



FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

Organizadores:

Sandra Valéria Limonta Rosa
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
Marilza Vanessa Rosa Suanno



**FORMAÇÃO,
PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE E
TRABALHO
EDUCATIVO**

**Reitor**

Edward Madureira Brasil

Vice-Reitora

Sandramara Matias Chaves

Pró-Reitora de Graduação

Flávia Aparecida de Oliveira

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Laerte Guimarães Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Lucilene Maria de Sousa

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Robson Maia Geraldine

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – Pró-Pessoas

Everton Wirbitzki da Silveira

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – Prae

Maisa Miralva da Silva

**Diretora da Faculdade de Educação**

Lueli Nogueira Duarte da Silva

Vice-Diretora da Faculdade de Educação

Amone Inácia Alves

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE**

José Paulo Pietrafesa

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE

Sílvia Rosa da Silva Zanolla



FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

Organizadores:

Sandra Valéria Limonta Rosa
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
Marilza Vanessa Rosa Suanno



Goiás | 2020

©2020 Marilza Vanessa Rosa Suanno, Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira e Sandra Valéria Limonta Rosa

A presente obra pode ser usada e compartilhada para fins didáticos pedagógicos e para pesquisas acadêmicas, desde que acompanhados dos créditos de seus autores.



MC&G

Rua São
Cristóvão, 516

São Cristóvão

Rio de Janeiro

RJ | Brasil

CEP 20940-000

+55 (21) 3283-3535

mceg.design@gmail.com

Diretora

Maria Clara Costa

Secretaria do Conselho Editorial

Helena Pires Coelho

Seção de Edição e Revisão de Textos

Joyce T. Almeida | Carlos Otávio Flexa | Roberto Azul

Seção de Design

Glaucio Koelho | Victoria Saganim

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil

Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil

Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil

Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique

Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia

Luciano Brito | UFRB | Brasil

Maria Alice Resende | UFRB | Brasil

Núria Lorenzo Ramírez | UB | Barcelona

Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil

Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação, profissionalização docente e trabalho educativo / organizadores Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandra Valéria Limonta Rosa, Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira. — 1. ed. — Goiás : MC&G Editorial ; UFG, 2020. 240 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-89369-00-4

1. Professores - Formação. 2. Professores - Orientação profissional. 3. Prática de ensino. I. Suanno, Marilza Vanessa Rosa. II. Rosa, Sandra Valéria Limonta. III. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira IV. Universidade Federal de Goiás. V. Faculdade de Educação. VI. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE). VII. Título. — 1. ed.

CDD 370.71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

O conteúdo da obra e sua revisão técnica são de total responsabilidade do(s) autor(es).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

PARTE I – EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO

COVID19: DESAFIOS E RESPOSTAS ENCONTRADAS
PELAS ESCOLAS PORTUGUESAS EM SITUAÇÃO DE
MAIOR VULNERABILIDADE PARA O ACESSO DOS
ALUNOS EM TEMPO DE PANDEMIA 15
Daniela Ferreira / Louise Lima / Ariana Cosme

LA PANDEMIA Y EL REPENTINO CAMBIO DE LA
EDUCACION TRADICIONAL A VIRTUAL EN LA BOLIVIA 33
Santusa Cristina Laura Mamani / Marilza Vanessa Rosa Suanno /
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

INTERVENÇÕES DISCURSIVAS NA SUBJETIVIDADE
DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 51
Solange Martins Oliveira Magalhães / Sílvia Adriane Tavares de Moura

PANDEMIA, EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO: ANÁLISE DE
NOTAS PÚBLICAS REFERENTES À PORTARIA N.º 343 DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL) 69
Marina Lima Marques / Rejane Gomes Tavares /
Brenda Paula da Silva Rodrigues / Marilza Vanessa Rosa Suanno

PARTE II – ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

CURRÍCULO E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NO
ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA
TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL 95
Thalitta Fernandes de Carvalho Peres / Sandra Valéria Limonta Rosa

PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE: REFLEXÃO E AÇÃO PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA	111
Vanessa Gabassa / Fabiana Marini Braga / João Paulo Machado Godoy	
ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS EM CONTEXTO DE LINGUAGEM	135
Ivone Garcia Barbosa / Ana Rogéria de Aguiar	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - QUAL É O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO?	151
Rones de Deus Paranhos / Lucas Martins de Avelar / Camila Di Paiva Malheiros Rocha / Bruno César dos Reis Rodrigues	
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	173
Wânia Elias Vieira de Oliveira / Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira	
QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM ASSUNTOS CIENTÍFICOS CONTROVERSOS	193
Cinthia Leticia de Carvalho Roversi Genovese / Washington Luiz Pacheco de Carvalho / Luiz Gonzaga Roversi Genovese / Michell Pedruzzi Mendes Araújo	
DA SÍNCRESE À SÍNTESE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES, SENTIDOS E CONSTRUÇÕES	217
Andréa Kochhann	

APRESENTAÇÃO

A presente obra foi organizada por docentes da Linha de Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás com o objetivo de compartilhar reflexões e resultados de pesquisas de autores e autoras do Brasil, Bolívia e Portugal.

Na primeira parte da obra temos quatro capítulos sobre educação em contexto pandêmico. Daniela Ferreira, Louise Lima e Ariana Cosme abrem a obra com o capítulo Covid-19: desafios e respostas encontradas pelas escolas portuguesas em situação de maior vulnerabilidade para o acesso dos alunos em tempo de pandemia, no qual analisam que a pandemia do covid-19 trouxe desafios globais e no que tange à educação a substituição do ensino presencial pelo ensino a distancia. Apresentam em específico, desafios e possibilidades de acesso à escola a partir de um conjunto de escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social que integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da região Norte de Portugal. Neste estudo exploratório identificaram esforço e compromisso destas escolas em oportunizar, frente as desigualdades, o acesso a escola para as crianças desta região de Portugal. De tal modo, atuaram, simultaneamente, em três diferentes eixos, quais sejam criação de um circuito de informação e de comunicação; disponibilização de meios digitais da própria escola e alteração da organização pedagógica diversificando materiais e suportes. O capítulo La Pandemia y el Repentino Cambio de la Educacion Tradicional e Virtual en la Bolívia, Santusa Cristina Laura Mamani, Marilza Vanessa Rosa Suanno e Daniela da Costa Britto Pereira Lima apresentam reflexões em torno do repentino processo de mudança do ensino presencial, de viés tradicional, para o ensino a distância, a partir das determinações do Decreto Supremo n.º 4.260, do Estado Plurinacional da Bolívia, que em contexto de pandemia covid-19 normatizou a complementaridade das modalidades de ensino no sistema educacional, o que gerou a migração do ensino presencial para o ensino a distancia. Nesta pesquisa qualitativa apresentam resultados de questionário aplicado entre mestrandos e mestrandas da pós-graduação em Arquivologia e Gestão Documental Integral, da

Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, da Universidad Mayor de San Andrés – UMSA.

Em *Intervenções Discursivas na Subjetividade Docente em Tempos de Pandemia covid-19*, Solange Martins Oliveira Magalhães e Sílvia Adriane Tavares de Moura analisam que a pandemia antecipou mudanças que já estavam em curso na educação brasileira, como: o trabalho remoto, o ensino à distância, ensino híbrido, utilização de plataformas on-line, e que tais intervenções discursivas neoliberais impostas à formação docente, repercutem na subjetividade dos docentes e na sua prática profissional, alterando a forma como pensam e atuam na profissão, alteram assim não só a educação, como a produção do conhecimento. Em contraposição a autora produz enfrentamentos e resistência pautada na perspectiva histórico-crítica.

Marina Lima Marques, Rejane Gomes Tavares, Brenda Paula da Silva Rodrigues e Marilza Vanessa Rosa Suanno no capítulo *Pandemia, Educação e Ensino Remoto: análise de notas públicas referentes à Portaria n.º 343, do Ministério da Educação*, apresentam apreciações sobre notas públicas e manifestações de associações, sindicatos e docentes publicadas nos primeiros trinta dias após a publicação da Portaria n.º 343, do MEC, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus (sars-cov-2) causador da doença covid-19. As autoras produzem um breve panorama da pandemia e da situação de emergência de saúde pública no Brasil, bem como das providências adotadas pelo governo federal e pelo governo do estado de Goiás, em específico para as questões educacionais.

A segunda parte da obra reúne sete capítulos que produzem interfaces entre formação de professores e ensino. Thalitta Fernandes de Carvalho Peres e Sandra Valéria Limonta Rosa em capítulo intitulado *Currículo e Conhecimento Matemático no Ensino Fundamental: reflexões a partir da Teoria do Ensino Desenvolvimental* apresentam resultados parciais de pesquisa em andamento que tem por objetivo compreender a Matemática como conhecimento escolar e o lugar deste conhecimento no currículo escolar, bem como compreender, por meio de uma intervenção didática realizada no sexto ano do Ensino Fundamental, como a organização do ensino de conceitos a partir da perspectiva do ensino desenvolvimental de Davydov pode levar ao desenvolvimento do pensamento matemático nos estudantes. As autoras apresentam a categoria “fetiche do

número” elaborada a partir da análise do desenvolvimento lógico e histórico da Matemática como conhecimento escolar.

No capítulo Pensando a Formação de Professores e Professoras a Partir das Contribuições de Paulo Freire: reflexão e ação para uma práxis transformadora, Vanessa Gabassa, Fabiana Marini Braga e João Paulo Machado Godoy apresentam concepção e conceituação de docência e de formação docente a partir da produção de Paulo Freire, bem como produzem reflexões em torno da política de formação de professores e professoras empreendida pelo referido autor quando da gestão da secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo, no final dos anos 1980 e início da década de 1990.

Ivone Garcia Barbosa e Ana Rogéria de Aguiar no capítulo Oralidade e Escrita na Educação Infantil: crianças em contexto de linguagem afirmam que é necessário repensar o trabalho realizado nas pré-escolas, bem como os sentidos e significados atribuídos ao domínio técnico da escrita alfabética, numa perspectiva preparatória mecanicista. Em contraposição a tal perspectiva apresentam resultados de investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), problematizam o destaque atribuído à linguagem escrita na educação de crianças de quatro até seis anos, assim como reafirmam a linguagem como constituidora dos sujeitos-crianças e, dada sua importância para o desenvolvimento humano enfatizam a necessidade de se investigar sistematicamente o processo de apropriação da linguagem oral e da constituição de conhecimentos por crianças no contexto da pré-escola.

O capítulo Formação Continuada de Professores de Ciências da natureza – qual é o lugar da educação de jovens e adultos na pós-graduação? produzido por Rones de Deus Paranhos, Lucas Martins de Avelar, Camila Di Paiva Malheiros Rocha e Bruno César dos Reis Rodrigues problematizam a relação entre o reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a necessidade de se estabelecer demandas e compromisso político com tal modalidade no campo da formação de professores. Apontam para a necessidade que se desenvolver a compreensão de que pesquisar a educação de jovens e adultos possibilita a apropriação das especificidades da EJA, bem como a pauta como locus de luta e transformação social, qualifica a luta do movimento social, Fóruns de EJA, e promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Neste contexto debatem sobre o papel dos cursos de pós-graduação das áreas de educação e ensino na formação continuada de professores da educação básica e em específico da EJA.

No capítulo *Ideias em Construção: aproximações entre aprendizagem e desenvolvimento e o contexto das altas habilidades/superdotação*, Wânia Elias Vieira de Oliveira (*in memoriam*) e Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira expõem dois ensaios, o primeiro explorando o pensamento vigotskiano no contexto escolar e o segundo buscando uma aproximação da perspectiva desenvolvimental com as altas habilidades/superdotação. O capítulo oferece importantes reflexões em torno da educação e posicionam-se contrários a cultura dos diagnósticos clínicos e utilização de testes de inteligência no campo educacional, exatamente por considerarem que, embora tenham sua importância, são incapazes de mapear ou mesmo captar a complexidade da inteligência e do comportamento humano. Nem mesmo são capazes de apreender o movimento histórico e cultural que constitui o sujeito, pois o desenvolvimento humano demanda uma multiplicidade de relações com parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação. O coautor ao apresentar o processo de construção do capítulo, de modo fraterno, relata a trajetória acadêmica e de vida da pesquisadora Wânia, sendo tocante e inspirador o esforço do orientador por documentar tal processo, elaborações e existência.

