se manifestam diante do que observam na conjuntura atual.

REFERÊNCIAS

EUZÉBIOS FILHO, A.. **Psicologia e desigualdade social: um estudo sobre a consciência política de beneficiários de programas de transferência de renda.** Curitiba: Juruá, 2011.

EUZÉBIOS FILHO, A. **Representação política e movimento estudantil no ensino superior: reflexões sobre uma universidade pública paulista.** In C. M. Cardoso (org.) *Universidade, poder e direitos humanos*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 77-106, 2016.

FLORENTINO, R.. **Democracia Liberal: uma novidade já desbotada entre jovens.** Em *Opinião Pública*, 14(1), 205-235, 2008.

FREDERICO, C. **Consciência operária no Brasil. Estudo com um Grupo de Trabalhadores.**(2a Ed.) São Paulo: Ática, 1979.

FRIZZO, G. **Educação, processos de consciência e as Jornadas de Junho.** Em *Revista Universidade e Sociedade*, (53), 06-15, 2014.

IBOPE (2015). Índice de confiança social. Recuperado de http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Documents/ics_brasil.pdf Acessado em 11/06/2017

MARTÍN-BARÓ, I. **O Papel do Psicólogo.** Em Estudos de Psicologia (Natal), 1(2), 7- 27, 1996.

MARTINS, L. M. PASQUALINI, J. C. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista histórico e dialético para a Psicologia.** Em Psicologia & Sociedade, 27 (2), 362-371, 2015.

MESQUITA, M. R. **Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais.** Em Revista Crítica de Ciências Sociais, (66), 117-149, 2003.

MESSENBERG, D. **O paradoxo da democracia: a participação política dos alunos da Universidade de Brasília.** Civitas-Revista de Ciências Sociais,15(1), 1-23, 2015.

SHORROCKS, A; DAVIES, J; LUBERAS, R (2014). **Global Wealth Report.** Disponível em <https://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/?fileID=60931FDE-A2D2-F568-B041B58C5EA591A4> Acessado em 12/01/2015.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: REFLEXOS NO ENSINO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Jânia Félix de Jesus Ferreira

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Catalão – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/3739802732584362>

Núbia de Fátima Félix Ferreira

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Catalão – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0666035982468340>

Altina Abadia da Silva

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Catalão – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1043482800761732>

RESUMO: As relações humanas no contexto escolar ou as chamadas relações interpessoais, sobretudo as que envolvem profissionais da educação (professores) e alunos (jovens) são o foco deste artigo. O motivo para esta escolha são as dificuldades relatadas por profissionais do ensino em desenvolver um trabalho com qualidade e aceitação pelos jovens. Dessa forma, nos mobilizamos a realizar um estudo que propicie uma reflexão sobre estas questões, tendo por cenário o período que

vemos como uma transição entre os padrões da modernidade que são amparados na ideia de disciplina, hierarquia e os padrões da chamada pós-modernidade que expressa à valorização do prazer, de relações mais horizontais, etc. Os choques da relação professor e aluno pode estar relacionada ao apego que o professor tem com o primeiro padrão e os jovens com o segundo. Para nós, esse embate produz efeito no ensino e é preciso desenvolver estudos que propicie uma melhor compreensão dessas relações interpessoais para que assim se desenvolva superações das dificuldades e adversidades encontradas na relação professores/alunos. Para a concretização deste estudo foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. Foi possível concluir que os aspectos modernos têm influências significativas nos embates nas relações interpessoais, principalmente nas relações escolares dificultando assim o ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Interpessoais. Ensino. Modernidade. Pós-Modernidade.

**INTERPERSONAL RELATIONS:
REFLECTIONS IN TEACHING**

ABSTRACT: Human relations, or interpersonal relationships, in the school context, especially

those involving education professionals (teachers) and students (young people) are the focus of this article. The reason for this choice is the difficulties reported by teaching professionals in developing a work with quality and acceptance by young people. In this way, we desire to think over on these issues, taking into account the period that we comprehend as a transition between the patterns of modernity that are supported by the idea of discipline, hierarchy and the patterns of the so-called postmodernity that expresses the appreciation of pleasure, of more horizontal relationships, etc. The clashes between the teacher and the students may be related to the teacher affinity by the first pattern and the youth by the second. For us, this clash has an effect on teaching and it is necessary to develop studies that provide a better understanding of these interpersonal relationships. Then we will be able to think out ways to overcome the difficulties and adversities found in the teacher / student relationship. To carry out this study, we did a bibliographic review. We conclude that the modern aspects have significant influences in the clashes in interpersonal relationships, especially in school relationships, thus making teaching and learning more difficult.

KEYWORDS: Interpersonal Relations. Teaching. Modernity. Post-Modernity.

1 | INTRODUÇÃO

O motivo que nos leva a estudar esse tema foram às dificuldades relatadas pelos profissionais da área da educação em desenvolver um trabalho de qualidade e aceitação pelos jovens. Exemplos dessas dificuldades seria o problema em “acatar” normas e regras caracterizando a indisciplina, a violência, o descaso, apatia, descomprometimento com o ensino, para além da queixa dos professores também temos as reclamações dos jovens em relação ao ensino destes que na maioria das vezes não buscando inovações no modo de ensinar e de se relacionar com seus alunos.

Dessa forma, a temática provoca o desenvolvimento de um estudo que propicie uma melhor compreensão da modernidade e seu reflexo na juventude, bem como suas relações dentro da escola, contribuindo para que pessoas envolvidas no desenvolvimento dessas relações tenham possibilidade refletir e encontrar meios que possibilite um melhor envolvimento entre os sujeitos.

A partir das considerações apresentadas, o trabalho tem como objetivo fazer um estudo sobre as relações interpessoais e seus reflexos no contexto escolar tendo por foco identificar os desafios encontrados, desenvolver reflexões que possibilite sanar algumas dificuldades e consequências advindas dessas relações sociais professor/aluno, adulto/jovem, dentre essas podemos citar a violência dentro da escola, a evasão escolar gerando o fracasso escolar.

Para o alcance deste objetivo, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica do tema, que tem por intenção uma melhor compreensão da modernidade, da pós-modernidade, da juventude e do ensino, apoiando em diversos autores que nos apresentam

a modernidade, sobretudo Alain Touraine (2008), Antony Giddens (1991), outros que falam da pós-modernidade Gallo (2006), Dayrell (2002) e das relações interpessoais na escola Carvalho e Faria (2010), entre outros.

2 | COMPREENSÕES CONCEITUAIS DA MODERNIDADE

Dizem-nos que o tempo moderno é estilo, costumes de vida, organização social que surgiu na Europa a partir do século XVII. Pensar a modernidade implica necessariamente em fazer um estudo temporal e geográfico (GIDDENS, 1991).

Na perspectiva de Giddens (1991) a modernidade é um período que trouxe muitas mudanças radicais, mudando a forma das relações pessoais e impessoais, interferindo nos vínculos e transformando o modo como os indivíduos viviam, por conta dessas características intensas podemos citar como exemplo o êxodo rural, onde muitos trabalhadores rurais foram praticamente obrigados a sair das suas propriedades para trabalharem na zona urbana para uma melhor sobreviver.

Outro fato marcante que podemos destacar foi a industrialização e com ela a saída da mulher para trabalhar fora de casa nas fábricas proporcionando nesse sentido mudanças profundas, rupturas e novas formas de se ver e viver no mundo, transformando as relações sociais, onde a mulher veio ocupar outro lugar no espaço social, pois, antes desse rompimento, o que existia era o predomínio de papéis bem delimitados aos homens e às mulheres.

O homem tinha como papel ser o provedor da família, tendo autoridade e poder sobre a mulher e os filhos, e a mulher era responsável pelo trabalho doméstico, estando envolvida diretamente com a vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido. A partir desse rompimento, as mulheres passaram a ocupar uma posição dupla, divididas entre as pretensões maternais e profissionais.

Para uma melhor compreensão no que diz respeito a modernidade buscaremos explorar um dos autores mais legitimados para falar sobre esse período, Touraine (2008). Ramos (2013) classifica as pesquisas de Touraine (2008) como uma análise empírica com estudos de natureza teórica e crítica da historicidade da sociedade moderna e do sujeito. E enfatiza que toda sua trajetória intelectual vem sendo dedicada a sociologia da ação e ao pensamento antefuncionalista do indivíduo, pois proporciona meios de soluções dos conflitos sociais.

A partir do delineamento da modernidade Touraine (2008) faz uma leitura histórica desde o seu surgimento até sua forma de organização social estabelecendo como âncoras os conceitos de **racionalização** e **subjetivação**. Por **racionalização** define:

...a **racionalização** impunha a destruição dos laços sociais, dos sentimentos, dos costumes e das crenças chamadas tradicionais, e que o agente da modernização não era uma categoria ou uma classe particular, mas a própria razão e a necessidade histórica que prepara seu triunfo. “Assim, a **racionalização**, componente indispensável da modernidade, se torna, além disso, um mecanismo espontâneo e necessário de modernização.” (TOURAIN, 2008, p.18-19).

Enquanto por subjetivação: “É a penetração do sujeito no individuo e, portanto, a transformação – parcial – do individuo em Sujeito” (TOURAIN, 2008, p. 222).