No capítulo *Questões Sociocientíficas no Curso de Pedagogia: formação para o trabalho com assuntos científicos controversos*, Cinthia Leticia de Carvalho Roversi Genovese, Washington Luiz Pacheco de Carvalho, Luiz Gonzaga Roversi Genovese e Michell Pedruzzi Mendes Araújo problematizam a falta de pesquisas e publicações que articulem a formação de pedagogos e a perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas, uma possibilidade de ensinar ciências da natureza de maneira crítica e contextualizada, inserindo nas discussões em sala de aula as implicações sociais, éticas e políticas da produção, divulgação e implementação do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

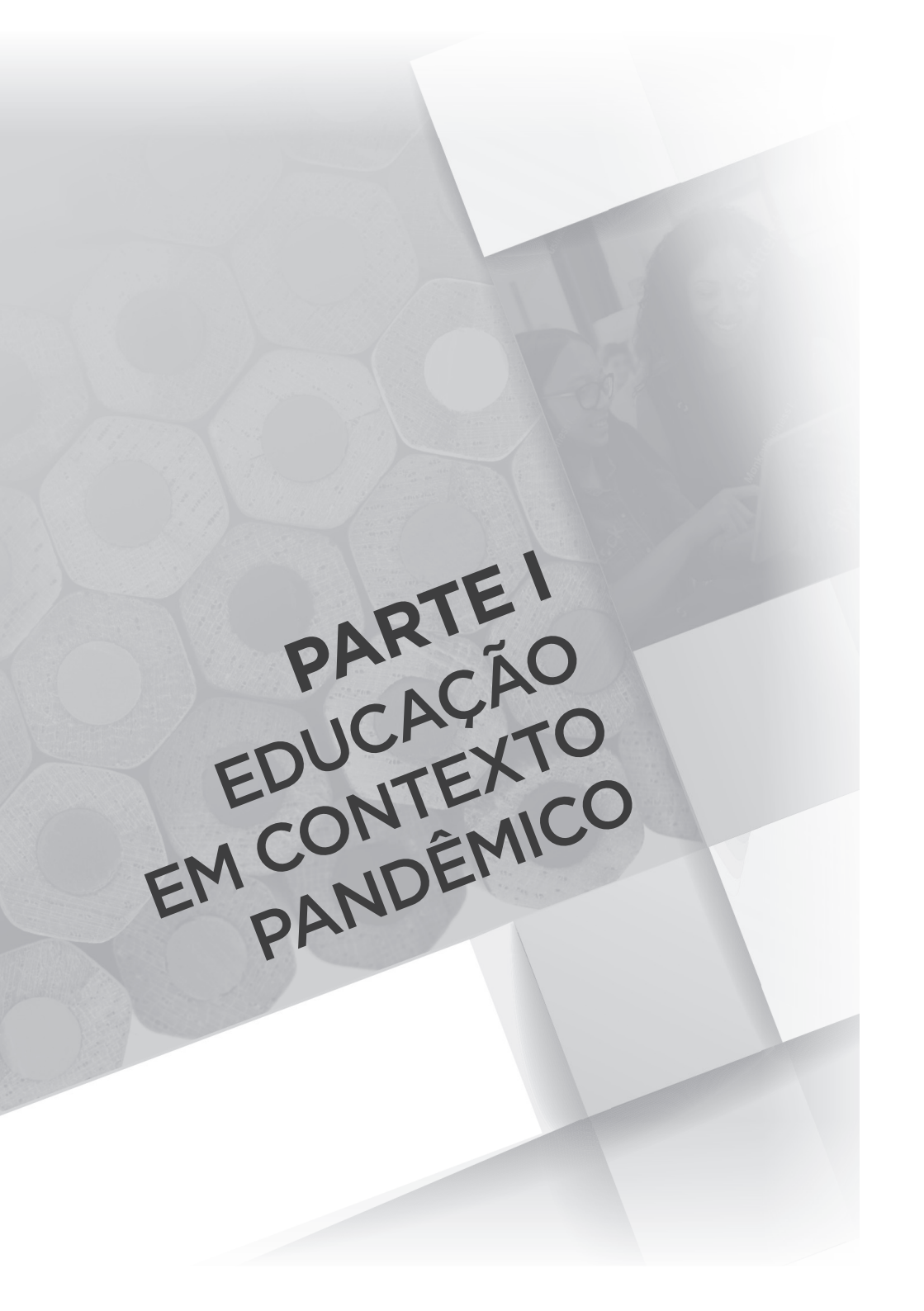
Andréa Kochhann no capítulo *Da Síncrise à Síntese da Extensão Universitária na Formação Docente: concepções, sentidos e construções* apresenta resultados de tese de doutorado em educação, que analisou perspectivas e limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás. A autora apresenta reflexões sobre as contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material, entretanto, o estudo aponta para uma perspectiva de práxis crítico-emancipadora,

pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostram que a prática na extensão, pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo o sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

Desejamos que as reflexões e as pesquisas compartilhadas possam contribuir para impulsionar o debate da área.

Sandra Valéria Limonta Rosa
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
Marilza Vanessa Rosa Suanno
(Organizadores)



The background features a collage of overlapping geometric shapes, primarily hexagons, in various shades of gray. In the upper right, there is a faded photograph of two students, a man with glasses and a woman, looking at a laptop screen. The text is centered over the collage.

PARTE I
EDUCAÇÃO
EM CONTEXTO
PANDÊMICO



COVID-19: DESAFIOS E RESPOSTAS ENCONTRADAS PELAS ESCOLAS PORTUGUESAS EM SITUAÇÃO DE MAIOR VULNERABILIDADE PARA O ACESSO DOS ALUNOS EM TEMPO DE PANDEMIA

Daniela Ferreira CIIE-FPCEUP¹

Louise Lima CIIE-FPCEUP²

Ariana Cosme CIIE-FPCEUP³

Apontamentos introdutórios

A pandemia causada pela covid-19 trouxe desafios globais nas mais diferenciadas áreas de ação e a educação em Portugal passou de um ensino eminentemente presencial para um ensino a distância. A reflexão que aqui se propõe centra-se nos desafios e possibilidades de resposta ao acesso à escola a partir de um conjunto de escolas que integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da região Norte de Portugal (que compreendem 36,7 % destas escolas e um total de 18.130 alunos), isto é, escolas portuguesas situadas em contextos de maior vulnerabilidade.

O desenho de investigação assenta num estudo exploratório, na perspetiva do paradigma fenomenológico-interpretativo, cujos dados recolhidos tiveram como base a aplicação de um inquérito às direções das escolas supracitadas e foram submetidos à análise estatística e

¹ Doutora em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora na mesma universidade, Portugal; <https://orcid.org/0000-0001-5335-4337>. Correio eletrónico: danielaferreira@fpce.up.pt

² Doutora em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora na mesma universidade, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-3042-8097> Correio eletrónico: louiselima@fpce.up.pt

³ Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e professora da mesma universidade, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-8194-5027>. Correio eletrónico: ariana@fpce.up.pt

análise de conteúdo indicam que nestes contextos a taxa de crianças sem acesso a meios digitais e/ou internet se acentuam – registando valores que atingem os 41,3 % e foi sobre as possibilidades encontradas para a superação deste desafio pelas escolas que centramos a nossa recolha de dados.

Desta forma, foi possível concluir que as escolas atuaram, simultaneamente, em diferentes eixos das quais se pode destacar: (i) a criação de um circuito de informação e de comunicação; (ii) a cedência dos meios digitais da própria escola e (iii) a alteração da organização pedagógica diversificando materiais e os seus suportes. Conscientes que as desigualdades se acentuam em alguns territórios, ao recuperarmos os dados aqui tratados percebemos os esforços e o compromisso das escolas para tentar trazer a escola a estas crianças.

Contextualização

A Escola, lugar de vários encontros em que na diversidade de sujeitos faz o seu dia a dia, não pode ser dissociada “de um tempo e de um espaço históricos específicos, tampouco se constitui como uma organização que possa ser abordada de uma forma ingénua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 15). É a partir desta assunção que pretendemos discutir e refletir sobre os desafios, as possibilidades e as diferentes respostas dos estabelecimentos de ensino que integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) para garantir o acesso dos seus alunos à educação em tempo de pandemia. Existem 137 escolas TEIP em Portugal e que se localizam em territórios do país “económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2020). Estas escolas procuram atuar ao nível da “prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (*op. cit.*).

Ao longo dos últimos anos as escolas portuguesas têm enfrentado desafios que se relacionam quer com o crescente número de alunos, quer com a diversidade social, cultural e económica que hoje os caracterizam (CORTESÃO, 1998). A criação da escola pública é um dos verdadeiros exemplos da democracia, uma vez que é a educação formal que permite a consciencialização por parte de todos os alunos da história que deu forma à sociedade (DEWEY, 2007). E é a partir de 1974 que as escolas

portuguesas têm construído um caminho cujo alicerce é o princípio da igualdade de oportunidades – princípio assente na crença de que a oferta do mesmo a todos se constituía como garantia a uma proposta de escola democrática. Marcadas por diferentes perspetivas e posicionamentos, este caminho conduziu a um entendimento que a garantia das mesmas oportunidades de acesso não era sinónimo de sucesso.

Ao analisarmos os dados do insucesso escolar é possível perceber que apesar dos inegáveis avanços históricos da escola pública portuguesa, continuam a existir “muitos alunos, sobretudo dos meios mais desfavorecidos, que terminam a escolaridade obrigatória com grandes deficiências do ponto de vista das aprendizagens. Ora, se não conseguirmos uma escola onde todos aprendam, será impossível concretizar a promessa histórica da mobilidade social através da educação” (NÓVOA, 2019, p. 13), pois “cabe ao meio escolar equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto” (DEWEY, 2007, p. 36). Assim, e comprometida com os princípios da democracia, a escola deve saber lidar com a diferença e a diversidade de sujeitos que nela atuam, sendo no “cruzamento entre estas diferenças culturais, entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental para o professor na sala de aula” (STOER, 1998, p. 17). Neste sentido, importa refletir sobre os conceitos de igualdade e de equidade.

Associado ao conceito de igualdade subjaz a premissa de dar a todos as mesmas oportunidades, enquanto que ao conceito de equidade está subjacente o princípio de que, partindo das características das crianças e jovens, é necessário que se a oferta seja diferente, de acordo com as necessidades subjetivas, de modo a igualar as oportunidades. No entanto, embora importe distingui-los, os dois conceitos caminham lado a lado, sem que faça sentido dissociá-los. A equidade surge como o primeiro passo para a igualdade, numa relação em que todos são reconhecidos como seres com direitos e oportunidades, e por isso, com direitos iguais. Baseada numa ação equitativa, deve-se procurar que a escola possibilite as mesmas oportunidades a todos, mas em que os seus caminhos devem ser tão mais diversificados quanto os interesses de cada um.

Ao direcionarmos o nosso olhar para o acesso dos alunos num percurso de quarenta e cinco anos de democracia, Portugal tem percorrido um caminho notável. Entre 1994 e 1995, Portugal apresenta uma taxa de retenção e desistência na ordem dos 10,8 % no 1.º ciclo; de 12,1 % no 2.º ciclo e de 16,6 % no 3.º ciclo. E em 2017, a taxa real de

escolarização entre jovens dos 5 aos 14 anos era de 98 % e no ensino secundário era de 77,6 % (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2017), quando um ensino de doze anos apenas passou a ser obrigatório em 2009, com a publicação do Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Ainda em 2017, e decorrendo de um exercício de aprofundamento das políticas e dos princípios da escola portuguesa é possível encontrarmos uma conjuntura política favorável à consolidação de um projeto de escola mais democrática e mais inclusiva. Neste sentido, o governo assume uma preocupação com a qualidade do ensino e a democratização do sucesso educativo expressos num projeto de aprofundamento de autonomia e flexibilidade curricular, com a publicação do Despacho n.º 5908/2017. No ano letivo seguinte, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, ficam consagrados os princípios de inclusão e de sucesso a todos os estabelecimentos de ensino do território português. Alinhados com os princípios de justiça social, a educação assume-se como o meio privilegiado para promover uma efetiva igualdade de oportunidades a partir das diferenças de cada um dos seus alunos e das suas alunas. Assim, e a partir do reconhecimento de que hoje as escolas portuguesas são caracterizadas por uma profunda diversidade – decorrente da garantia de acesso a todos e todas – torna-se urgente encontrar “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº 54/PORTUGAL, 2018, p. 2.918).

A educação em Portugal vivia, neste contexto, tempos de mudança e inovação pois esperavam-se alterações ao nível das “atitudes, culturas, conteúdos, modelos e metodologias e formas de avaliar” (DIAS, 2019, p. 106). E é neste enquadramento que surge a pandemia da covid-19 e que obriga a todo o sistema educativo português a uma reconfiguração das condições de acesso à escola, por via de uma diversificação das respostas e soluções encontradas. Num percurso de consolidação das condições de sucesso, o sistema educativo português vê-se obrigado a repensar as condições de acesso, garantidas desde 1974.

A Educação portuguesa: ações e decisões em tempos de pandemia

Em março de 2020 começaram a surgir os primeiros casos de infeção por conta do novo coronavírus em Portugal. Sem que se pudesse fornecer respostas fechadas ou padronizadas, dado o próprio clima

de imprevisibilidade que se vivenciava, foram realizados vários debates e reuniões. Cada escola desenhou um plano de contingência com orientação para toda a comunidade escolar de forma a minimizarem os riscos de contágio. Num tempo marcado pela imprevisibilidade, desconhecimento e insegurança, a pressão em torno do encerramento das escolas implicava decisões e possíveis consequências relacionadas com a proteção social ou a saúde dos membros do agregado familiar. Neste sentido, o Ministério da Educação tomou a decisão de antecipar o tempo de interrupção letiva das férias da Páscoa, como medida de contenção da propagação do vírus (Decreto-Lei n.º 10-A/2020). Durante este tempo, as reflexões seguintes procuraram analisar a reconfiguração dos últimos três meses de aulas. O cancelamento das aulas era sinónimo de aumento exponencial das desigualdades, pois o distanciamento dos alunos mais vulneráveis da escola tornaria ainda mais vulneráveis alguns contextos: não ter aulas até setembro de 2020 seria assumir que a escola deixou de fazer parte da vida destes estudantes, sobretudo dos alunos em situações mais vulneráveis. Aceitar esta decisão seria romper com a promessa de uma escola democrática (ALVES; CANÁRIO, 2004; CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001).