Na complexibilidade e nos desafios de compreender a sociedade moderna e o sujeito, Touraine (2008) em sua análise crítica nomeia conceitos que representam a busca de fazer uma releitura da sociedade moderna como: pós-industrial, cultura, democracia. Na sua concepção o discurso moderno propõe duas vertentes:

1. A utopia na qual os direitos dos indivíduos são mais destacados.
2. A ideológica que transmite um pensamento dominante em que a luta se determina contra o sujeito social, caracterizando um pensamento de normalidade, de naturalidade e de desumanização do sujeito.

Nesse contexto o projeto moderno segundo Touraine (2008) vem formulando um ser alienado ao discurso dominante transformando o sujeito passivo fácil de ser manipulável.

Outro autor que vem nos falar sobre a Modernidade é Cambi (1999) que descreve:

O estado moderno é atravessado por uma profunda ambiguidade: deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. (CAMBI, 1999, p. 200).

A partir das discussões feitas sobre a modernidade percebemos que esse tempo trouxe mudanças profundas, rupturas com tudo que era antes do seu período, novas relações pessoais e impessoais, uma nova forma de ver e viver o mundo onde o cerne predominante foi o individualismo transformando as relações sociais. Porém alguns discursos propagam que estamos vivenciando um novo momento uma nova era o pós-moderno.

Más segundo Gallo (2006) ainda vivemos no tempo moderno e que a expressão pós-modernidade não tem a potencialidade, a força e a intensidade de um conceito filosófico que consiga romper com o projeto anterior, acabando por cair no vazamento de sentido. Acrescenta ainda que reconhece as importantes contribuições da tese que defende a pós-modernidade, principalmente nos aspectos epistemológicos e políticos, más ressalta que o conceito pós-modernidade é para alguns um período de continuidades e que são apenas mudanças superficiais da superfície do discurso vigente.

Para reforçar sua posição o autor destaca a elasticidade do projeto da modernidade, pois, quando supõem que aproximamos dos seus limites históricos ele estendendo cada vez mais transformando seus limites mais alargados. Nesse viés retoma as ideias de Deleuze e Guattari, desenvolvido em “O Anti-Édipo” (1976), que mostra a capacidade de metamorfose do capitalismo (GALLO, 2006).

Giddens (1991) é outro autor fundamental que contribui com reflexões sobre a modernidade. Para o autor a reflexividade seria uma característica de toda ação humana

e a modernidade dá origem a uma nova forma de reflexividade. Para Giddens (1991, pg. 45) a reflexividade “é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente retratados em si”.

Dessa forma, a reflexividade consistiria no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando constitutivamente seu caráter. Neste sentido, destaca que em todas as culturas, as práticas sociais são modificadas por conta de descobertas sucessivas que passam a informá-las, mas somente na era moderna, a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material.

Se somos seres que tem no processo de avaliação da ação, consequentemente, na reorganização da ação, nosso fazer humano, também temos que nos posicionar frente os ataques das ações deliberadamente destrutiva de nossas reflexos: a capacidade de opormos ideias e ideais.

Não estamos mais pensando em conhecer e saber/ e estar com a razão, mesmo às vezes a modernidade estando estabelecida na racionalidade de mediação. Na opinião de Giddens (1991) medir esse conhecer é mediar os encaixes/ desencaixes, essa ação é denominado pelo fato de estarmos conectados o tempo todo. Relata que o processo da modernização nos coloca um estado de tensão, um aumento da ansiedade. Nesse sentido formula que as “consequências da modernidade” estão nos ombros e escombros da discussão da globalização com valor de unificar os diferentes.

Giddens (1991, p.14) ressalta que “Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira sem precedentes”. Denomina que hoje vivemos no mundo de incerteza devido às inúmeras consequências trazidas pela modernidade, dentre elas: a velocidade da circulação da informação no mundo; a aliança entre ciência e tecnologia possibilitando descobertas diárias; a globalização do mercado produtivo e de consumo.

Neste contexto de incerteza Giddens (1991) cita a juventude uma fase de indecisões e de projetos futuros, apresentando hoje mais insegurança do que nunca, delineia que essa ocorrência se dá devido à situação de instabilidade que a modernidade nos trouxe. Podemos perceber esses reflexos nos jovens através de suas angústias e incertezas na vida quanto às escolhas profissionais, à identificação grupal, à segurança financeira, à constituição familiar entre outras situações que esses jovens têm que decidir nessa etapa da vida.

Segundo Giddens (1991) mais do que nunca, os jovens tem que assumir riscos e esses nem sempre são conhecidos. O autor cita várias situações de risco, que a juventude enfrenta independentemente de nível social ou da diferença cultural caracterizando esses acontecimentos devidos à exposição à violência em suas variadas expressões, privações culturais e educacionais, inconstâncias e novas configurações familiares, instabilidades do

mundo do trabalho, degradação ambiental, contaminações, entre tantas outras situações. É nesse meio de incerteza que o jovem busca a sua formação de identidade.

Para tentarmos compreender e responder os reflexos e consequências relacionadas às relações interpessoais no contexto escolar foi preciso indagar a crise da escola na sua relação com a educação da juventude, pois essa relação tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão sobre o fracasso da instituição escolar.

Esse dilema é reforçado quando a escola denomina que o problema situa-se na juventude, que demonstra uma dificuldade de aceitação pelos jovens em “acatar” normas e regras caracterizando a indisciplina, a violência, o descaso, apatia, descomprometimento e interesse pelo ensino. Enquanto para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano tedioso, com professores que poucos acrescentam à sua formação consequentemente, tornando o ensino cada vez mais desinteressado, focando uma “obrigação” uma necessidade dos diplomas.

Esse embate segundo alguns autores como Boto (2014), Gallo (2006) esta relacionado a um cenário ou um período que veem como uma transição entre os padrões da modernidade que são amparados na ideia de disciplina, hierarquia e os padrões da chamada pós-modernidade que expressa a valorização do prazer, de relações mais horizontais, etc. Os professores nesse cenário se apegam ao primeiro padrão e os jovens manifestam o segundo, daí o choque de relações que percebemos.

Como vimos no cotidiano escolar acontece o envolvimento de relações sociais como alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; portanto é nesse contexto das relações interpessoais que apresentam as dificuldades e adversidade encontradas pelos professores/alunos.

Segundo Boto (2014) a história da moderna escolarização norteia de um lado os professores a ideia de que a vida escolar se desenrola no tabuleiro social como um rito, como uma liturgia formativa que corresponde a um lento processo de organização de estilo e de rotina que caracteriza uma cartilha que vem transmitindo os saberes e fazeres de geração para outra geração. Esse discernimento de ser escola vem construindo sentimentos, experiências e símbolos no ensino. Na outra ponta dessas relações estão os alunos jovens, as juventudes que manifestam com maior clareza o período padronizado como pós-modernidade.

Segundo Peralva (1997, p. 21) “enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir”.

Portanto abordar a juventude, na normalidade do seu cotidiano é uma tarefa importante, caso se queira ter uma reflexão sobre a sociedade atual, pois encontramos uma série de características a respeito da juventude que nos possibilita fazer uma leitura dos conceitos modernos a partir do modo de se viver e se relacionar desses jovens. Para chegarmos ao objetivo desse trabalho e compreender os conflitos das relações no

ambiente escolar buscaremos a seguir fazer uma leitura das imagens da juventude na modernidade para que possamos entender melhor estes jovens.

2.1 Conceituando a juventude

O conceito de juventude de acordo com Gropo (2000) foi se constituindo ao longo da história da humanidade, sendo formulado historicamente, culturalmente e socialmente. Em seus estudos salienta que existe uma concepção segundo a qual o ser humano é pensado como um indivíduo que, biologicamente, psicologicamente e socialmente evolui da fase infantil para as fases adultas, sendo a juventude uma fase intermediária. O autor retrata a juventude nessa perspectiva vista como uma concepção, representação ou criação simbólica, produzida pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos (GROPP, 2000).

León (2005) vem conceituando a juventude como uma categoria e que foi concebida como uma construção social, histórica, política, econômica, territorial, cultural e relacional e, assim, suas definições dependem de movimentações históricas.

Enquanto para Dayrell (2003) vários aspectos vêm associando a imagem da juventude: existindo uma imagem que é caracterizada como sendo um tempo de prazer, de liberdade, de comportamentos exóticos; temos também a caracterização de que a juventude é um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade; outro aspecto citado também refere-se a imagem vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, essa ideia se alia a noção de futuro, muito reforçada pela escola e pelos pais, investindo maciçamente na formação dos jovens para que esses tenham um futuro melhor.

Esse mesmo autor afirma que não podemos definir um único conceito de juventude, mas, sim, juventudes. O autor afirma que aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais fazem com que tenhamos, em cada localidade, um tipo de juventude. Ou seja, ser jovem hoje tem relação com vários fatores, multicausais e dependendo do tempo em que vivemos (DAYRELL, 2002).

Assim a juventude atual de uma forma geral é marcada pela diversidade do pensamento, refletida no modo de ser, fugindo de padrões considerados tradicionais, apresentando um sentimento de desajuste com relação com o tempo vivido, portanto é importante relatar a necessidade do jovem em modificar o tempo em que esta vivendo.

Podemos delinear aqui a concepção do autor Touraine (2008) que nos explica que a “Modernidade é marcada por um apetite pelo novo”, dessa maneira a juventude toma por característica consumir o novo e produzir o mesmo, formulando assim o retrato da sociedade considerada por alguns teóricos pós-moderna. O jovem no tempo pós-moderno vive-se o imediatismo do agora, não respeitando a história, pois não importa o passado ou o futuro. O fundamental é presente.

Segundo Renaut (1998) os valores do passado parecem estar singularmente enfraquecidos em benefício da celebração do presente e do novo. Esse imediatismo nos traz um estado de tensão e de conflitos no ensino que buscaremos decorrer e discutir a seguir.

2.2 A escola como lugar do embate

a escola é um ambiente de formação do indivíduo, seja para a aprendizagem, seja para formação de modo geral. Pressupomos que a escola seja formadora de sujeitos críticos e produza um ambiente com convívio de qualidade para alcançar o que almeja.

De acordo com Leite (2008), as escolas têm enfrentado problemas referentes à conduta dos seus professores e alunos diante dos conflitos que ocorrem diariamente em seu interior. A falta de manejos eficazes para a resolução desses conflitos gera insatisfação por parte dos profissionais e dos próprios alunos, dificultando as relações de convivência entre eles e o ensino. O que se vê é uma dificuldade de encontrar caminhos para a potencialização do ambiente escolar tanto para os professores como para os alunos, situações que acabam por prejudicar o bom andamento das questões educacionais.

Para Aquino (1996) apud Leite (2008, p. 02), “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. É indiscutível a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência mais harmoniosa entre alunos e professores. No caminho da aprendizagem, o principal objetivo da escola é também o bem estar de todos. Entretanto, a qualidade deste convívio vem sendo questionada, cada vez mais.

Aquino (1996) expõe que a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos se tornam os maiores males da escola contemporânea, sendo estes dois fatores, os responsáveis pelo fracasso escolar os principais obstáculos para o trabalho docente.

Observa-se que a escola deve propor objetivos pedagógicos para enfrentar os conflitos existentes. Segundo Leite (2008), os profissionais que lidam com a educação, em geral, se sentem despreparados para atuar com os desentendimentos, as brigas entre os alunos, entre alunos e professores. Na maioria das vezes, eles sentem-se frustrados por não encontrarem soluções concretas para a resolução desses problemas, mas esses não podem desistir de buscar caminhos na sua forma de ensinar. Um caminho possível seria estudar como seu aluno constrói seus conhecimentos e como esse se envolve em suas relações. O professor conseguindo identificar o modo pelo qual os alunos aprendem e sentem interesse pelo aprendizado causando transformações positivas no seu ensino.

Os conflitos escolares podem ter origem tanto fora como dentro da escola, sendo assim, os envolvidos devem ser sensíveis as situações sendo este, um passo para compreensão real do conflito e assim se pensar como intervir.

A boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania. A escola

tem que criar estratégias que ajudem a melhorar a convivência. O professor deve organizar ações que ajudem a diminuir os problemas e contribuir para aumentar a participação de todos os alunos. “É fundamental que o professor estimule o protagonismo em seus alunos” (Leite, 2008, p. 11).

Na perspectiva de Touraine (2008) vivemos num sistema sem atores atribuindo esse fato a decorrência ao sentimento de vazio produzido pela racionalização, portanto no seu ponto de vista é necessário a redescoberta do Sujeito. Nesse contexto elabora o conceito do “ator social” denominando que o sujeito deve ser um agente transformador, pois sua identidade individual e coletiva é tomada pela tendência à subjetivação, portanto define a atuação do sujeito como consciente, reflexiva que busca soluções e seus direitos e não manipulável num sistema sem atores.

Nesse viés propõe a partir das críticas uma reformulação do pensamento moderno visando priorizar reconhecimento do outro e a alteridade das identidades culturais. Argumentando que os fundamentos essenciais para o indivíduo-ator são: a ideia de autocriação, consciência de si, capacidade de intervenção do meio social, não importando a religião, a língua, estilo de vida, gênero. O importante é o indivíduo que seja ator reflexivo, que consiga fazer uma leitura crítica e que o mesmo dê a sua contribuição em seu meio social.

3 | METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica, utilizando autores como Alain Touraine (2008), Antony Giddens (1991), Gallo (2006), Dayrell (2002), Carvalho e Faria (2010), entre outros.

Iniciamos o trabalho fazendo uma leitura das compreensões conceituais da modernidade, possibilitando ao leitor uma melhor visão do que é modernidade. Em seguida, realizamos uma conceitualização da juventude buscando identificar aspectos pós-moderno na caracterização do jovem moderno. Por fim procuramos desenvolver uma discussão em relação à relevância dessas relações desenvolvidas ao longo do trabalho em relação ao ensino/escola.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vimos essas relações são complexas no cotidiano escolar, pois encontramos formações de identidades de duas gerações, uma nos padrões da modernidade que são amparados na ideia de disciplina, hierarquia, nos valores, regras, na ética e outra nos padrões chamado por alguns autores pós-moderno que expressa a valorização do prazer, do imediatismo, de relações mais horizontais, sem preocupação com o futuro no qual este vai sendo construído dia após dia, priorizando nesse sentido apenas o presente.

Esse confronto de ideais vem gerando transtornos e dificuldades das relações interpessoais na vida escolar, pois, o jovem na atualidade na sua construção social vem apresentando características bem particulares sendo muito mais autônomos para decidir sobre tudo que é relacionado à sua vida, essa liberdade de escolha dos jovens vem sendo fundamentada na preservação do momento, tempo presente, atribuindo suas escolhas pelo gosto do prazer, sem preocupação com o vir a ser, com o futuro.

Nesse viés é necessário destacamos que o jovem hoje tem a necessidade do novo, esse fato se dá pelo o sentimento de inadequação com relação ao seu tempo e, portanto, a necessidade de modificá-lo.

Deste modo ressaltamos a necessidade de desenvolver ações que diminuam os conflitos entre os alunos e entre eles e os professores, amparados numa visão não linear, contribuindo dessa forma para melhores condições de trabalho e melhoria do aprendizado dos alunos.

A melhoria da convivência escolar implica em que todos os envolvidos assumam suas responsabilidades e trabalhem juntos. Desta forma os jovens, as famílias, os professores e as instituições devem ter como foco principal à melhoria da educação.

Portanto pensar nas contradições presentes no ensino a cerca das relações interpessoais relacionadas entre a juventude e os professores são fundamentais, para podermos pensar estratégias para superarmos os conflitos/embates existentes na educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões teóricas realizadas ao decorrer deste trabalho podemos concluir que é de suma importância compreender as relações interpessoais e suas adversidades no contexto escola para assim podermos superar os desafios e dificuldades encontrada pelos sujeitos professores/alunos.

Por fim, consideramos ter alcançado o objetivo desse trabalho ao proporcionar um melhor conhecimento da modernidade sua ligação com a juventude e seus desdobramentos nas relações construídas no meio escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno.** São Paulo: Summus, 1996.

BOTO, C. **A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos.** Revista: Historia da Educação, Porto Alegre, v. 18, nº44, p. 99 – 127, set./dez; 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/45765/pdf_31>. Acesso em: 18/06/2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social.** Revista: Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004>. Acesso em: 12/06/2018.

O rap e o funk na socialização da juventude. Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 07/06/2018.

GALLO, S. **Modernidade/Pós-Modernidade: tensões e repercuções na produção do conhecimento em educação.** Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a09v32n3>>. Acesso em: 07/06/2018.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991. Disponível em: <<http://www.foiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>>. Acesso em: 06/06/2018.

GROOPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

LEITE, C. R. **Convivência Escolar: A Questão Dos Conflitos Entre Alunos E Professores E Alunos.** Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/127_136.pdf>. Acesso em: 12/06/2018.

LEÓN, O. D. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens.** In Freitas, M. V. de (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação educative, (e-book), 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecaacaoeducativa.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf> Acesso em: 23/05/2018.

PERALVA, A. T. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 5 / 6, p. 15-24, maio/dez; 1997. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/didatica-revista-brasileira-de-educacao-ed-5-e-6.pdf>>. Acesso em: 28/05/2018.

TOURAINE, A. **Critica da Modernidade.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO: UM ESTUDO SOBRE A DIFICULDADE PARA LER E ESCREVER

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 07/05/2020

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Escrita; Compreensão da Leitura; Aprendizagem.

Karla Aparecida Zucoloto

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professora no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Pouso Alegre

Email: karla.zucoloto@ifsuldeminas.edu.br

SCHOOL FAILURE AND EVASION: A STUDY
ON THE DIFFICULTY OF READING AND
WRITING

ABSTRACT: We can consider reading, writing and calculating to be the greatest challenges students will encounter throughout their academic training path. When a person faces learning difficulties, he/she may believe he/she has “failed”. Difficulty and failure can be associated to school dropout rates under different factors. In this study, literature on education and related fields were sought as basis for a teaching point of view that encompassed the complexity of education, in order to discuss the process of evasion in the Chemistry Undergraduate Program, considering that some of the learning difficulties encountered by students may be related to writing and reading comprehension.