A reflexão que aqui se propõe tem como base o carácter simbólico do encerramento das escolas, pois este poder-se-ia configurar, para muitos, como uma espécie de abandono escolar imposto na vida de quem não pode decidir estar na escola e, sobretudo, não pode decidir estar com a escola. Importa ainda reforçar que este abandono incidiria mais uma vez sobre a fatia mais vulnerável do ensino público, as crianças em situação de maior vulnerabilidade. E é assim que num tempo de indefinição das ações a tomar que o agravar das desigualdades sociais se tornou o desafio ao qual era urgente dar resposta, pois “os alunos em risco de exclusão social, os que tantas vezes resistem a ir à escola, não se podem perder” (COSTA, J., 2020). Por sua vez, a transição para um ensino a distância sob a vertente digital implicava encontrar resposta a alguns desafios, nomeadamente: (i) teria uma parte significativa da população escolar, entre professores e alunos, acesso a meios digitais para o acompanhamento necessários para estar na e com a escola?; (ii) teriam os alunos, principalmente nos primeiros anos de escola, a garantia do apoio de um adulto que supervisionasse e acompanhasse este processo de ensino?

O risco de exclusão social (STOER, 1998) acentua-se quando há a simultaneidade das duas situações anteriormente. Os desafios em

torno das infraestruturas e da conectividade do país em termos educativos assume dimensões preocupantes, mas também se discute a:

oportunidade de convívio com outros mundos que se fecha. É o carinho do professor que se torna ausente. Por isso, é urgente a criatividade nas soluções para que estes alunos não saiam do radar do sistema educativo. Falar de exclusão social é lembrar que a inclusão é tarefa de todos (COSTA, J., 2020).

Assim, é a partir do sentido de responsabilidade assente no compromisso da oferta de escolaridade obrigatória, garantia de uma resposta democrática e inclusiva que os decisores políticos assumem a continuidade da escola com a interrupção das aulas presenciais (Decreto-Lei n.º 14-G/PORTUGAL, 2020). Esta proposta impôs uma reinvenção da escola com carácter de urgência, como referiu o Secretário de Estado Adjunto e da Educação, João Costa, no Jornal de Letras L pois “não se transforma um sistema educativo 99 % presencial num sistema educativo 100 % remoto em três dias. São metodologias diferentes, são necessidades infraestruturais novas, são responsabilidades diferentes as que são exigidas aos alunos, aos encarregados de educação, aos professores.”

Não se podendo, nem desejando, aplicar, a mesma lógica de um ensino presencial ao ensino a distância, o compromisso com a equidade implicava respostas diferenciadas. Ao mesmo tempo que se refletia sobre as ferramentas que poderiam suportar condições de aprendizagem, também acrescia a necessidade de serem garantidos os apoios à alimentação dos alunos em situação de maior vulnerabilidade. Neste clima de tensões, desafios e constrangimentos o Ministério da Educação ao longo deste período definiu que:

a rede de escolas e as formas de organização que garantem as refeições escolares aos alunos mais carenciados, já que para muitos esta é a única refeição do dia. Foi necessário definir a rede de escolas que acolhe os filhos menores de doze anos de profissionais essenciais – os de saúde, segurança, entre outros. Durante o primeiro fim-de-semana, desenvolvemos uma página de apoio às escolas (apoioescolas.dge.mec.pt), com sugestões de plataformas de apoio, de metodologias de ensino a distância, recursos didáticos, com questões frequentes, incluindo aspetos sobre as especificidades do Ensino Profissional. Este recurso Apoio às

Escolas constituir-se-á também como repositório de práticas das escolas, para que as boas ideias se espalhem. Estas práticas incluem formas de organização, formas de contacto, planeamento semanal, métodos de trabalho, recursos didáticos (COSTA, J., 2020).

As ações do Ministério da Educação incluíram o desenvolvimento de uma aplicação para o contacto ágil com os diretores dos diferentes estabelecimentos de ensino público, bem como a desmaterialização de vários procedimentos. Salienta-se também a constituição de equipas de apoio às escolas, denominadas *Estamos on com as Escolas*, “aproveitando redes e equipas já existentes com os contributos da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas, da Rede de Bibliotecas Escolares, das Equipas Regionais de Acompanhamento à Autonomia e Flexibilidade Curricular, dos Embaixadores do Programa de Educação Estética e Artística” (COSTA, J., 2020). Paralelamente, as editoras Leya, Porto Editora, Microsoft, Amazon, entre outras, abriram as suas plataformas *on-line* para que professores, alunos e encarregados de educação pudessem aceder e utilizar os seus recursos pedagógicos.

Estas medidas alteraram substancialmente a forma como se ensina em Portugal e de um ensino presencial transitou-se para um ensino a distância, sobretudo virtual, sem qualquer tipo de aviso ou tempo para preparação desta ação. As tecnologias assumiram, assim, um lugar de destaque para aceder ao conhecimento e à escola o que trouxe implicações profundas nas questões do acesso à escola e à oferta educativa. E é neste sentido que nos propomos conhecer, retratar e analisar através de uma pesquisa exploratória, cujo desenho de investigação é apresentado na próxima seção.

Desenho metodológico

De entre os 811 estabelecimentos de ensino portugueses encontram-se 137 que integram o programa TEIP, como se refere na contextualização deste artigo. A partir da recolha de dados sobre os desafios e as respostas encontradas para redesenhar a oferta formativa dos estabelecimentos de ensino que integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), bem como os seus reais números de acesso à escola, procuramos perceber de que forma a ação educativa das escolas TEIP se reconfigurou em tempos de pandemia para garantir o acesso à educação. De modo a perceber as reais necessidades – principalmente digitais – dos

estabelecimentos de ensino em Portugal, consideramos oportuno recolher dados junto das escolas TEIP da região norte de Portugal.

Optamos pela realização de um estudo marcado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo (AMADO, 2017; COUTINHO, 2015) porque partimos do pressuposto que “a educação é um fenómeno de cariz eminentemente social” (MORGADO, 2016, p. 25) pois a escola é “habitada por seres humanos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31) e em que o ato educativo é constitutivo do sujeito e da sociedade (AMADO, 2017). Nos contextos educativos, a investigação baseada neste paradigma procura compreender e interpretar os fenómenos educacionais e a realidade tal como é vivida pelos atores, abrangendo as ações e os seus significados. Indagar o sentido dos fenómenos na complexidade da realidade nas quais são produzidos e recolher os dados no local onde ocorrem, segundo MORGADO (2016), são características do paradigma fenomenológico interpretativo. Uma vez que assumimos como objetivo compreender a ação das escolas, a partir da perspetiva dos próprios sujeitos, a opção por uma abordagem qualitativa, num paradigma fenomenológico interpretativo, revela-se como a mais indicada para a concretização deste estudo. Na tentativa de compreender e interpretar os significados das situações para os sujeitos, este paradigma estabelece numa dialética constante com os outros e os contextos em que participam. Assim, “procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (*op. cit.*, p. 41).

Baseado numa relação profunda com o contexto em que o problema é investigado à luz da sua realidade e dos seus constrangimentos, esta pesquisa é assumida através do estreito acompanhamento destes estabelecimentos de ensino durante estes tempos – proximidade que permite-nos perceber as suas dificuldades e soluções encontradas. Os dados recolhidos tiveram como base a aplicação de um inquérito às direções dos quarenta e nove agrupamentos de escolas da região norte de Portugal que integram o Programa TEIP, com o objetivo de compreender os desafios e as respostas encontradas por estas escolas para garantir o acesso dos alunos em tempos de pandemia. Assim, o questionário compreendeu numa série ordenada e coerente de perguntas abertas e fechadas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998) dada a urgência e a possibilidade restrita para a recolha de um conjunto significativo de dados sobre o acesso a meios tecnológicos, dificuldades encontradas no percurso e possibilidades. Esta técnica de recolha de dados revelou-se como a mais indicada por permitir o

conhecimento do estado de uma população, neste caso os diferentes estabelecimentos de ensino, ao mesmo tempo que permite a análise de um fenómeno social (*op. cit.*). Participaram na investigação catorze escolas TEIP com oferta educativa ao nível do ensino básico e três quatro escolas TEIP com oferta ao nível do ensino básico e secundário.

A análise dos dados recolhidos nesta investigação teve, inicialmente, uma perspetiva quantitativa – recorrendo à estatística – para compreendermos a dimensão da parcela de alunos que não possuem o acesso digital para acompanhar o ensino a distância. Posteriormente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo por permitir a procura “de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 305). A sua pertinência prende-se com a possibilidade de se descrever e compreender a forma como os diferentes estabelecimentos de ensino se organizaram para responder aos desafios para garantir o acesso à escola. A análise de conteúdo teve por base um processo de categorização, ou seja, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 145). Considerou-se que a natureza diversificada de respostas implicaria a utilização de um sistema de categorias emergentes “induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico do investigador” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 316).

O Acesso às escolas Inseridas no Programa Teip: análise das dificuldades e possibilidades sob a visão das suas direções

Uma vez que o ensino a distância se manifestou a nível nacional, sobretudo por uma vertente digital, importa perceber a relação entre o número total de crianças e jovens matriculadas por estabelecimento de ensino e o número de crianças e jovens sem acesso a meio digital e/ou internet de modo a analisar a dimensão dos desafios a enfrentar por cada escola para encontrar respostas que garantam estar na e com a escola em tempos de pandemia.

Considerando a amostra de estabelecimentos de ensino localizados em territórios mais frágeis na região norte de Portugal, quando comparamos as taxas de crianças sem acesso a meios digitais e/ou

internet percebemos que nas escolas TEIP estas percentagens se acentuam registando valores compreendidos entre os 3,1 % e os 41,3 %, com uma média de 16,7 % de alunos sem acesso a meios digitais e a internet, e por isso, impossibilitados de aceder a um ensino à distância, sob a vertente digital. Contudo, percebemos que existem territórios que enfrentam desafios ainda maiores quando a percentagem atinge valores entre 30 % e 40 %.

TABELA 1: AUSÊNCIA DO ACESSO AO MEIO DIGITAL E/OU INTERNET POR TEIP

TEIP	Número total de crianças e jovens do estabelecimento de ensino	Crianças e jovens se		
		Total		1.º ciclo N=7311
TEIP 1	477	197	41,3 %	64,1 %
TEIP 2	1792	551	30,7 %	28,6 %
TEIP 3	904	118	13,1 %	13,9 %
TEIP 4	976	149	15,3 %	30,0 %
TEIP 5	976	220	22,5 %	35,7 %
TEIP 6	340	20	5,9 %	11,7 %
TEIP 7	683	21	3,1 %	4,1 %
TEIP 8	555	100	18,0 %	20,2 %
TEIP 9	797	153	19,2 %	19,2 %
TEIP 10	1280	364	28,4 %	29,3 %
TEIP 11	1459	146	10,0 %	11,9 %
TEIP 12	1430	87	6,1 %	7,8 %
TEIP 13	259	41	15,8 %	29,8 %
TEIP 14	757	110	14,5 %	7,0 %
TEIP 15	2200	41	1,9 %	0,0 %
TEIP 16	1176	136	11,6 %	17,3 %
TEIP 17	604	185	30,6 %	39,7 %
TEIP 18	1465	185	12,6 %	5,6 %
Média	1007,2	156,8	16,7 %	20,8 %

Fonte: FERREIRA; LIMA; COSME, 2020.

A partir dos dados recolhidos percebemos que das 18.130 crianças matriculadas nas dezoito escolas TEIP participantes deste estudo, 15,5 % não possui qualquer acesso ao meio digital e/ou internet (2.824 alunos). Destas, cerca de metade (1.374 alunos) não possuem sequer acesso à internet – configurando 7,5 % do número total de estudantes inseridos neste estudo. A tabela abaixo retrata a realidade de cada escola.

Por meio digital e/ou internet			Número total de crianças e jovens sem acesso à internet		
Por Ciclo					
	2.º ciclo N=3653	3.º ciclo N=4096	Ensino Secundário N=581		
	22,7 %	24,1 %	-	119	24,9 %
	27,3 %	83,7 %	47,6 %	202	11,3 %
	19,8 %	18,7 %	-	83	9,2 %
	11,4 %	10,3 %	-	189	19,4 %
	28,8 %	17,0 %	-	73	7,5 %
	12,2 %	6,4 %	-	20	5,9 %
	8,9 %	3,7 %	-	30	4,4 %
	16,8 %	29,4 %	-	39	7,0 %
	21,5 %	17,8 %	-	52	6,5 %
	44,6 %	16,1 %	-	160	12,5 %
	6,7 %	11,0 %	-	63	4,3 %
	14,4 %	6,0 %	2,3 %	62	4,3 %
	18,2 %	14,0 %	-	20	7,7 %
	35,4 %	30,0 %	-	65	8,6 %
	5,7 %	3,2 %	-	10	0,5 %
	9,3 %	13,8 %	-	7	0,6 %
	45,2 %	22,3 %	4,0 %	150	24,8 %
	3,5 %	2,1 %	0,4 %	30	2,0 %
	21,08 %	19,7 %	13,5 %	76,3	8,9 %

A análise dos dados permite-nos verificar que embora a média dos alunos sem acesso ao meio digital e/ou internet seja de 16,7 % e que 8,9 % dos alunos não apresenta qualquer acesso à internet; a situação de cada escola é muito particular. Quando analisamos os dados de cada escola percebemos que em relação ao acesso aos meios digitais e/ou internet as taxas variam entre 1,9 % e 41,3 %; e em relação ao acesso à internet varia entre 0,5 % e 24,9 %.