KEYWORDS: Development; Write hability; Read comprehension; Learning.

RESUMO: Podemos considerar que ler, escrever e calcular são as maiores dificuldades que os alunos irão encontrar ao longo de sua formação acadêmica. Quando a pessoa apresenta dificuldade para aprender esta pode acreditar que “fracassou”. Dificuldade e fracasso podem ser relacionados aos índices de evasão escolar por diferentes fatores. Para este estudo buscouse na literatura da área de educação e afins bases para uma leitura do trabalho docente que abarcasse a complexidade da educação com vistas a problematizar o processo de evasão no curso de licenciatura em Química considerando que alguma das dificuldades de aprendizagem encontrada pelos alunos pode ter relação com a escrita e a compreensão da leitura.

1 | INTRODUÇÃO

Podemos considerar que ler, escrever e calcular são as maiores dificuldades que os alunos irão encontrar ao longo de sua formação acadêmica. Muitas pessoas aprenderão a ler e escrever e não encontrarão nenhuma dificuldade e outras necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso na mesma atividade. O fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido estudado pelos mais diversos profissionais ligados à escola, na busca de se levantar os fatores que interferem no sucesso escolar e melhorar o ensino público no Brasil. As pesquisas se apoiam em fatores sociais, culturais, econômicos, cognitivos emocionais, institucionais ou orgânicos para explicar o fracasso escolar; outras à metodologia de ensino e avaliação (ZUCOLOTO, 2001, 2002, 2015).

A evasão é um fenômeno social complexo que costuma ser definido como interrupção no ciclo de estudos e é causa de perdas significativas ao aluno e ao sistema escolar sob vários aspectos. Não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, de como e por que ela se manifesta. As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las, mas uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, o que não necessariamente indica que a pessoa tenha dificuldade de aprendizagem (Garcia, 1998). As pesquisas se apoiam em fatores sociais, culturais, econômicos, cognitivos emocionais, institucionais ou orgânicos para explicar o fracasso escolar; uma abordagem possível é discutir tais questões pelo viés da metodologia de ensino ou dos processos de avaliação. Por todos estes motivos buscou-se refletir sobre as relações possíveis entre desempenho escolar e evasão no curso de Licenciatura em Química.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com frequência as dificuldades de leitura implicam falha no reconhecimento, ou na compreensão do material escrito, sendo que reconhecer é o mais básico destes processos por ser prévio à compreensão da mesma. As dificuldades de compreensão não se dão, normalmente, no âmbito das palavras, mas no âmbito de orações e da integração da informação das orações (Oakhill y Garnham, 1988, apud Dockrell e McShane, 1997). Quando surgem as dificuldades de compreensão o leitor normal detecta a existência de um problema e busca estratégias de que dispõe para uma releitura, o que não ocorre com a pessoa que possui dificuldade para ler.

Considerando esses aspectos é importante ressaltar que para se tratar de forma eficaz uma dificuldade de aprendizagem é preciso reconhecê-la, determinar os objetivos de uma tarefa, determinar tarefas e gerar, nos alunos, condutas que permitam superar as dificuldades. É preciso conhecer as capacidades e as debilidades dos alunos para poder remediá-las. Vale lembrar que os alunos maximizam suas forças e minimizam suas

debilidades, porém, uma atitude frequente diante das dificuldades é o fatalismo: perde-se a criatividade, a iniciativa para se buscar novos caminhos, a visão crítica do processo. As necessidades psicossociais dos alunos se perdem, muitas vezes, dentro do processo de baixo rendimento acadêmico, caracterizando a aprendizagem pelo retraimento, que gera a falta de habilidade e tolhe a espontaneidade (ZUCOLOTO, 2001, 2002, 2015).

O meio social é um fator a ser considerado, pois é preciso ter ciência do meio sociocultural de pertencimento da pessoa para aferir até que ponto o ambiente escolar se diferencia com relação aos agentes determinantes da aprendizagem, os quais podem ser os determinantes das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, levando à evasão escolar. Vale ressaltar que a reprovação pode estar associada ao baixo nível sócio-econômico e que a escola pode contribuir para a discriminação social perpetuando as desigualdades sociais. Ou pode-se considerar também que o desempenho da pessoa na escola é baixo porque é isso que se espera dela predizendo seu futuro rendimentos acadêmicos ao valorizar o êxito e discriminar o fracasso (Garcia, 1998).

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Para este estudo buscou-se na literatura da área de educação e afins bases para uma leitura do trabalho docente que abarcasse a complexidade da educação com vistas a problematizar o processo de evasão no curso de licenciatura em Química considerando que alguma das dificuldades de aprendizagem encontrada pelos alunos pode ter relação com a escrita e a compreensão da leitura. Este estudo caracteriza-se por ser qualitativo e do tipo bibliográfico para explicar o fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Química. A metodologia baseia-se na reflexão sobre a temática em relação aos conceitos teóricos da Educação e de áreas afins como a Sociologia e a Psicologia da Educação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apontam que as dificuldade de aprendizagem podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes e ocorrer a qualquer momento no processo de ensino/aprendizagem e correspondem a déficits funcionais superiores, tais como, cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade. É comum aparecerem dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, pois são as formas de linguagem mais avaliadas pela escola de ensino fundamental. Elas são a base para a avaliação escolar (Oakhill y Garnham, 1988, apud Dockrell e McShane, 1997).

Ambas implicam em um duplo sistema simbólico, pois permitem transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário. A leitura é considerada um sistema simbólico, alicerçado na linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma

operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, entre outros. As dificuldades de leitura implicam normalmente em uma falha no reconhecimento, ou na compreensão do material escrito (Garcia, 1979).

Das 3 turmas que ingressaram no curso de Licenciatura em Química pode-se constar que o percentual de evasão matem-se constante: dos 45 alunos que ingressaram na turma de 2015 apenas 42% permanecem no curso, 40 % permanece da turma de 2016 e 69% da turma que ingressou em 2017. Poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem sucedidas. Nas instituições de educação superior verifica-se um maior nível de competitividade e, efetivamente, são poucas as ações e investimentos em programas de permanência do aluno. Este nível de ensino possui características próprias que o diferenciam da educação básica, principalmente em relação às metodologias de trabalho acadêmico.

5 | CONCLUSÕES

O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio à sua compreensão. Também há que se considerar que uma decodificação pobre leva a uma compreensão pobre; entretanto, uma boa decodificação não é a garantia de compreensão. A leitura consiste em um conjunto de habilidades complexas, entre as quais se incluem reconhecer palavras impressas, determinar o significado das palavras e coordenar esse significado com o tema geral do texto. Aprender a escrever envolve o domínio do estilo do idioma escrito formal. Escrever é pensar. O ato de tentar expressar-se por escrito pode se tratar de um processo extremamente complexo para alguns sujeitos. O problema não é o lugar que a leitura e a escrita ocupam na produção de um conhecimento e sim as ações do sujeito, a ação de ler ou interpretar um texto, a ação de escrever (Garrido, 1979).

REFERÊNCIAS

- DOCKRELL, J. e McSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia – un enfoque cognitivo**. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.
- GARRIDO, E. **A técnica cloze e a compreensão da leitura**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979. (Dissertação de Mestrado)
- ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem em escrita**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2001.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura.** Interação em Psicologia, 6(2), p. 157-166, 2002.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A leitura e a escrita:** desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. In: MARINHO de MATTOS, Maria José; PEREIRA, Sibélius Cefas. **Abordagens psicopedagógicas em educação:** conceitos e práticas. Editora CRV, Curitiba, 2015.

UM BREVE HISTÓRICO DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE/RR - 1997 A 2019

Data de aceite: 01/07/2020

Marilene Kreutz de Oliveira

Mestre Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima/UERR

Coordenadora da Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR

Professora da rede estadual de ensino (SEED/RR)

Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Alto Alegre/RR

E-mail: marilenekreutz@hotmail.com

Ivanise Maria Rizzatti

Doutora e mestre em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina

Coordenadora Adjunta dos Programas Profissionais da Área de Pós-Graduação em Ensino na CAPES (2018-2022)

Professora e Coordenadora do Mestrado em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima

E-mail: niserizzatti@gmail.com

Lenir Santos do Nascimento Moura

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción – PY

Especialista em Educação na Cultura Digital do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima/UFRR

Professora da rede estadual de ensino (SEED/RR)

Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Alto Alegre/RR

E-mail: lenirsantosnasc@gmail.com

Jesucina do Nascimento Moura Oliveira

Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima

Pedagoga e Psicóloga pela Universidade Federal de Roraima

Professora das Redes Estadual e Municipal de Ensino

E-mail: jesucina.2000@gmail.com

Eliaquim Barbosa Pereira

Doutor em Ciências da Educação - Universidad Evangélica del Paraguay

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil

Professor da Rede Estadual de Ensino

E-mail: ellybape@gmail.com

RESUMO: Os registros apontam que o trabalho com Feiras de Ciências no Município de Alto Alegre/RR, teve início no ano de 1997, com Escola Estadual Desembargador Sadoc Pereira por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Roraima, afim de incentivar as Escolas do Estado a participarem da IX Feira Nacional de Ciências do Brasil (IX FENACI – BR), que naquele mesmo ano aconteceria no Estado. Após essa iniciativa, o trabalho foi interrompido, voltando somente a ser desenvolvido novamente no ano de 2013 com Feiras de Ciências Escolares. A partir do ano de

2015 a Prefeitura Municipal de Alto Alegre/RR, através da Secretaria Municipal de Educação começa a promover a Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, abrangendo trabalhos de Escolas da Rede Municipal e Estadual. Esse trabalho tem um enfoque qualitativo e utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista e a análise documental com o objetivo de apresentar um breve histórico das Feiras de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, no período de 1997 a 2019.

PALAVRAS - CHAVE: Feira de Ciências, Alto Alegre, Roraima.

ABSTRACT: The records show that the work with Science Fairs in the Municipality of Alto Alegre/ RR, began in 1997, with the State School Desembargador Sadoc Pereira at the initiative of the State Secretariat of Education of Roraima, in order to encourage State Schools to participate gives IX Feira Nacional de Ciências do Brasil (IX FENACI – BR), that same year would happen in the State. After this initiative, the work was interrupted, only to be developed again in 2013 with School Science Fairs. From the year 2015 onwards Prefeitura Municipal de Alto Alegre/RR, through the Secretaria Municipal de Educação begins to promote the Science Fair of the Municipality of Alto Alegre / RR, covering works of Schools of the Municipal and State Network. This work has a qualitative focus and used as an instrument of data collection the interview and the documentary analysis in order to present a brief history of the Science Fairs of the Municipality of Alto Alegre / RR, from 1997 to 2019.

KEYWORDS: Science Fair, Alto Alegre, Roraima.

INTRODUÇÃO

Feira de Ciências: um breve histórico

Segundo Hartman (2014), até 1808 não existia no Brasil instituições que abrigassem discussões científicas. Foi a partir da chegada de D. João VI, que se iniciou as atividades científicas nesse país.

A vinda de D. João VI e de sua corte constitui o início das atividades científicas no Brasil. Protegido pela Inglaterra da ameaça e das naus francesas, D. João VI trouxe em sua frota nobres e homens de Estado, professores e membros da Academia de Ciências de Lisboa, Além de moveis e prataria, foram trazidos nos navios documentos, livros, obras de arte e um laboratório químico [...] (HARTMANN 2014, p. 58).

De acordo com Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987) e Mancuso e Leite Filho (2006), no Brasil o ensino de Ciências poderia ser considerado tradicional, até meados dos anos 50, por tradicional, entende-se aulas muito verbalizadas, teóricas e com foco no produto final das atividades científicas, ou seja, o conhecimento já pronto e organizado, com foco na verdade acabada. Somente eram apresentados os pontos positivos da ciência, sem nunca questionar a utilização do conhecimento científico pelo homem e até mesmo a “neutralidade” da ciência.

Isso aconteceria também nos países ditos mais avançados, até que em 1957 os russos lançaram o Spurnik ao espaço. A perda da corrida espacial aos soviéticos, levou os Estados Unidos a investirem enormes quantias em entidades científicas, reunindo especialistas de renome nas áreas de educação, psicologia e diferentes campos das ciências exatas e naturais (FRACALANZA et al., 1986 apud MANCUSO e LEITE FILHO, 2006). Sendo considerado uma verdadeira “revolução”, principalmente nos currículos escolares norte americanos e mais tarde nos países da América Latina e Brasil.

A década de 1960 foi marcada pela tradução e adaptação de projetos norte-americanos para o Ensino de Ciências e pelo treinamento de professores para a aplicação desses projetos. Havia a preocupação para que houvesse ensino e pesquisa nas escolas experimentais, como os colégios de aplicação e os ginásios vocacionais e, para tanto, ocorreu a produção de textos, material de laboratório e outros recursos didáticos, bem como o treinamento de professores visando a mudança de currículos na rede pública. Os projetos utilizavam o método científico experimental pela redescoberta para o ensino de ciências, o qual era incentivado durante o treinamento de professores. Para demonstrar a exequibilidade dos mesmos em sala de aula, os docentes executavam os experimentos, simulando a forma como seus alunos fariam. (BARCELOS, JACOBUCCI e JACOBUCCI 2010, p.2).

No Brasil, a partir da década de 1960, teve início o movimento de formação de núcleos de profissionais com o objetivo de revisar todo o conteúdo dos projetos traduzidos e dos livros didáticos, além de ministrar cursos e palestras sobre o Ensino de Ciências nas escolas do País. A partir da formação dos núcleos, surgem os Centros de Ciências voltados a prática do Ensino de Ciências, com destaque as **Feiras de Ciências** (MANCUSO e LEITE FILHO, 2006).

Na década de 60, as primeiras propostas concretas de inovação intensificaram-se, lideradas por instituições como o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), FUNBEC (Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências), ambas no Estado de São Paulo, e pelos centros de treinamento de professores de ciências, em vários Estados brasileiros. A par de poucos projetos brasileiros para o ensino de ciências, a iniciativa mais importante dessas entidades, na época, foi a tradução e adaptação de projetos educacionais norte-americanos nas áreas de física, química, biologia, geociências e matemática, voltados principalmente para o segundo grau. Para viabilizar a adoção de projetos nas escolas, essas entidades criaram simultaneamente um esquema de produção industrial dos materiais didáticos neles incluídos e de treinamento dos professores para utilizá-los. (FRACALANZA, AMARAL e GOUVEIA, 1987, p. 81).

As primeiras Feiras de Ciências Escolares no Brasil, na década de 60, serviram para familiarizar os alunos e a comunidade escolar com os materiais existentes nos laboratórios, antes quase inacessíveis e, portanto, desconhecido na prática pedagógica. A fase seguinte já retratava a utilização de aparelhos de laboratório para fins demonstrativos, puras repetições dos livros textos ou das (poucas) experiências realizadas pelo professor (MANCUSO 2000).

Em 1969, ocorreu a primeira Feira Nacional de Ciências (I FENACI), que foi na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de mais de 4000 alunos de todo o Brasil (MANCUSO, 2006).

Ao final dos anos 60 e início dos 70, ocorreram profundas reestruturações na educação brasileira, com repercussões no ensino de ciências. Entre outros aspectos importantes, criou-se a escola de primeiro grau em substituição aos antigos cursos primário e ginásial. Nesse clima de mudança, muitos aspectos das tendências de inovação no ensino de ciências, que emergiram nas duas décadas anteriores, foram oficialmente incorporados aos programas oficiais. Nesse novo contexto propôs-se um tratamento interdisciplinar ao conteúdo de ciências em todo o desenrolar do primeiro grau, em substituição à anterior divisão entre física, química e biologia, conforme ocorria no antigo ginásio. Ainda no plano do conteúdo, apareceram preocupações mais explícitas em ajustá-lo às características e ao desenvolvimento do pensamento do estudante. Ganharam ênfase as aplicações da ciência no mundo moderno, com a valorização da tecnologia e da questão do uso e da conservação dos recursos naturais. Conferiu-se relevância também à questão ecológica, tratada do ponto de vista científico, com realce para os conceitos relacionados à compreensão do equilíbrio biológico na natureza. (FRACALANZA, AMARAL e GOUVEIA, 1987, p. 83).

Outro fato importante na década de 1970, no ensino de ciências no Brasil, foi a ocorrência de maiores investimentos governamentais no setor. Como relata Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987), nesse período as comunidades científicas e acadêmicas brasileiras também começaram a se interessar pelos problemas do ensino. Essa contribuição foi decisiva para o surgimento de um número significativo de projetos brasileiros destinados ao ensino de ciências na educação básica, inclusive para os primeiros anos do ensino escolar.

Ainda de acordo com Barcelos, Jacobucci e Jacobucci 2010, na década de 1980, foram ofertados cursos para professores de ciências, que se destinavam a introduzir, no currículo, as aulas de laboratório e Feiras de Ciências como forma de viabilizar o método científico. Sendo muito comum nessa época observar a repetição pelos alunos, nas Feiras de ciências, de experimentos descritos nos livros didáticos ou daqueles desenvolvidos nos laboratórios.

A pesar de ser um modelo de repetições, as Feiras de Ciências, já nessa época se mostraram como uma proposta de método de ensino válido, ao mostrar que os alunos também podiam aprender fora do espaço de sala de aula.

Podemos perceber uma evolução na Feiras de Ciências no Brasil, o que antes era direcionada especificamente para as disciplinas de Ciências e Biologia, nos dias atuais os projetos de pesquisas englobam todas as disciplinas escolares e áreas do conhecimento. A maioria dos projetos não são mais de repetições, atualmente procuram investigar problemáticas locais dos alunos.

Feira de Ciências: definição e características

Há algum tempo e por vários autores se busca definir conceitualmente o significado de Feira de Ciências, que em alguns casos também é denominada Mostra de Ciências.