Ao nos debruçarmos sobre as taxas de cada uma das escolas TEIP, percebermos que existem territórios com populações em situação de uma maior vulnerabilidade e, portanto, foi necessário compreender a ausência de acesso por ciclo, mas também as variações destas taxas em cada ciclo. Importa destacar que apenas quatro destes estabelecimentos de ensino possuem oferta ao nível do ensino secundário. Acrescentase que o ensino básico em Portugal integra o 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º, 4.º anos); o 2.º ciclo, o 5.º e 6.º anos; e o 3.º ciclo onde se inclui os 7.º, 8.º e 9.º anos. Compõem o Ensino Secundário o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

A análise dos dados em relação à ausência de acesso ao meio digital e/ou internet permitiu perceber que os dados da média de cada ciclo diferem muito quando analisados cada um dos casos pois as taxas variam entre: 0 % e 64 % no 1.º ciclo; 3,5 % e 45,2 % no 2.º ciclo; 2,1 % e 83,7 % no 3.º ciclo; e 0,4 % e 47,6 % no ensino secundário, como indicado pela tabela anterior. Quando analisamos as taxas de crianças e jovens sem acesso a meios digitais e/ou internet em relação ao número total de alunos por ciclo, encontramos uma regularidade no ensino básico; mas notamos um decréscimo na ausência de acesso com o passar dos ciclos – o que indica que os ciclos iniciais também apresentam uma maior vulnerabilidade a este nível.

TABELA 2: AUSÊNCIA DO ACESSO AO MEIO DIGITAL E/OU INTERNET POR CICLO

CICLO	Número total de crianças e jovens do estabelecimento de ensino	Número total de crianças e jovens sem meio digital e/ou internet	
1.º Ciclo	7311	1306	17,9 %
2.º Ciclo	3653	689	18,9 %
3.º Ciclo	4096	550	13,4 %
Ensino Secundário	581	20	3,4 %

Fonte: FERREIRA; LIMA; COSME, 2020.

Os dados permitem-nos concluir que os desafios ao acesso a um ensino a distância que recorre a meios digitais apresentam dimensões distintas para cada território. Por compreendermos a especificidade de cada território, mas também por conhecermos que as dimensões dos desafios enfrentados pelas escolas são distintos que importa uma orientação a nível nacional, mas que – a partir da autonomia conferida aos agrupamentos de escolas – cada território possa discutir seus desafios e encontrar estratégias para ultrapassá-los. Perante este cenário questionamos as diferentes escolas sobre as respostas encontradas para suprimir ou tentar dar respostas às suas dificuldades. De uma forma generalizada podemos perceber que os diferentes estabelecimentos de ensino atuaram, simultaneamente, em diferentes frentes das quais se pode destacar: (i) a criação de um circuito de informação e de comunicação com as famílias sem acesso a meios tecnológicos, mobilizando parceiros locais; (ii) a cedência dos meios digitais da própria escola e (iii) a alteração da organização pedagógica diversificando materiais e os seus suportes e definindo planos semanais de tarefas para os seus alunos.

Como forma de chegar a todas as crianças e jovens o uso do papel tornou-se a resposta mais efetiva para garantir a presença da escola a todos. Mobilizando correios, polícia, e outros parceiros locais para uma entrega simbólica da escola, por meio dos seus materiais pedagógicos, às crianças e jovens em situação de maior vulnerabilidade, como se pode observar na tabela que se segue:

TABELA 3: RESPOSTAS ENCONTRADAS PELAS ESCOLAS TEIP

Que respostas o estabelecimento de ensino adotou para suprimir algumas dificuldades?	Fa	%
Criar um canal de distribuição e envio do material em papel	7	24 %
Estabelecer parcerias com os municípios e outros parceiros locais	7	24 %
Ceder materiais da Escola	6	21 %
Diversificar canal de comunicação	5	17 %
Estabelecer planos semanais de atividades	4	14 %

Fonte: FERREIRA; LIMA; COSME, 2020.

O acompanhamento a estes territórios permite-nos ainda destacar a rapidez de adaptação destas escolas a tempos e situações adversas em que as parcerias já estabelecidas pelo trabalho desenvolvido junto da comunidade resultaram na criação de redes ainda mais próximas que se reforçaram de modo a garantir que nenhuma criança ficaria de fora do radar da escola. Observamos que as autarquias surgiram com uma expressão clara de apoio. Paralelamente, as ajudas vieram de parceiros locais e nacionais, num esforço conjunto, de colocar a escola à distância de um clique.

Contudo, num período tão curto, que não ultrapassa um mês, as escolas continuaram a sentir que a sua maior dificuldade era efetivamente garantir o acesso e a presença da educação a todas as crianças e jovens. Salienta-se uma escola que refere ter conseguido ajudar quarenta e seis famílias a obter equipamentos informáticos. Destacase ainda que esta urgência, sentida também pelo atual governo português, fez com que o Primeiro Ministro assumisse que no próximo ano letivo deverá estar assegurado “o acesso universal à rede e aos equipamentos a todos os alunos dos ensinos básico e secundário” (COSTA, 2020), pois este representa o “acesso garantido à rede em condições de igualdade em todo o território nacional e em todos os contextos familiares, assim como as ferramentas pedagógicas adequadas para se poder trabalhar plenamente em qualquer circunstância com essas ferramentas digitais” (*op. cit.*).

Em tempos de pandemia percebemos que a definição de uma estratégia de escola para o ensino a distância se assume como um pilar norteador do efetivo acesso das crianças e jovens à escola, onde todos os membros da comunidade educativa são chamados a assumir as suas responsabilidades. Numa preocupação inequívoca com todos e visível nos discursos de diretores e professores, as redes destacam-se como uma mais valia neste garante da inclusão como eixo norteador da escola pública portuguesa.

Conclusões

Os desafios e as respostas encontradas pelos estabelecimentos de ensino que integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de forma a garantir o acesso à escola em tempo de pandemia não poderia estar dissociada de uma compreensão sobre a urgência da construção de condições efetivas de inclusão. A inclusão ou exclusão é da responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa e por isso reforça-se a pertinência de uma

ação conjunta que garanta o acesso de todos à escola, ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências que possibilitem responder aos desafios inesperados da sociedade.

As necessidades e imprevisibilidade deste tempo de pandemia reforçam a urgência de se acelerar a transição para a sociedade digital que passará pela generalização destes meios a todas as crianças, jovens e famílias. António Costa, primeiro ministro de Portugal, afirma que “as desigualdades são muito mais persistentes do que aquilo que muitas vezes se pensa e, quando elas se diluem na mesma sala de aula, elas acentuam-se quando cada um vai para as suas casas. Ou por insuficiência da infraestrutura de comunicação, ou por falta de equipamentos, ou por diferentes de habitação, ou, ainda, por diferentes contextos familiares, essas desigualdades tornam-se mais visíveis” (COSTA, 2020).

As escolas TEIP que integraram este estudo, através das inúmeras iniciativas levadas a cabo, mostram que enfrentaram desafios singulares de diversas ordens, ao mesmo tempo que conseguiram, com maior ou menor facilidade responder com dignidade aos desafios atuais, numa luta constante na tentativa de diminuir as desigualdades, a partir da garantia do acesso a um estar na e com a escola. Conscientes que as desigualdades se acentuam neste tipo de territórios, ao recuperarmos os dados aqui tratados percebemos os esforços e o compromisso das escolas para tentar trazer a escola a estas crianças e jovens se sobrepõe às suas dificuldades, em que as redes se assumem como fundamentais para o desenho de possíveis soluções e partilhas seja de estratégias, seja de respostas.

Num esforço quase hercúleo, alguns agrupamentos de escolas organizaram-se para em menos de duas semanas (o tempo de quinze dias inerente à paragem da Páscoa) colocar a escola em casa de todas as crianças e jovens portugueses através da diversificação dos canais de comunicação, da criação de redes de parceiros e da reflexão sobre a forma como se tornava necessário reconfigurar o ato pedagógico.

Rui Trindade e Ariana Cosme (2004) defendem que “as escolas prestam um serviço tanto mais público, quanto mais democráticos e inclusivos forem os propósitos e as práticas que orientam as ações que aí possam desenvolver” (*op. cit.*, p. 82) e os exemplos que aqui se ilustram e retratam são a prova de que apesar das dificuldades do caminho, as escolas TEIP têm encontrado soluções para reorganizar a sua oferta educativa de modo a chegar a todos e a concretizar a promessa da democracia.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; CANÁRIO, R. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. Revista **Análise Social**, XXXVIII, n. 38, p. 981-1010, 2004.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (Ed.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (Ed.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. **Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política TEIP**. Lisboa: Educa, 2001.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Estado da Educação 2017**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2017.

CORTESÃO, L. A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In: AZEVEDO, M. (Ed.). **Pensar a escola, construir projetos: fórum de projetos educativos de Vale de Campanhã**. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, 1998. p. 37-46.

COSTA, A. **Vem aí um novo Magalhães? António Costa diz que será ainda melhor**. Lisboa: Sapo, 2020.

COSTA, J. Em tempo de crise... O direito à educação continua. **Jornal de Letras**, 2020.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2015.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didática Editora, 2007.

DIAS, E. Metodologias ativas e avaliação formativa. In: BOAS, B. V. (Ed.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: Papirus, 2019. p. 105 - 112.

DGE. Direção Geral de Educação. República Portuguesa. Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Disponível em: dge.mec.pt/teip. Acesso em: 10 ago. 2020.

MORGADO, J. C. **O Estudo de Caso na Investigação em Educação**. 2. ed. Santo Tirso: De Factos Editores, 2016.

NÓVOA, A. Prefácio. In: COUVANEIRO, J. C. J. (Ed.). **Conhecimentos versus Competências**: uma dicotomia disparatada na educação Lisboa: Guerra e Paz, 2019. p. 9-14.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 10-A/2020. **Diário da República**, p. 22, 13 mar 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 14-G/2020. **Diário da República**, p. 86, 13 abr 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018. **Diário da República**, p. 2918, 6 jul 2020.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Tradução: MARQUES, J. M.; MENDES, M. A. *et al.* 4. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

STOER, S. Educação escolar e exclusão social: Entrevista com Stephen Stoer. **A Página da Educação**, n. 7, p. 16-17, 1998.

TRINDADE, R.; COSME, A. A construção de uma escola pública e democrática. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Ed.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004. p. 81-87.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.



LA PANDEMIA Y EL REPENTINO CAMBIO DE LA EDUCACION TRADICIONAL A VIRTUAL EN LA BOLIVIA

Santusa Cristina Laura Mamani – CEPIES/UMSA¹

Marilza Vanessa Rosa Suanno – PPGE/FE/UFG²

Daniela da Costa Britto Pereira Lima – PPGE/FE/UFG³

Introducción

La pandemia covid-19 trajo consigo nuevas formas de vivir en todos los aspectos, cultural, político, económico y social; la educación pasó por una transición inesperada, de la educación tradicional a la educación virtual, involucrando a docentes y estudiantes quienes asistían a clases de forma presencial y no estaban capacitados en el uso de las TICs para encarar sus roles y funciones de forma virtual.

Según un informe de la Unesco, publicado en 2017, en Bolivia en 2016, apenas el 30 % de la población contaba con acceso a un computador e Internet, lo que quiere decir que el 70 % de la población boliviana no podía acceder a la educación mediante el uso de la tecnología. Esta carencia de recursos hizo perder el interés por promover este tipo de aprendizaje no presencial. Además de no tener políticas y normativas que impulsaran los cursos semi presencial y virtual, la pandemia covid-19 condujo a que los propios gobernantes promulgaran decretos validando este tipo de educación, tal es el caso del decreto supremo n.º 4260 del Estado Plurinacional de Bolivia, que tiene por objeto normar la complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial en los Subsistemas de Educación. Para esta investigación, se aplica el Enfoque Cuantitativo, para mostrar las

¹ Docente Investigador CEPIES-UMSA. <https://orcid.org/0000-0002-9807-3288>. Correo electrónico: santusaclaura@gmail.com

² Docente pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado) - PPGE/FE/UFG (Brasil). <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>. Correo eletrônico: marilza_suanno@ufg.br

³ Docente pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado) - PPGE/FE/UFG (Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>. Correo eletrônico: daniela_lima@ufg.br

circunstancias de causas-efectos concretos que se puedan medir estadísticamente, utilizando el Método Descriptivo para el análisis de datos con el propósito de encontrar factores, características y otros rasgos importantes de como impactó el repentino cambio de la educación tradicional a virtual de los estudiantes de postgrado.