Por Feira de Ciências (FECI), entende-se uma atividade técnica, cultural e científica que se destina a estabelecer a união científico-cultural entre os estudantes do ensino básico (fundamental e médio), regularmente matriculados em Unidades de Ensino Particular e Pública. Pode incluir acadêmicos de Iniciação Científica dos diversos cursos superiores do país, oportunizando-lhes a condição de apresentar os resultados da pesquisa e

estudos realizados, juntamente com a evolução dos conhecimentos no campo técnico-científico, unindo Escolas e Comunidade (PEREIRA, OAIGEN e HENNIG 2000, p. 15)

Para esse autor, as Feiras de Ciências são muito mais do que atividades puramente científicas, inclui-se também o fator cultural.

Hartmann e Zimmermann(2009), definem Feira de Ciências como:

[...] eventos em que os alunos são responsáveis pela comunicação de projetos planejados e executados por eles durante o ano letivo. Durante o evento, os alunos apresentam trabalhos que lhes tomaram várias horas de estudo e investigação, em que buscaram informações, reuniram dados e os interpretaram, sistematizando-os para comunicá-los aos outros, ou então construíram algum artefato tecnológico. Eles vivenciam desse modo, uma iniciação científica Junior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas que se empenham a resolver (p.2).

Para Mancuso (2000),

As Feiras de Ciências são eventos realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a exposição dos trabalhos, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo- se na oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos. (p. 1).

A produção científica escolar em Feiras de Ciências, de acordo com Mancuso (2000), pode ser apresentada em três categorias diferentes:

1-trabalhos de montagem (aparelhos/ artefatos demonstrativos) –Exs: maquetes, vulcões, eletroímãs, etc.

2-trabalhos informativos (demonstração de conhecimentos acadêmicos/alertas/ denúncias) – Exs: Destilação de cana de açúcar, formação da chuva... AIDS, câncer de mama, tabagismo, etc.

3-trabalhos investigatórios (projetos onde costuma ocorrer produção de conhecimentos) que poderiam ser classificados com ênfase em:

3. 1- saúde pública (Ex: Aditivos- o perigo nos alimentos, ...)
3. 2- educação ambiental (Ex: Restauração ecológica do aterro...)
3. 3- temas didático- pedagógicos (Ex: Uso de brinquedos no ensino de...)
3. 4- interesses comunitários (Ex: Relação: salário mínimo x cesta básica...)
3. 5- saber popular/investigações do cotidiano (Ex: Remédios caseiros para piolhos; tecidos e remoção de manchas de gordura, ...)
3. 6- interesse econômico/produtividade (Ex: Que marca de arroz rende mais?...)
3. 7- pesquisa de opinião (Ex: Preferência do povo em relação aos programas de televisão, ...)
3. 8- investigação descritiva/classificatória (Ex: Ciclo de vida do coleóptero do amendoim, ...)
3. 9- funcionamento do corpo humano (Ex: Cafuzinho x ritmo cardíaco, ...)
3. 10- ativismo tecnicista (Ex: Efeito de vinagre/álcool/leite/água no crescimento do alface, ...)
3. 11- assuntos não- usuais (Ex: O poder das pirâmides na conservação da maçã, ...)

A realização de feiras de ciências, seja elas, escolares, municipais ou estaduais trazem benefícios a comunidade escolar e mudanças positivas no ensino de ciências. Lima (2011), relata tais mudanças na movimentação dos alunos e em suas aquisições, conforme segue:

A Feira como mobilizadora da produção: A perspectiva de expor os trabalhos gera no grupo um compromisso com a qualidade, pois o sentimento de autoria tem o poder de identificar o aluno com sua produção;

A Feira como espaço de troca e amplificação de aprendizagem: ao apresentarem um trabalho, os alunos têm a oportunidade de ouvir sugestões a respeito do que produziram. Ao visitarem outros trabalhos, tem a possibilidade de contato com novos objetos de conhecimentos e novos parâmetros de produção;

A Feira como geradora de protagonismo juvenil: atualmente muitos trabalhos apresentados em feiras de ciências têm buscado uma contextualização com problemática vivida pelos alunos. Assim, tem sido comum verificar trabalhos que trazem denúncias sociais e ambientais, colocando os alunos num papel de transformadores, de formadores de opinião, contribuindo para a formação de atitudes de cidadania e para o desenvolvimento de uma concepção política do fazer científico.

A Feira como estímulo ao trabalho cooperativo: na realização de um projeto, a dimensão e as demandas do trabalho, envolvem um esforço que requer planejamento, divisão de tarefas, colaboração da equipe de trabalho e controle das ações;

A Feira como exercício de um estilo redacional específico: os resumos dos trabalhos apresentados geralmente têm padrões linguísticos específicos, envolvendo a objetividade, a capacidade de síntese e a observação de itens como apresentação, objetivos, metodologia, resultados e conclusões dos trabalhos;

A Feira como impulsionadora da competência comunicativa: ao apresentar os trabalhos os alunos, exploram diferentes maneiras de comunicação a diferentes públicos, exercitam a habilidade de argumentação e a compreensão da perspectiva do outro, o ouvinte. Desenvolvem ainda múltiplas formas de apresentação, nas quais estão presentes a estética, a utilização de objetos e estratégias interativas, a criação de cenários, cartazes, o uso eficiente do espaço e do tempo disponível;

A Feira como exercício de avaliação: do próprio trabalho, do trabalho do outro, dos instrumentos e infraestrutura da própria Feira.

Mancuso (1993) também apresenta competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes por meio de sua participação em Feira de Ciência: a) **crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos**, alunos e professores são estimulados a pesquisar, se informar e aprofundar em assuntos que provavelmente não seriam abordados em salas de aula; b) **ampliação da capacidade comunicativa**, devido ao diálogo, à variedade cultural e ao relacionamento com outras pessoas; c) **mudanças de hábitos e atitudes**, com o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuem não só para a vida

escolar mas também no convívio social; d) **desenvolvimento da criticidade**, tendo em vista a necessidade de avaliação não só do seu próprio trabalho como também do projeto do outro; e) **envolvimento e interesse**, e assim propiciando momentos que possam estimular o aluno ao interesse pela Ciência; f) **exercício da criatividade e inovações**, tendo em vista o sentimento de querer fazer com qualidade o trabalho de sua autoria e g) **politização dos participantes**, uma vez que a organização e realização das Feiras exigem por parte dos envolvidos que eles assumam a liderança para a tomada de decisões.

Entende-se que a ciência funciona como um vetor de desenvolvimento e inclusão, portanto tem que se tornar um bem público com acessibilidade a todas as classes sociais, Pavão e Freitas (2011). Para isso, segundo Oliveira e Faltay (2011) é necessário a valorização da ciência e tecnologia (C&T), como um instrumento de mudança contra a pobreza, a miséria e a concentração de riquezas.

Dentro da visão que esse projeto adota, o ensino de ciências através das feiras de ciências não visa formar primordialmente futuros “cientistas profissionais”, porque “hoje é imperativo ter como pressuposto a meta de uma *ciência para todos.*” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, p. 34, 2009), visto isso, pretende-se trabalhar com estudantes da educação básica, no sentido de torna-los pesquisadores, de modo que venham entender melhor a sua realidade, “favorecendo desse modo a participação dos cidadãos na tomada fundamentada de decisões”. (CACHAPUZ et all, p. 9, 2011).

As Feiras de Ciências constituem uma atividade em que o aluno realiza trabalhos de investigação científica, para posteriormente apresentar e discutir os resultados obtidos. Este trabalho oportuniza ao professor verificar as modificações comportamentais do aluno, o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio e a evolução de conhecimento no campo técnico-científico, através do envolvimento nos currículos formais de atividades investigatórias, constituindo-se, então, em atividades-meios para a Escola (PEREIRA, OAIGEN e HENNIG, p.15, 2000).

Ensinar ciências vai além da transmissão de conhecimentos científicos Cachapuz et all (2011)

Do ponto de vista do aluno entendemos:

Talvez o primeiro ponto seja reconhecer que esse aluno é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; é quem realiza a ação. Não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito. Só é possível ao professor mediar, criar condições, facilitar a ação do aluno de aprender, ao vincular um conhecimento com seu porta-voz. É uma condição tão óbvia, que, às vezes, se deixa de leva-la em consideração.

O segundo ponto, talvez tão óbvio e tão esquecido quanto ao primeiro, é que, se a aprendizagem é resultado de ações do sujeito, não é resultado de qualquer ação; ela só se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social. (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, p. 122, 2009).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo optamos por uma abordagem qualitativa a mesma permite que o pesquisador participe de forma ativa, pois permite o contato direto com o ambiente. Segundo Pimenta (2006), “A pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com o fim de ser constatados a partir do prisma do método.”. A presente pesquisa traz como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, p.2, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira experiência com trabalhos voltados para Feira de Ciências que se tem registros no Município de Alto Alegre/RR, aconteceram no ano de 1997, na Escola Estadual Desembargador Sadoc Pereira, num primeiro momento ouve relato somente do desenvolvimento de 01 (um) projeto, porém após pesquisas mais detalhadas, verificamos que foram desenvolvidos 02 (dois) projetos na Escola “A Carne Bovina consumida no Município de Alto Alegre/RR” e “O abastecimento de água potável na sede do Município de Alto Alegre/RR”.

Esse projeto teve o incentivo da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, devido naquele mesmo ano o Estado estar sediando a IX Feira Nacional de Ciências do Brasil (IX FENACI-BR). Uma equipe da Secretaria visitou a Escola para incentivar a produção de trabalhos a serem apresentados na Feira Nacional.

O Estado de Roraima sediou no dia 09 a 16 de novembro de 1997, a IX Feira Nacional de Ciências do Brasil (IX FENACI-BR), acontecendo também a XII Feira de Ciências de Roraima (XII FECI-RR) e o I Encontro Estadual de Educação Científica (I EEEC). Com um evento científico sendo sediado no Estado, as escolas foram incentivadas através da Secretaria de Educação do Estado a participarem com apresentação de projetos. Nessa época, muito pouco se falava de iniciação científica nas escolas (RIZZATTI et al. p. 5, 2016).

Num primeiro momento a Escola se propôs a realizar reprodução de experimentos, pois era essa a concepção de feira de ciências da gestão e professores na época.

Após intervenção da equipe da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto na qual deixou claro que o objetivo da feira de ciências era a produção de projetos de pesquisa e dando orientação básica de execução, a Escola se organizou em torno de dois projetos, os quais foram citado acima.

O projeto de pesquisa “A Carne Bovina consumida no Município de Alto Alegre/RR” participou da XII Feira de Ciências de Roraima (XII FECI-RR) e IX Feira Nacional de Ciências do Brasil (IX FENACI-BR) que aconteceram nos dias 12 à 16 de Novembro de 1997 no Forródromo do Parque Anauá no Município de Boa Vista – Roraima.

A ideia de voltar a trabalhar com feiras de Ciências no Município de Alto Alegre/RR, surgiu através de uma Feira Itinerante com alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UERR (Universidade Estadual de Roraima), apresentada na quadra de Esporte das Escola Estadual Desembargador Sadoc Pereira e Escola Estadual Professor Geraldo da Silva Pinto em 27 de fevereiro de 2013. Vale ressaltar que nesse ano as duas escolas funcionaram no mesmo prédio.

Através daquela exposição e entusiasmos dos alunos das referidas unidades de ensino, os gestores das Escolas entraram em contato com o NUPECEM (Núcleo de Pesquisa em Ciências e Matemática) da UERR (Universidade Estadual de Roraima), estabelecendo uma parceria de trabalho onde o NUPECEM daria orientações de organização de Feira de Ciências e formação continuada aos professores das duas Escolas.



Imagen 1 – Formação continuada em Projetos de Pesquisa para Feira de Ciências para professores do Município de Alto Alegre no ano de 2013.

Fonte: Marilene Kreutz

Naquele mesmo ano (2013), com apoio da UERR, as Escolas conseguiram realizar a I Feira de Ciências da Escola Estadual Desembargador Sadoc Pereira, 32 (trinta e dois) projetos inscritos, destes 21 (vinte e um) no Ensino Fundamental II e 11 (onze) no Ensino Médio e a I Feira de Ciências da Escola Estadual Professor Geraldo da Silva Pinto, com pesquisa ainda em andamento para identificar os projetos.

Ambas escolas tiveram projetos selecionados para participar da XXI Feira Estadual de Ciências de Roraima (XXI FECIRR), que aconteceu nos dias 03 a 05 de outubro de 2013 em Boa vista/RR.

No ano de 2014, aconteceu a II Feira de Ciências da Escola Estadual Desembargador Sadoc Pereira a escola teve projetos classificados e apresentados na XXII FECIRR, além disso o Projeto “Vinagre de Manga” participou da XX Ciência Jovem em Olinda/PE.

Em 2015, a Prefeitura Municipal de Alto Alegre (PMAA), através da Secretaria Municipal de Educação (SEME), com o apoio do NUPECEM/UERR e CREAR/UFRR (Núcleo de Pesquisa Criança, Educação e Arte – Universidade Federal de Roraima) em formação continuada aos professores, realizaram a I Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, o evento contou com a participação de 14 (quatorze) escolas da rede municipal que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I e inscrição de 78 (setenta e oito) projetos.

A I Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Município de Alto Alegre/RR, aconteceu no dia 28 de agosto de 2015, contou com a inscrição de 75 (setenta e cinco) projetos, destes 18 (dezoito) da Educação Infantil, 12 (doze) da Educação Infantil Indígena e 45 (quarenta e cinco) do Ensino Fundamental. Dos projetos apresentados I Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Município de Alto Alegre/RR, mais de 40 (quarenta) foram classificados e inscritos para a XXIII FECIRR e V Mostra Científica de Química da Amazônia Setentrional. Foram inscritos também para este evento, mais 09 (nove) projetos das escolas da Rede Estadual (RIZZATTI et al. p. 9, 2016).



Imagem 2 – I Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR ocorrida no dia 28 de agosto de 2015, na Praça Gonçalves Dias – centro, Município de Alto Alegre/RR.

Fonte: Marilene Kreutz

Já no ano de 2016, os professores das redes de ensino municipal e estadual, tiveram períodos de greve trabalhista, não sendo possível realizar a Feira Municipal, porém algumas poucas escolas ainda conseguiram realizar as Feiras Escolares e participaram da IV FECIRR que aconteceu nos dias 17 a 19/11/2016.

Nesse mesmo ano a Escola Estadual Professor Geraldo da Silva Pinto participou de uma Feira de Ciências a nível Nacional,

... Escola Estadual Professor Geraldo da Silva Pinto, todos na modalidade EJA, destes 01 (um) foi classificado para XXIII FECIRR (Feira de Ciência de Roraima), a qual ocorreu a nível estadual, sendo classificado em 1º lugar na modalidade EJA. Com essa classificação, o projeto foi inscrito na XXII Ciência Jovem. Feira Nacional de Ciências ocorrida no ano de 2016 na cidade de Olinda/PE, representando assim o Estado de Roraima na modalidade EJA em um evento nacional (OLIVEIRA, p.109, 2019).

No ano de 2017, 04 (quatro) escolas realizaram feiras escolares e a SEME realizou a II Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, com a inscrição de 45 (quarenta e cinco) projetos de pesquisa, nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental

I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas modalidades Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Vale ressaltar que nesse ano a II Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, foi financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) com projeto submetido através da CHAMADA MCTI/CNPq/SECIS Nº 20/2015 – FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS, registrado através do processo nº. 405364/2015, tendo a participação de escolas das redes Municipais e Estaduais.



Imagen 3 – – II Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR ocorrida no dia 20 de outubro de 2017, na Praça Gonçalves Dias – centro, Município de Alto Alegre/RR.

Fonte: Marilene Kreutz

Nesse mesmo ano 13 (treze) projetos tiveram inscrição na XXV FECIRR e VII MOSTRA DE QUÍMICA, destes 04 (quatro) foram premiados com 2º lugar modalidade educação infantil, 1º lugar Ensino Fundamental II, 1º lugar Ensino Médio (projeto classificado para a Feira Nacional em Olinda -2018) e 1º lugar na Mostra de química (projeto classificado para Feira Nacional em Minas Gerais – 2018).

A proposta para a III Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, foi submetida ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) através da chamada CNPq/MCTIC/SECIS Nº 24/2016 - Feiras de Ciências e Mostras Científicas, e aprovada através do processo 442312/2016-4, aconteceu no dia 18 de outubro de 2018, juntamente com a I Mostra de Experimentos Científicos do Município de Alto Alegre/RR, na Praça Municipal Gonçalves Dias, localizada no Centro, do referido Município.

A III Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR teve a participação de 08 (oito) Escolas e 73 (Setenta e três) trabalhos foram inscritos na III Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, destes 09 (nove) na Educação Infantil, 18 (dezoito) no Ensino Fundamental I, 25 (vinte e cinco) no Ensino Fundamental II e 21 (vinte e um) no Ensino Médio.

No geral, foram credenciados 25 (vinte e cinco) projetos para a Feira de Ciências de Roraima – edição – 2018, 02 (dois) projetos para VIII Mostra De Química da Amazônia Setentrional, 02 (dois) projetos para IX Torneio Estadual de Robótica Educacional, eventos esses, que aconteceram em Boa Vista – Roraima, no período de 22 a 24 de novembro de 2018 e 04 (quatro) projetos para 3ª Femic (Feira Mineira de Iniciação Científica) que

aconteceu em Mateus Leme – Minas Gerais que aconteceu de 13 a 16 de agosto de 2019.

Dentre as participações em eventos a nível nacional em 2018, podemos citar que 04 (quatro) projetos participaram da 2^a FEMIC (Feira Mineira de Iniciação Científica) que aconteceu Minas Gerais nos dias 15 a 18 de agosto de 2018, destes 02 (dois) ganharam em 1º lugar e foram credenciados para outras feiras de Ciências, com destaque a credencial para Genyus Olimpyad - Nova Iorque – Estados Unidos. 02 projetos participaram da 24^º Ciência Jovem que aconteceu em Pernambuco nos dias 7, 8 e 9 de novembro de 2018, nesse evento um projeto ganhou e 1º lugar e foi credenciado para outra feira de Ciências no Estado de Rondonia. 01 (um) projeto de educação infantil foi medalhista na 33^a MOSTRATEC no período de 22 a 26 de outubro de 2018, no Rio Grande do Sul.