Así se ha verificado que los estudiantes de postgrado muestran un cuadro de las dificultades que tuvieron que atravesar para dar continuidad a sus cursos presenciales a través de la modalidad virtual a causa de la pandemia covid-19, cabe considerar por otra parte, que los datos recogidos muestran el inicio de una nueva forma de enseñanza – aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas en los cursos virtuales, dando lugar a promover la educación *Blended Learning* (Educación Combinada), una educación híbrida, cincuenta por ciento virtual y cincuenta por ciento presencial para una educación activa, flexible y eficiente por medios *on-line* y *off-line*, como se muestra en la figura 8 de las encuestas.

Dentro del sistema de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁴ y el programa internacional Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS),⁵ sostiene que la educación, es un derecho de empoderamiento para que los seres humanos salgan de la pobreza y participen plenamente de la sociedad. Asociado a esta valoración, nos basamos en Freire (2000), cuando sostiene que:

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son tanto proyectos como pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres han aprendido que es aprendiendo que se hacen y se rehacen, porque mujeres y hombres pueden asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. [...] La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan serlo. Si las mujeres y los hombres fueran simplemente no habría razón para hablar de educación (FREIRE, 2000, p. 40).

La pandemia covid-19 detuvo a la humanidad en la forma que estaba acostumbrada a vivir, y por ejemplo en Bolivia se ordenó una

⁴ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abreviado internacionalmente como UNESCO fue fundado el 16 de noviembre de 1945, Londres, Reino Unido.

⁵ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se gestaron en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012.

cuarentena rígida en la cual una persona solo podía salir a la calle una vez a la semana y de acuerdo a la terminación de su cedula de identidad, posteriormente las personas no podían reunirse en grupos y cada persona debía mantenerse a un metro de distancia una de la otra, estas medidas estrictas hicieron que el área académica cerrara sus puertas, trayendo muchos retos, la educación tradicional paso por un repentino y drástico cambio donde las clases presenciales pasaron a ser clases cien por ciento virtuales, dejando al descubierto la falta de preparación en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), y como si fuera poco las empresas de telecomunicación, colapsaron por las demandas de uso de Internet y la capacidad de servicio fue rebasada, ni los usuarios ni las empresas estaban preparadas para tal situación, los administrativos, el área académica y estudiantes tuvieron que iniciar un proceso de autoaprendizaje y obligadamente aplicar los medios de comunicación virtual.

Una encuesta realizada a estudiantes de postgrado, Maestranteros de “Archivología y Gestión Documental Integral” dependiente de la Carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Mayor de San Andrés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ayudó a esquematizar el proceso por el cual los estudiantes de postgrado tuvieron que atravesar para poder continuar con el proceso de enseñanza – aprendizaje en tiempos de pandemia covid-19 y pasar de clases tradicionales a Cursos Virtuales.

Bolivia siendo un país en desarrollo, necesita que sus habitantes accedan a la educación para mejorar sus circunstancias y para ello es necesario que el gobierno por medio de las unidades académicas que regulan la educación a través de las autoridades que rigen la educación den cabida a las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio muestra las necesidades académicas que deben ser atendidas, por el drástico y obligatorio cambio de la educación tradicional a la educación cien por ciento virtual, se develo que los estudiantes de postgrado prefieren los cursos semi presencial, que es la educación *Bleded Learning* (Educación Combinada), a causa de sus experiencias virtuales.

Métodos

Para la presente investigación se utiliza el Enfoque Cuantitativo, el cual permite evaluar la magnitud con la que se dio el repentino cambio de la educación tradicional a la educación cien por ciento

virtual de los estudiantes de postgrado, Maestría en “Archivología y Gestión Documental Integral” a causa de la pandemia covid-19.

Con este estudio se pretende impulsar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo por medio de cursos virtuales, demostrando realidades específicas a sus posibilidades.

Esta investigación utiliza el Método Descriptivo para el análisis de datos con el propósito de encontrar factores, características y otros rasgos importantes de como impactó el repentino cambio de la educación tradicional y cuáles son las percepciones de los estudiantes de postgrado acerca de esta nueva forma de aprendizaje virtual. “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y persona” (DALEN; MEYER, 2006, p. 1).”

Dentro de este contexto del Método Descriptivo, se utiliza las técnicas de investigación descriptiva para así construir los instrumentos de investigación. “El Diseño de investigación descriptiva es un método científico que implica observar y describir el comportamiento de un sujeto sin influir sobre él de ninguna manera” (SHUTTLEWORTH, 2020, p. 1).

Las técnicas cuantitativas, recogen los datos mediante preguntas cerradas que se plantean al encuestado de forma idéntica y homogénea lo que permite cuantificar para luego proceder al tratamiento estadístico.

Un estudio mediante la encuesta representa una foto fija, una instantánea de la muestra estudiada. Por tanto, esta imagen está sujeta a muchos cambios en el tiempo. Como instrumentos de investigación, se aplica la encuesta *on-line*, para recolectar información de la muestra, estudiantes de postgrado, Maestría en “Archivología y Gestión Documental Integral”, ya que los instrumentos están compuestos por escalas de medición:

Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y aquellos deben circunscribirse a esta. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta” (HERNÁNDEZ, 2002, p.9).

Los campos asignados para la elaboración de encuestas permiten realizar un vaciado de datos automatizado por el *software* estadístico, en este caso SPSS. En el proceso de recolección de datos de una encuesta, la aplicación de un cuestionario se presenta como una herramienta en la búsqueda de información a través de un conjunto de preguntas (abiertas, cerradas, mixtas), para ser respondidas por los sujetos participantes en la investigación.

Para esta investigación se toma una población significativa de los estudiantes de postgrado, Maestría en “Archivología y Gestión Documental Integral” dependiente de la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Mayor de San Andrés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Se toma una muestra del 78 % de estudiantes que participaron en dicha investigación, de una población del 100 % maestrantes en “Archivología y Gestión Documental Integral” esta muestra ayudará a hacer un análisis significativo de los cambios en la educación tradicional. La muestra es una parte representativa de la población, un subconjunto o parte del universo o población que compondrá la investigación. La muestra permite hacer un análisis directo, por el número reducido de participantes.

Resultados de la investigación

La muestra está representada por estudiantes de postgrado, Maestría en “Archivología y Gestión Documental Integral” dependiente de la Carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Mayor de San Andrés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

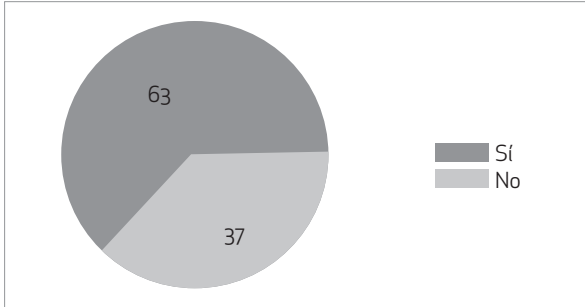
El 25 % abarca las edades de 23 a 28 años, el 35 % corresponde a la edad de 29 a 35 años, el otro 35 % corresponde a la edad de 36 a 45 años y el restante 5 % corresponde a las edades de 46 años para adelante. El grupo está integrado por 70 % de mujeres y 30 % hombres.

A continuación, se presentan los gráficos estadísticos de porcentajes, los cuales muestran el comportamiento hacia el repentino cambio de la educación tradicional en tiempos de pandemia covid-19. La encuesta lanza los siguientes resultados:



Pregunta: ¿Antes de la pandemia covid-19, habías sido participe de algún curso cien por ciento virtual?

FIGURA 1: PARTICIPACIÓN DE CURSOS VIRTUALES



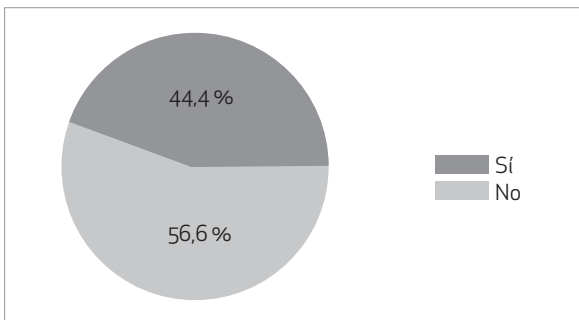
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

Como se puede ver en la Figura 1, la participación en los Cursos Virtuales, no es extendido, los encuestados manifiestan que antes de la pandemia el 63 % no paso Cursos Virtuales y el 37 % manifiesta que si tuvieron la oportunidad de pasar Clases Virtuales, con estos resultados se puede apreciar que un cambio repentino de cursos presenciales a virtuales denota la utilización de la tecnología es escasa, no se aprovecha las herramientas digitales para impartir conocimientos.



Pregunta: Cuando te manifestaron que tus clases presenciales, se convertirían en virtuales, ¿estabas de acuerdo?

FIGURA 2: CLASES CIEN POR CIENTO VIRTUALES



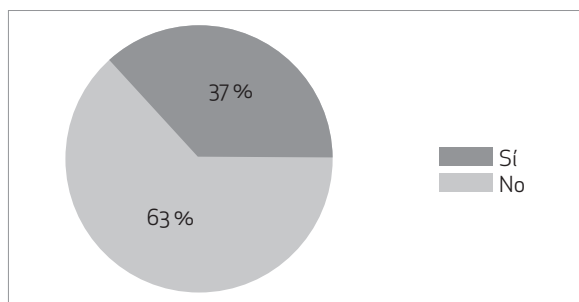
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta pregunta se puede ver que el 55,6 % de los estudiantes de Maestría “Archivología y Gestión Documental Integral” estaban de acuerdo para pasar las clases de forma virtual y el 44,4 % no estaba de acuerdo, en una encuesta realizada por la dirección académica se obtuvieron resultados similares generando disconformidad ya que por un mínimo de porcentaje unos estaban de acuerdo y otros no, como se impuso el sí por una minoría los cursos siguieron y dieron continuidad a través de cursos virtuales.



Pregunta: ¿Tuviste algún contratiempo en el uso de las TICs al usar las plataformas virtuales?

FIGURA 3: USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN



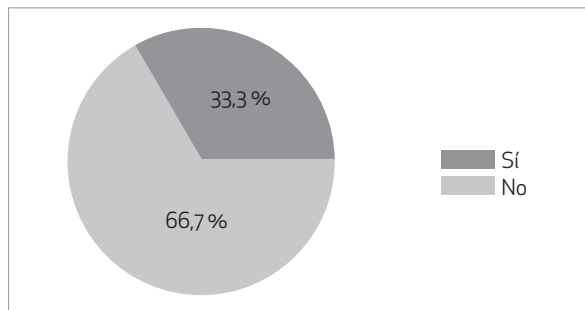
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

Las estadísticas de la figura 3 muestran que el 63 % de los estudiantes tuvieron dificultades al momento de usar la plataforma virtual y un 37 % manifestó que no, esto revalida el resultado obtenido en la pregunta 1. Al no haber sido participes de cursos virtuales, los alumnos no necesitan tener conocimientos de las TICs, mostrando un desconocimiento y falta de preparación.



Pregunta: ¿Contabas con el equipo necesario para ser partícipe de los Cursos Virtuales?

FIGURA 4: EQUIPO PARA PASAR CURSOS VIRTUALES



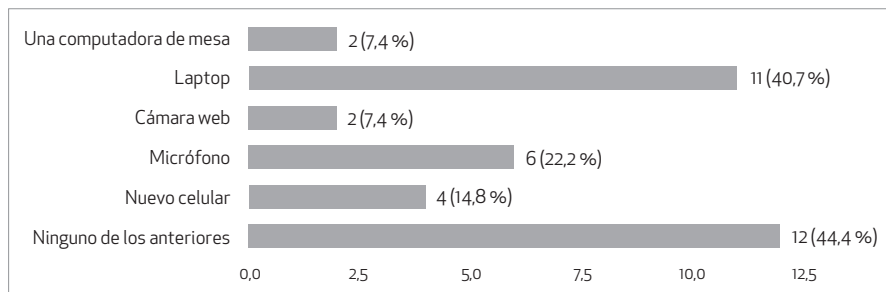
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

Con la pandemia las autoridades tomaron acciones y ordenaron una cuarentena total, prohibiendo todo tipo de movimiento y que el comercio se desarrolle normalmente, en este encierro los encuestados con el 33.3 % de las respuestas negativas, no contaban con equipos necesarios para conectarse a los cursos virtuales, pese a este encierro también podemos advertir que el 66.7 % de los encuestados si contaban con un equipo tecnológico adecuado para realizar sus actividades académicas, esto denota que 2/3 de la población si cuenta con equipos.



Pregunta: ¿Qué equipos tecnológicos has adquirido durante la pandemia?

FIGURA 5: ADQUISICIÓN DE EQUIPOS TECNOLÓGICOS



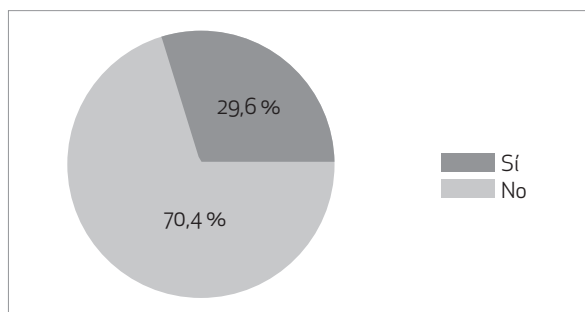
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

Como se aprecia en la gráfica estadística de la pregunta 5 en el tema de adquisición de Equipos Tecnológicos, los encuestados manifiestan en su mayoría que para la conectividad el 40,7 % compro una laptop ya que es el medio más práctico y cómodo de conectarse a los cursos, el 14,8 % compro un nuevo celular que, de igual manera es un instrumento que prácticamente forma parte de nuestra vida, el 7,4 % adquirido una computadora de mesa, el 7,4 % una cámara web, el 22,2 % un micrófono, y el 44,4 %, ninguno de los anteriores equipos tecnológicos lo que reafirma que los estudiantes en su mayoría ya contaba con un medio de comunicación o periférico para participar en las clases virtuales.



Pregunta: ¿Contabas con el servicio de Internet en casa antes de la pandemia covid-19?

FIGURA 6: SERVICIO DE INTERNET EN CASA



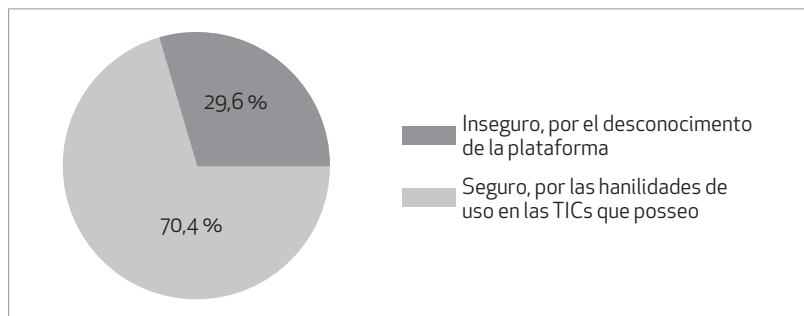
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

Así como disponer de un equipo de comunicación, también los encuestados en su mayoría contaban con el servicio de internet en casa, lo que demuestra que el mundo de la World Wide Web ha pasado a ser una necesidad básica, el 70,4 % ya cuenta con el servicio en su hogar, y el restante 29,6 % aun lo puede disponer de este servicio en su casa.



Pregunta: ¿Cómo te sentiste en las primeras clases de los Cursos Virtuales?

FIGURA 7: SENTIMIENTOS EN LAS PRIMERAS CLASES VIRTUALES



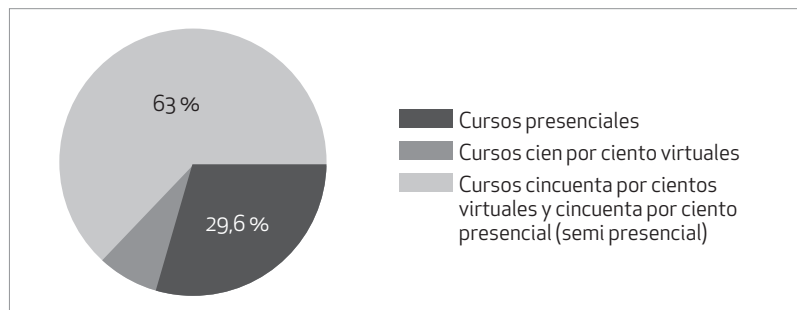
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

En cuanto a la pregunta ¿cómo te sentiste en las primeras clases de los cursos virtuales? el 70 % de Los estudiantes de postgrado manifiestan que se sentían inseguros por el desconocimiento de la plataforma virtual y el 29,6 % se sentía seguro por las habilidades de uso en las TICs que poseen.



Pregunta: Basados en las experiencias adquiridas durante estos meses de clases virtuales, si tuvieras que elegir para el futuro ¿Cómo te gustaría que las clases se dicten?

FIGURA 8: PREFERENCIAS PARA PASAR CLASES



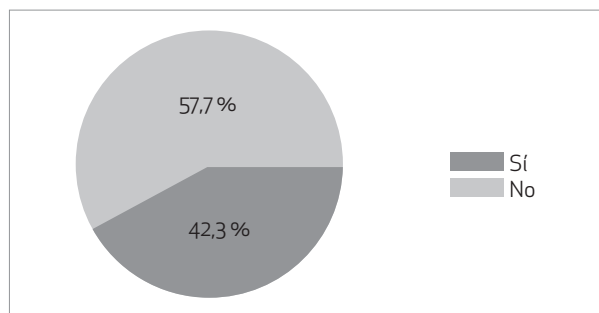
Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

Respecto a la preferencia para pasar clases, en la Figura 8 Preferencias para pasar clases, se puede observar que el 29,6 % prefiere cursos presenciales. Así mismo en la misma grafica se puede observar que el 7,4 % prefiere cursos cien por ciento virtuales. Además, como se puede observar en esta misma grafica el 63 % preferiría cursos cincuenta por ciento virtuales y cincuenta por ciento presencial (semi-presencial) esto a causa de la experiencia adquirida durante los meses de clases virtuales durante la pandemia covid-19.



Pregunta: ¿Crees que el aprendizaje por medio de los Cursos Virtuales es significativo?

FIGURA 9: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



Fuente: MAMANI; SUANNO; LIMA, 2020.

En la figura 9, Aprendizaje Significativo, se puede evidenciar que el 42,3 % manifiesta que el proceso de enseñanza aprendizaje es significativo. Además, el 57 % manifiesta que el proceso de enseñanza aprendizaje no es significativo.

Discusión sobre los datos

la pandemia covid-19 produjo muchos cambios, muchos buenos y también malos, desde la pérdida de un ser querido, el cierre de empresas y hasta unidades académicas. Estas son algunas situaciones de las muchas por nombrar, pero esta pandemia también trajo consigo progreso, nuevas formas de vida, trabajo y educación, entre otros. En síntesis, podríamos decir que llego para reinventarnos y explorar nuevos ámbitos y formas de vida.

Después de la pandemia la vida de los seres humanos jamás será la misma, ya sea por las secuelas dejadas o por las innovaciones dadas. Moreira, Henriques y Barros (2020) argumentan que en el momento de la pandemia y con la suspensión de las clases presenciales, la educación buscó la solución de utilizar tecnologías digitales migrando a la realidad *on-line* (llamada educación remota), sin embargo, a través de Transposición de metodologías y prácticas pedagógicas utilizadas de forma presencial y en la mayoría de los casos desde una perspectiva instrumental. Es urgente, en este momento, incorporar procesos de deconstrucción que promuevan el aprendizaje colaborativo y en red. Sabemos que el uso del mando a distancia modificará en cierta medida las prácticas pedagógicas, ya que se van insertando y probablemente seguirán formando parte de las prácticas al regresar en persona.

Hay estudios que están mostrando resultados de como ciertas áreas no exploradas, pero que ya existían hoy le ponen atención a causa de las necesidades, un ejemplo muy sencillo es usar los medios tecnológicos para comunicarse con un ser querido, no importa la edad, se hizo una necesidad buscar formas de comunicación en tiempos de pandemia y de cuarentenas rígidas apartando a las personas físicamente. Con este sencillo ejemplo vemos que las distintas áreas fueron buscando medios virtuales para continuar con la vida.

La pandemia que hoy se vive es una oportunidad más que una desgracia como lo dijo Majdalani (2020), solo así el hombre continuará con su progreso, y sabido es que, para ello, para cada país prima la educación en unidades académicas como una necesidad y como un derecho para el ciudadano.

Para ello se debe recordar cómo fue la educación conocida o titulada y que paso de generación en generación “La educación Tradicional”. La educación esta casada con la evolución del ser humano, ya que fue y es una necesidad la de transmitir información para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, pasando conocimientos a las nuevas generaciones para su perpetuación, dando lugar a culturas concepciones religiosas, filosóficas, y tecnológicas que son la base para el desarrollo de cada país.

La pedagogía hace su aparición en las situaciones de educación al momento de aprender técnicas y métodos para transmitir un conocimiento. Este conocimiento va desde la educación tradicional, hasta la nueva escuela y lo que hoy llamamos educación.

La educación tradicional, también conocida como modelo de transmisión, El modelo de enseñanza propugna la transmisión de los contenidos y conocimientos acumulados a la humanidad, a veces en el contexto social e histórico del estudiante.

Con el tiempo en la historia de la humanidad se pueden ver como la educación en academia impacta en sobre manera a un país, es así que la educación tradicional se perpetuo de generación en generación a lo largo del tiempo, hoy se pueden ver registrados en la historia de la educación.

Hay registros históricos de que la educación tradicional fue y sigue siendo, desde un punto de vista moral representativo y coercitivo; en el plano intelectual, sobreestima la memorización de contenidos; en el plano social, sirve para mantener la realidad establecida, a veces es discriminatoria y elitista; a nivel cívico inhibe iniciativas contextualizadoras y transformadoras, lo que acaba generando conformismo. De esta forma, los estudiantes, en esta perspectiva, asumen un rol pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación tradicional vivió fuerte críticas por sus diferentes contextos a lo largo del desarrollo de la humanidad, fue por esa razón que aparece la denominada escuela nueva. En esta perspectiva, la época surgió como superación de la enseñanza tradicional, tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX.

De todas formas, la escuela nueva no pudo posicionarse a lo largo del tiempo ya que la educación tradicional tiene fuertes raíces que hoy en pleno siglo XXI se sigue practicando y con fuerza:

Ciertamente, la educación tradicional enfrenta muchos retos en la actualidad, los estudiantes son más participativos y quieren tomar decisiones sobre su proceso formativo. El acceso a la información se

facilita y la cantidad de contenidos disponibles crece exponencialmente. Por ello, las nuevas modalidades educativas basadas en la web y en la curación de contenidos para acceder a una información más selecta son aspectos clave (NUÑEZ, 2019, p. 3).

La educación en la actualidad da mucho de qué hablar, es este preciso momento la educación atraviesa por fuertes críticas.

Antiguamente la Educación se centraba en cómo el docente podía transmitir sus conocimientos, en cómo perfeccionar la didáctica, en cómo hacer llegar el gran cúmulo de conocimientos a sus alumnos. Hoy en día ya no se trata de eso, ahora la atención se centra en descubrir cómo aprende el alumno, saber cómo potenciar el aprendizaje de los alumnos, que ellos mismos participen en la construcción de su conocimiento. La Educación hoy en día propone una nueva manera de pensar lo que antiguamente se conocía como el proceso dialéctico entre enseñanza/aprendizaje (ROSA, 2012, p. 4).

La educación tuvo un impacto significativo en algunos sectores gracias a la tecnología y las posibilidades que ofrece la integración en las aulas académicas. Por este motivo, hay que aprovechar los beneficios que trae la pandemia covid-19, para impulsar los adelantos científicos tecnológicos para mejorar los procesos educativos.

Consideraciones finales

La pandemia como un desastre para la humanidad impulsó el uso de las tecnologías y su conectividad como una respuesta a las necesidades que se afrontan a causa del covid-19, mostrando nuevas formas de vida, dando paso a las tecnologías de información y comunicación, en diferentes contextos del existir humano, la pandemia y el repentino cambio de la educación tradicional, así lo muestra el estudio realizado al grupo de Maestros de “Archivología y Gestión Documental Integral” dependiente de la Carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Mayor de San Andrés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, sus cursos presenciales se convirtieron en virtuales al cien por ciento, en las encuestas que se le realizaron, se decidió por un pequeño margen seguir con la agenda académica 2020 de forma virtual.

Así ante esta nueva realidad se manifestaron dificultades para los estudiantes, como la falta de confianza en las primeras clases virtuales, por falta de conocimiento de las TICs, y además les dificultó la conectividad en algunos casos por falta del equipo electrónico, pero

las necesidades manifestadas de dar continuidad a las clases obligo a buscar los medios necesarios.

En la figura 8, Preferencias para pasar clases, y basados en las experiencias adquiridas por parte de los estudiantes durante estos meses de clases virtuales, si tuvieran que elegir para el futuro como pasar clases el 63 % de los estudiantes encuestados manifiestan que les gustaría que las clases se dicten cincuenta por ciento virtual y cincuenta por ciento presencial que sería curso (semi presencial) dando lugar a la educación *Blended Learnig*,⁶ (Aprendizaje Mezclado), en ese sentido las Tecnologías de Información y Comunicación van de la mano con la educación, se recomienda explorar este modelo del Aprendizaje Mezclado, ya que este grupo de maestrantes con su experiencia de cursos presenciales a cursos virtuales dan a conocer cómo podría aportar los cursos virtuales para el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

Por este motivo se recomienda que hoy en día las reflexiones y las vivencias que se presentan a causa del covid-19 sean una catapulta para cambiar los modelos educativos, cambiar la educación tradicional por modelos educativos según los requerimientos de un determinado grupo de estudiantes, pero que las unidades académicas brinden los medios educativos, ya sean estos, presenciales, semi presencial a distancia y virtual.