Para a realização da IV Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, foi submetida proposta ao CNPq, através da chamada CNPq/MEC/MCTIC/SEPED nº 27/2018 – abrangência municipal, e aprovada através do processo nº 439737/2018-4, sendo que o valor financeiro insuficiente e necessário complemento de outras fontes.

A IV Feira de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, aconteceu no dia 06 de dezembro de 2019, na Praça Municipal Gonçalves Dias com a inscrição de 79 (setenta e nove) projetos de pesquisa, de 08 escolas das redes municipais e estaduais de educação e dos municípios de Alto Alegre e Mucajá. Destes, 06 (seis) projetos de Educação Infantil, 32 (trinta e dois) projetos de Ensino Fundamental I, 18 (dezoito) projetos do Ensino Fundamental II e 22 (vinte e dois) projetos do Ensino médio, nas modalidades Ensino Regular, EJA e Educação Especial.

No ano de 2019, aproximadamente 40 (quarenta) projetos de iniciação científica do município de Alto Alegre/RR participaram da XXVII FECIRR, X Mostra Estadual de Robótica Educacional e IX Mostra de Química da Amazônia Setentrional, que aconteceu nos dias 21 a 23 de novembro de 2019, na cidade de Boa Vista /RR

Até o momento 11 (onze) projetos do Município de Alto Alegre/RR, receberam credenciais para participar de Feiras de Ciências em outros Estados no ano de 2020: sendo 04 (quatro) projetos para 4^a FEMIC no Estado de Minas Gerais; 02 (dois) projetos para 26^a Ciência Jovem no Estado de Pernambuco; 03 (três) projetos pra FEBIC (Feira Brasileira de Iniciação Científica), no Estado de Santa Catarina; 01 (um) projeto para Mostra Científica do Cerrado (MOCC), Mato Grosso do Sul e 01 (um) projeto para EXPOCITECIBR – Londrina/PR.

Para o ano de 2020, além dos credenciamentos citados acima, teremos mais 01 (um) projeto credenciado para Exposición Cientifica y Tecnológica – EXPOCIENTEC, que acontecerá em Encarnacion, Paraguai e 01 (um) projeto inscrito na Genyus Olimpyad - Nova Iorque – Estados Unidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No de decorrer desse trabalho, podemos perceber que as Feiras de Ciências no Município de Alto Alegre/RR, iniciaram de maneira tímida e para atender interesses da Secretaria Estadual de Educação. Ficaram paralisadas por mais de 15 anos e voltaram de maneira mais expressiva com o incentivo da Universidade Estadual de Roraima.

A partir de ano de 2013, as Feiras de Ciências do Município de Alto Alegre/RR, começam a se consolidar e expandir com projetos inscritos em Feiras de Ciências de outros Estados. Acreditamos que isso foi possível, devido a Secretaria Municipal de Educação incentivar e começar a organizar um evento anualmente com as Escolas interessadas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Guiliano Buzá e JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto de feira de ciências “Vida em Sociedade” se concretiza.** Ciência & Educação (Bauru) Vol.16 n.1, Bauru 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-7313201000100013&script=sci_arttext > acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

CACHAPUZ, et all. **A necessária Renovação do Ensino de Ciências.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2009.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I.A.; GOUVEIA, M.S.F. **O ensino de Ciências no Primeiro Grau.** São Paulo: Atual, 1987.

HARTMANN, Ângela Maria. ZIMMERMANN, Erika. **Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de Ensino Médio.** VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Florianópolis, 2009.

HARTMANN, Ângela Maria. **Educação e Cultura Científica: A participação de Escolas como Expositoras na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia** Curitiba: Appris, 2014.

MANCUSO, Ronaldo. **Feiras de Ciências: produção estudiantil, avaliação, consequências.** Contexto Educativo: Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologias. Nº 06, abril 2000. Disponível em: <<http://www.redepoc.com/jovensinovadores/FeirasdeCienciasproducaoestudiantil.htm>> data de acesso: 24 de fevereiro de 2020.

MANCUSO, Ronaldo; LEITE FILHO, Ivo. **Feira de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas.** In: BRASIL, **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica FENACEB.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: 2006.

OLIVEIRA, Antonio José Silva. FALTAY, Paulo. **Breve Relato da Política da Divulgação Científica no Brasil.** In: PAVÃO, Antonio Carlos. FREITAS, Denise. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências.** São Carlos – São Paulo: UDUFSCAR, 2011.

OLIVEIRA, Marilene Kreutz. PEREIRA, Jessik K. Custódio. FLÔRES, Aparecida, Maria Ramos Simão. QUEIROZ, Ezequias Souza. Feira de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do Município de Alto Alegre-RR. In: OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Incertezas.** 1ª.ed. São Paulo: Soul, 2019.

PAVÃO, Antonio Carlos. FREITAS, Denise. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos – São Paulo: UDUFSCAR, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Santoro Amélia Maria. **Pesquisa em Educação/ Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PEREIRA, Antonio Batista. OAIGEN, Edson Roberto. HENNIG, J. George. **FEIRAS DE CIÊNCIAS**. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.

RIZZATTI, Ivanise. FIORETTI, Elena C. DUARTE, Rosangela. KREUTZ, Marilene. **Educação e Ciência: diálogos para a iniciação científica em Alto Alegre – RR**. Lasera, Costa Rica, 2016.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais: ano I – nº 1 – julho de 2009.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

DENISE PEREIRA - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (2010), Especialista em História, Arte e Cultura (2008), Bacharel em História (2006), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (2019), pela Censupeg. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO - Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2018), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005), graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2001). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura Familiar 64, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 165
Análise Institucional 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28
Aprendizagem 6, 7, 8, 11, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 60, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 154, 156, 162, 201, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 222, 223
Aprendizagem Ativa 134, 141

B

Bullying 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16

C

Campo 3, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 142, 146, 149, 151, 164, 166, 174, 176, 180, 189, 191, 199, 221, 223
Ciência 27, 29, 31, 39, 59, 60, 89, 95, 102, 104, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 159, 166, 169, 173, 176, 205, 212, 214, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 230
Comunicação 7, 8, 118, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 192, 194, 221, 222, 231
Conhecimento 5, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 32, 36, 38, 40, 45, 47, 50, 53, 54, 56, 65, 72, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 139, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 156, 159, 162, 165, 167, 168, 185, 186, 189, 194, 210, 211, 215, 218, 220, 223, 231
Construção do Conhecimento 103, 104, 134, 139
Cotas 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 75, 194, 195, 197

D

Diário de Campo 91, 93, 98, 100, 101, 126

E

Educação 1, 3, 4, 16, 17, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 132, 134, 135, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 197, 200, 201, 202, 206, 208, 210,

211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Emancipação 61, 91, 94, 99
ENADE 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117
Ensino 11, 16, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 76, 77, 86, 87, 89, 91, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 134, 135, 136, 137, 142, 148, 149, 154, 156, 161, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 188, 189, 191, 193, 195, 200, 201, 202, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Escola Democrática 1, 4
Expansão 106, 117

F

Formação Continuada 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 60, 225, 226
Função Social 41, 44, 49, 51, 143, 196, 197

I

Implicação 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 104, 192
Inclusão 32, 55, 56, 57, 61, 73, 87, 97, 197, 223
Indicadores de Qualidade 106, 107, 108, 110, 116, 117

M

Metodologia 18, 21, 26, 27, 36, 39, 41, 78, 107, 117, 133, 134, 135, 136, 140, 176, 191, 192, 209, 213, 214, 222, 224, 229
Metodologias Ativas 134, 141
Moralidade 1, 3, 173
Movimentos Sociais 58, 59, 64, 65, 66, 68, 70, 73, 75, 86, 88, 156, 187, 192, 194, 199, 200

O

Observação Participante 91, 93, 98, 99, 104

P

Pedagógicas 41, 42, 49, 50, 51, 54, 86, 90, 149, 155, 161, 163, 167
Pesquisa 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 41, 50, 55, 56, 57, 62, 64, 69, 79, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 153, 163, 167, 168, 169, 170, 190, 192, 193, 201, 202, 209, 211, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 229, 230
Pesquisa Acadêmica 18, 22
Pesquisa de Campo 16, 91, 100

Pesquisador 5, 7, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 118, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 149, 165, 224
Pós-Graduação 38, 63, 91, 106, 133, 142, 143, 145, 150, 151, 153, 171, 194, 217
Práticas 3, 16, 38, 41, 42, 49, 50, 51, 54, 74, 84, 86, 90, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 128, 131, 132, 144, 145, 151, 155, 163, 167, 177, 200, 205, 216
Professor Mediador 134
Projeto de Extensão 29, 30, 31, 32, 38
Psicologia 1, 3, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 28, 40, 91, 92, 104, 105, 120, 130, 151, 182, 186, 200, 214, 216, 219

S

Sujeito Social 41, 44, 169, 204, 211

T

Teorias Críticas 142, 145, 149, 150, 151

V

Vagas 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 109

A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
@atenaeditora 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

A Pesquisa e o Ensino das Ciências Humanas: Mudanças e Tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 