Esta vasta posibilidad de educación motivó a que muchos investigadores que lucharon año tras año por mejorar la forma de enseñanza sostuvieran que los modelos académicos deben cambiar, culminando con lo que Moreira y Schelemmer (2020) defienden por la superación de la educación tradicional para la educación en la vida, es decir, una educación digital en red que va acompañada de una política activa de formación docente, de apropiación digital, con el fin de impulsar la creación y desarrollo de metodologías y prácticas pedagógicas, más coherentes con este tiempo histórico y social y que consideren las especificidades y potencialidades de los nuevos medios, con el fin de proporcionar un incremento en términos de calidad, a través de programas de formación/cualificación con TD conectivo, en los que cada

⁶ La expresión (en inglés, *blended learning*) hace referencia a la combinación de la capacitación presencial (con profesores en un aula) con la educación *on-line* (cursos en internet o medios digitales). El *b-learning* es por lo tanto un sistema híbrido de aprendizaje en el que se mezclan estos dos sistemas. Disponible em: <https://bit.ly/2Ex8q0i>. Acceso em: 03/08/2020.

uno puede convertirse en coproductor, contribuyendo al surgimiento de nuevas ecologías educativas (p. 27-28).

Así, todavía tenemos muchos retos por afrontar, como muestran los datos: todavía existe cierta dificultad y prejuicio en relación al uso de las tecnologías a distancia por parte de los estudiantes de aula, en los que el 44,4 % se opuso inicialmente a su uso y la mayoría manifestó inseguridad para el uso de tecnologías virtuales al comienzo del curso. Estos datos evidencian la necesidad de una formación inicial y continua para el uso pedagógico de las tecnologías y la implementación de políticas públicas de inclusión digital, como ya defienden los autores mencionados anteriormente.

REFERÊNCIAS

DALEN, V. D. B.; Meyer, W. J. **Manual de técnica de la investigación educacional**. Disponível em: <https://bit.ly/3gFasIq>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4. ed., São Paulo: UNESP, 2000.

HERNANDEZ, R.; FERNANDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación**. México: Litografica Ingramex, 2002.

MAJDALANI, D. **CNN Tecnología**. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://cnnespanol.cnn.com/video/lecciones-pandemia-transformacion-digital-trabajo-casa-clases-linea-diego-majdalani-dell-perspectivas-mexico>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**,



INTERVENÇÕES DISCURSIVAS NA SUBJETIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Solange Martins Oliveira Magalhães – PPGE/FE/UFG¹

Sílvia Adriane Tavares de Moura - PPGE/FE/UFG ²

Introdução

Sobre as intervenções discursivas

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo **pronunciar**. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1996, p. 77. Grifos do autor).

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1996, p. 77), no trecho “A dialogicidade como prática da liberdade”, advogou a importância da Educação como “Prática de Liberdade”. Relembra-lo na

¹ Doutora em Educação, Psicóloga, Pedagoga. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Coordenadora Geral da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste. E-mail: solufg@hotmail.com

² Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Pedagoga. Membro da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste. E-mail: silviaadriane@uft.edu.br

introdução desse capítulo implica assumirmos a seriedade de uma educação problematizadora, num percurso que destaca a essência do diálogo, da palavra. O trecho destacado na epígrafe, sustenta que seguiremos as recomendações de Freire (*op. cit.*), no que se refere a importância dos “diálogos, como algo mais que um meio para que se faça”, mas como algo que pode nos impor mudanças coletivas, nem sempre direcionadas ao bem comum. Isso também atribui a necessidade da análise dos diálogos que nos circulam, de forma a destacar o como seus elementos constitutivos geram “intervenções discursivas” que alteram nossa realidade.

Compreender os elementos constitutivos dos diálogos atuais, ainda na concepção do autor, sugere seu adentramento como fenômeno humano. Isso pode nos surpreender, sobretudo por desvelar duas dimensões: a ação e a reflexão, e a forma como ambas se impõem de forma solidárias, “em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentiu, imediatamente, a outra”. Nesse sentido, Freire (*op. cit.*, p. 77) advogou que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

A descrição de Freire nos aproxima de nosso momento histórico – a pandemia covid-19. Sobretudo, pela forma como nos colocou em distanciamento social, e mesmo que seja para a prevenção de contágio, tem tornado nossa palavra, em seus múltiplos sentidos, silenciada, o que altera profundamente as relações sociais. A quarentena, portanto, tem consagrado o período como portador de grandes dramas sociais e pessoais. Seu caráter iniludível, tem tornado o diálogo/a palavra “oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo” que vislumbramos (FREIRE, *op. cit.*, p. 77).

No caso particular da educação, o que se impõe é o “ensino remoto emergencial” que não associa, como elemento constitutivo, o diálogo, a reflexão, o compromisso de transformação; pelo contrário, enfatizam-se ações, como iremos discutir a seguir, com o sacrifício de uma formação sólida capaz de promover a reflexão. Como denunciou Freire, a palavra gradativamente se converte em ativismo.

Portanto, Freire nos ajuda a anunciar os caminhos assumidos nesse capítulo: a pandemia inflige um cenário de imposições discursivas na educação que se transveste do emergencial, ao mesmo tempo em que se firma uma performatividade aos docentes que altera suas subjetividades. As intervenções discursivas que sustentam o ensino remoto emergencial influem no ensinar e no que ensinar no

período de pandemia, prioriza a ação pela ação, minimiza a reflexão, nega a práxis educativa e impossibilita o diálogo. Qualquer um dos aspectos citados gerariam formas inautênticas de existir, de pensar, pois repousam intenções na matriz neoliberal em que se constituem.

Freire (*op. cit.*), no trecho da epígrafe, nos direciona à compreensão de que a “existência, porque humana, não pode ser muda, nem se nutrir de falsas palavras [...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. O enfoque deste capítulo pretende-se, como Freire afirmou, mostrar que o como o mundo tem sido pronunciado, pode se voltar problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. Isso significa que quando os homens são desafiados pela dramaticidade do seu momento histórico, eles propõem a si mesmos como problema, numa posição reflexiva, necessária à manutenção da própria vida humana. Dessa forma, o momento atual – pandemia covid-19, nos apresenta o ensino remoto emergencial, seu enfrentamento nos retorna como objeto problematizado, que nos coloca frente ao pouco que sabemos sobre nós mesmos, sobre o como vamos sobreviver e sobre o como vamos reconduzir os processos de socialização no pós-pandemia. Existirá o retorno à uma “normalidade”?

Certamente, qualquer retorno às relações sociais de forma livre e integral, clama reconsiderar a importância da educação, seu lugar frente as necessárias transformações da realidade a nossa volta e, claro, o papel dos professores frente as vidas, sua manutenção. Depois que o cenário sombrio de nossa própria incapacidade passar, quando desejarmos voltar ao processo de humanização, só nos restará as diretrizes de Freire, ou seja, nos voltarmos à viabilidade ontológica do ser social.

Isso exige retomar nossa vocação histórica, nos colocando, como afirmou o autor, como o problema que exige resposta. Voltar à “normalidade” implicará, nesse momento, enfrentar o sofrimento emocional das pessoas, ele é real, concreto, objetivo, não há como superá-lo sem novas formas de diálogos. Essa ideia nos leva de novo à importância da dialogicidade, como fenômeno humano, seus aspectos constituintes podem nos revelar o que permeia as relações sociais que, no nosso caso, estão associados ao ensino remoto emergencial, como parte da constituição da subjetividade dos sujeitos professores, nesse momento histórico.

Portanto, os discursos, as palavras, a dialogia, se associam no que aqui definimos como *intervenções discursivas*, elas circulam

entre as pessoas, mas também são formuladas e utilizadas pela lógica neoliberal para que seja mantido o atual projeto de sociedade, até o limite máximo de autorizar práticas fascistas que agem diretamente na ação e na subjetividade docente.

Se como afirmou Freire, o “existir, humanamente, é pronunciar o mundo”, ao retomarmos esse mundo pronunciado de forma problematizada, elegemos as intervenções discursivas como constituintes e constituidoras da realidade posta a educação e seus professores. Infelizmente, essas podem alienar ou ampliar o movimento que acaba dando o direito da palavra ao próprio professor, uma palavra que pode estar se associando às “novas intervenções discursivas” sobre o ser professor até meandros de sua própria subjetividade.

Intervenções discursivas neoliberais como estratégias das políticas de Terceira Via na pandemia covid-19

A pandemia antecipou mudanças que já estavam em curso na educação brasileira, como: o trabalho remoto, o ensino a distância, ensino híbrido, utilização de plataformas on-line, mostrando que seu efeito não ocorre apenas no Brasil, mas segue-se alastrando pelo mundo afora, quase de forma aterradora, alterando não só a educação, como a produção do conhecimento, reforçando a investida neoliberal atual.

Uma consequência imediata da pandemia foi a adoção do ensino remoto emergencial (ERE), “por instituições públicas e privadas, como solução inevitável para continuidade do ano letivo”, embora essa modalidade de ensino não tenha sido implantada sem antes gerar múltiplos debates sobre o papel da educação, sua função e finalidades, tecnologias da informação e da comunicação (TIC), temos que uma particularidade da discussão relaciona-se a reconfiguração epistemológica da educação e do conhecimento imposta, como mostra Reis (2020, p. 3). Além desses aspectos, o ensino remoto emergencial ainda agrava assimetrias e a exclusão de milhares de estudantes, quer seja por dificuldades de acesso à internet, ou a equipamentos de informática, ou em função de condições sociais, políticas, econômicas, que se agudizam, de forma ascendente, frente as atuais políticas sociais. Por último, não menos importante, restam as condições subjetivas associadas ao adoecimento, morte, luto, ansiedades, angústias, inadequação ao isolamento social, medo

do adoecimento, do contágio, presentes entre a maioria das pessoas e que se manifestam concretamente no ensino remoto emergencial.

Na particularidade dos processos educativos as intervenções discursivas mantêm o investimento na tutoria de ações reformadoras, que continua mantendo as relações de hierarquia e poder, via educação. Nesse sentido, as decisões operacionais do governo mantêm intervenções que se instalam diretamente na regulação social, agora de forma mais auto-regulada e totalmente voltada à (re)estruturação social, reforçando a maneira neoliberal de ser mais avançada (BALL, 2012).

O aspecto citado reforça nossa compreensão sobre o fato que seria por meio da educação que se busca manter a estratificação da sociedade e, como em outros momentos da nossa história, a pandemia alojou-se como motivo apropriado para a redefinição da educação. Redefinição que a colocou, quase que de forma instantânea, nos moldes do ensino remoto o que também reconfigurou o mercado educacional, seus investimentos, embora já tenhamos presenciado essa ação, nas últimas décadas, em quase toda a América Latina.

A análise das intervenções discursivas do governo brasileiro, que asseveram o investimento na educação, são advindos das diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio³ (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), da Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000), seus elementos constitutivos se apoiam no investimento da regulação social das novas gerações. No conjunto, os organismos internacionais citados são reguladores da defesa do discurso sobre a reforma neoliberal da educação.

A UNESCO, por exemplo, intensifica o ritmo das transformações tecnológicas, agindo no convencimento geral sobre a necessidade de flexibilidade na educação, inclusive na modalidade ERE (UNESCO, 2000). Na atual pandemia, o foco da ação dos organismos internacionais continua sendo o mesmo para a educação, entretanto, a exigência da implantação do ensino remoto efetiva a fragilização

³ Os organismos internacionais passam a ter o papel de tutorar as reformas dos Estados nacionais. A OMC, em 2000, já sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

da formação, pois acaba comprometendo o educar – democrático e significativo para uma grande parte dos sujeitos sociais.

Para além desse objetivo a UNESCO ainda mantém esforços na construção de um suposto sistema ético e político baseado no pragmatismo. Melhor explicando, há um investimento incessante na implantação de uma ação prática formativa que seja diretiva, no sentido da competência mercadológica. O propósito é que a educação articule novos rumos à disciplina social que, ao final, via intervenções discursivas reforçadas no período da pandemia, transita, como afirmaram Lima e Santos (2020), dos recursos básicos e do contato social presencial, para o espaço virtual via computadores, o que formaliza aos professores uma cultura profissional tecnológica, mudando drasticamente as características do ambiente educacional, mas também do próprio trabalho docente.

Um viés dos discursos propagados afirma que o novo contexto educacional, se caracteriza pela utilização exclusiva das tecnologias digitais, o que rompe com as fronteiras, distâncias e a velocidade das informações ofertadas. Entretanto, contraditoriamente, o fato de se expandir o acesso à informação, não significa ampliação do conhecimento entre os sujeitos e, no caso da formação, formaliza-se o “reco da teoria”, o que seria o mesmo que afirmar que a formação docente passa a ser exclusivamente pautada numa epistemologia da prática (MAGALHÃES; SOUZA, 2018). Ao final, o ensino remoto emergencial exige não só a redefinição da epistemologia dos processos formativos, mas implica numa alteração da epistemologia do próprio campo educacional.

Mergulhados nesse mesmo contexto, os professores precisam ser ideologicamente convencidos sobre a positividade da lógica operacional imposta ao seu trabalho pelo ensino remoto emergencial (ERE), sua implantação reflete a intencionalidade das intervenções discursivas que são sustentadas pelas políticas educacionais neoliberais, elas continuam assujeitando – individual e coletivamente – os professores, como continuaremos a debater.

Intervenções discursivas neoliberais: a validação da hegemonia via ensino remoto emergencial

O ensino remoto e suas variadas tecnologias digitais estão reференadas nas políticas públicas educacionais, como dissemos, elas continuam tendo sustentação internacional, sustentando conceitos

e paradigmas educacionais (LIMA; SANTOS, 2020). Paradigmas que exigem transformações de base de todo o sistema educativo, configurando novas estratégias da política de *Terceira Via*.

O conceito *Terceira Via* foi cunhado por Giddens (2001) para caracterizar um projeto político, que se colocava como uma alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Para este autor o termo está associado a um projeto social-liberalista ou neo-desenvolvimentista que investe em estratégias para o desenvolvimento dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos. As estratégias de terceira via são diretamente relacionadas a um projeto de sociedade que exige a reformulação do Estado e a repolitização da política, bem como a criação do terceiro setor que atua na constituição de uma sociedade civil ativa e em um espaço de harmonização de interesses e de concertação social.

Embora esses pareçam ser objetivos perfeitamente aceitáveis, trata-se de uma conjunção inconciliável: acordar a prática de mercado e a justiça social, voltada ao desenvolvimento de um capitalismo de face humanista. As intervenções discursivas são totalmente ideológicas e cooptam conceitos caros à democracia. Os objetivos postos são ancorados em fundamentos teóricos e políticos que justificam o curso de uma estratégia mundial capitalista que muda rapidamente a arquitetura e a dinâmica das sociedades na atualidade (MAGALHÃES; ARAUJO; ARGÜELLO, 2020).

As intervenções discursivas filiadas as políticas de *Terceira Via* são danosas, as mudanças delegadas estão em comum acordo na formulação de um movimento que propaga novos “conceitos que passam a ser aceitos socialmente, compreendidos e assumidos na lógica regulatória”, conforme os termos de Souza e Magalhães (2016, p. 29). No caso da educação, encarada como estratégia fundamental na implantação do novo projeto de sociedade, empreende-se esforços para alcançar os termos postos organismos multilaterais, como discutido.

No caso do ensino remoto, as intervenções discursivas sustentam insistentemente slogans ideológicos, que embora já carreguem bastante história, ainda acabam gerando maior aceitação das estratégias da legitimação social imposta. Mesmo que os *slogans* sejam associados à face de um “capitalismo humanista” (CAVALCANTI, 2012), como dissemos, seus objetivos continuam os mesmos: a) disseminação de ideias, valores e práticas neoliberais que reforcem o projeto político hegemônico de sociedade; b) refuncionalização

dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora, destituindo-se formas de coletividade; e c) criação de novos sujeitos apolíticos, flexíveis, adaptáveis. Ideologicamente, esses objetivos podem ser alcançáveis via Pedagogia da Hegemonia, ela pode implementar novas estratégias de dominação à classe trabalhadora, sem abandonar o uso da coerção. Nos termos de Gramsci (1999), existem diferentes acepções de hegemonia, no caso da neoliberal, ela é a manifestação do aparelho ideológico do Estado que atinge a sociedade em geral e, na especificidade da educação, ela é chamada a manter o domínio ideológico, além da imposição de estratégias que visam à manutenção de consciências, ligadas a moral da concepção de mundo imposta (GRAMSCI, *op. cit.*).

Como alertou Gramsci (*op. cit.*, p. 399), a Pedagogia da Hegemonia é usada para manter a relação pedagógica que toda hegemonia necessita. A hegemonia precisa ser aprendida e apreendida, mas isso exige transmitir os diferentes elementos que a constituem, o que ocorre via educação. A partir dessa consciência, apoiar a implantação e sustentação dessa pedagogia, reflete a assunção da educação como a principal estratégia da propagação e consolidação da hegemonia neoliberal.

Beneficiada pela ação das intervenções discursivas via política, a hegemonia mantém contato direto com a educação, logo com a população, atua mudando os processos educacionais para mantê-los dentro da ordem dos conflitos de classe, como uma forma de findar o entendimento referente às contradições entre capital-trabalho. Resulta em sujeitos apolíticos, orientados principalmente para a perda da capacidade de defesa de interesses específicos de afirmação de identidades culturais - negros, idosos, mulheres, jovens, gays, transgêneros, entre outros, além de inviabilizar suas organizações porque dilui-se o potencial contestador de suas reivindicações (NEVES, 2013).

As intervenções discursivas na educação, portanto, são sistematicamente reforçadas pelas políticas educativas, a palavra, como disse Freire (1996), está demarcada no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015),⁴

⁴ A BNCC foi instituída pelo governo brasileiro em 22 de dezembro de 2017, Resolução do CNE/CP n.º 2, para ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 04 maio 2020.

por exemplo, pois ambos seguem mudando o perfil epistemológico da educação, o que também exige mudanças na formação inicial e continuada dos professores. Como já afirmamos, os documentos citados reforçam uma concepção de educação mercadológica e um perfil docente voltado ao treinamento de habilidades e competências, com claros pressupostos pragmáticos e reprodutivista postos à educação (MAGALHÃES, 2019). Nas entrelinhas dos documentos é possível identificar o como as intervenções discursivas neoliberais formalizam concepções pedagógicas ligadas à epistemologia da prática. Epistemologia que reforça o discurso ideológico hegemônico mantenedor da ordem social, como descrito por Gramsci (*op. cit.*).

Atualmente, podemos afirmar que as intervenções discursivas ativadas pela política educacional têm como questão central a manutenção de uma educação e uma formação docente que se oponham à teorização. Ball e Mainardes (2011), bem como Magalhães e Souza (2018), ainda alertaram para o fato que o recuo da teoria (MORAES, 2001), também atinge a epistemologia do conhecimento produzido, alterando o como esse é produzido e utilizado nos processos formativos. Podemos concluir que a ausência de base teórica sólida, crítica e contra hegemônica, quer seja na educação em geral ou na formação docente, especificamente, a curto prazo, revelará marcas de suas inconsistências – de ordem conceitual, teórica, metodológica e argumentativa – o que pode firmar os rumos de uma sociedade utilitarista.

Essa ideia foi aprofundada por Magalhães e Souza e (2018) que indicaram que as mudanças de cunho epistemológico no campo educacional trazem drásticas mudanças no posicionamento ético-político dos professores, que são direcionados a uma educação pragmática e tecnicista. Como argumentou Freire (*op. cit.*, p. 63), qualquer direcionamento diferente ao proposto pelas intervenções discursivas neoliberais, implica em tomada de decisão. Isso implicaria romper com a neutralidade ética e política, mas esse rompimento só poderá existir, a partir de uma formação emancipadora.

Parece um paradoxo uma vez que as diretrizes políticas neoliberais ocupam-se de manter ações a favor de uma educação para a concordância, em conformidade com a imposição de novos sentidos ideológicos sobre democracia, cidadania, ética, só que essencialmente adeptos e defensores da manutenção da ordem posta (BALL; MAINARDES, 2011; MAGALHÃES; SOUZA, 2017).

As intervenções discursivas neoliberais na educação, seguem organicamente apoiadas, como descreveu Ball (2002, p. 14), em pelo menos dois pontos: no mercado que é apresentado como o melhor exemplo de rearranjos organizacionais eficazes, e na postura ética capitalista, que busca apenas a materialidade do valor acumulado (ou mercadoria). Acreditamos que na especificidade do ensino remoto, segue-se consolidando o projeto neoliberal: a educação é reforçada como estratégia para a difusão, de maneira direta, das ideias, valores, concepções e práticas neoliberais. O processo inviabiliza o diálogo, como descreveu Freire (*op. cit.*), o que, ao final, em suas várias articulações, continua mantendo o intuito de direcionar o exercício da prática social via educação. Mesmo que tenha sido apresentado como alternativa emergencial, o ensino remoto dispara um fluxo orgânico de exigências, compondo um movimento recidivo de massificação dos padrões estabelecidos, sempre em favor da alienação.

Os professores? Continuam sendo alvo das reformas educacionais, afinal para que haja uma Pedagogia da Hegemonia se faz necessário que eles a aceitem, concordem com ela e atuem em seu favor. E mesmo que isso não seja uma postura que represente a totalidade dos professores, não há dúvida que há na categoria uma parte comprometida e pessoalmente empenhada na formalização de uma perspectiva pragmática à educação, basta observarmos as posições declaradas frente a utilização exclusiva do ensino remoto para a formação.

No processo, os professores são alojados novamente no centro das atenções, possivelmente serão, num futuro próximo, responsabilizados pelas consequências do ensino remoto, por isso encontram-se diante do princípio da incerteza, o que é inevitavelmente gerador de “insegurança ontológica” entre eles.

A insegurança ontológica leva o professor a questionar o seu fazer, sua importância social, colocando-o numa posição de intensa insatisfação. Além disso, diante da impossibilidade de contornar a situação que lhe é imposta, no período de pandemia ainda intensifica-se o que denominamos de intervenções discursivas neoliberais na subjetividade docente, isso gera a sensação de descrença sobre a qualidade do trabalho prestado, impondo ao professor trabalhar uma suposta culpa, vergonha perante a desvalorização e desprofissionalização da sua profissão, agora na modalidade remota (MAGALHÃES, 2019; BALL, 2012).

As intervenções discursivas postas pelas políticas educativas, agravam a situação dos professores, são várias formas de regulação

que acompanham o ensino remoto, elas invadem a subjetividade dos professores, acuando-os a agir em prol do propósito final dos discursos políticos neoliberais. Como descreveu Ball (2012, p. 38), tecnologia política de reforma educacional construiu uma “performatividade” que alija o respeito profissional dos professores. Essa performatividade está sustentada na base de textos políticos, e em algumas teorias sociais, sempre via primazia da razão instrumental, como dissemos, mas no momento da pandemia e de ensino remoto, acaba exercendo a força geradora da emergência de uma nova *subjetividade no professor* (BALL, 2012, p. 36), como veremos a seguir.

Intervenções discursivas neoliberais na subjetividade docente

No mesmo cenário até aqui descrito, os professores, em sua grande maioria, participaram como sujeitos e como objetos propensos a ação das intervenções discursivas neoliberais. Como descreveu Freire, a palavra se faz presente nas reformas educacionais, ela representa mecanismos de poder e opressão, seus elementos constitutivos precisam necessariamente alterar a subjetividade do professor, para que ele seja capaz de aplicar a lógica aplicada no ensino remoto.

A subjetividade embora parta da consciência do professor, também envolve afetos e vínculos, englobando tudo o que é próprio à condição do ser humano – suas capacidades afetivas, racionais, sensíveis, criativas, sociais, que estão sempre envolvidas nos processos de perceber, compreender, decidir, agir no social. Portanto, no desenvolvimento humano ou no processo de individuação, a subjetividade se constitui por meio da linguagem, signos e códigos culturais, numa relação simultânea de liberdade e autonomia, entre o sujeito e a sua cultura. Nessa mesma linha de pensamento, destaca-se o caráter histórico e social da subjetividade humana, seria envolvida no trânsito de um sujeito biológico para um social que ela mostra em sua “condição atual, a síntese de sua história social, não como acumulação, mas como expressão de uma nova condição” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 222). A subjetividade, portanto, é socialmente produzida, opera numa formação social determinada, sob o crivo de um determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural. (DEUSDARÁ; GONZÁLEZ REY, 2012)

Nesse sentido, o ensino remoto ao impor novas linguagens digitais, plataformas digitais, programas remotos, compreensão do ensino híbrido, das metodologias ativas, novas técnicas de aulas, como:

filmes, videoaulas, etc., em plataformas digitais, conhecimento dos ambientes AVA, Salas de Aula Google, Plataforma Moodle, atividades em espaços de *workshops*, Google Meets, seminários via *on-line*, aulas transmitidas por sistemas de videoconferências, web conferências, webinars, lives, Moodle, GSuite, e outras ferramentas que exigem conhecimento próprio, além de intervir no planejamento pedagógico, alteram a subjetividade dos professores. Além disso, o ensino remoto ainda muda as relações sociais que são substituídas por outras formas de relações, mais destituídas de afetos, com um lado inautêntico que cobra altos custos aos processos pessoais e psicológicos, bem como social e interpessoal, dos professores. (REGUEIRO, *et al.*, 2020)

Como descreveu Ball (2002, p. 9), o ensino remoto aprofunda sua performatividade que tem, no mínimo, três efeitos paradoxais na subjetividade dos professores: o *primeiro*, aumenta a “individualização” entre os professores, implicando na “destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; *segundo*, há o impedimento da “filiação coletiva, em sindicatos e associações”, por meio de um investimento sistemático contra a construção de novas formas institucionais de filiação e comunidades virtuais, o que inviabiliza a coletividade exigida na profissão; *terceiro*, amplia a sensação de culpabilização frente a incerteza dos resultados efetivos do ensino remoto. Esses efeitos modificam as relações dos professores (entre os seus pares e estudantes) e o comprometimento com sua atuação e, em muitos casos, resultam na assunção apolítica e sem questionamento da perspectiva pragmática imposta, aceitando quase passivamente as diretrizes (e talvez o futuro) do ensino remoto emergencial.

Como afirmou Freire (*op. cit.*) o professor estaria deixando sua palavra, experimentando um silenciar de vozes alternativas de resistência, porque as intervenções discursivas impostas via processo do ensino remoto, infelizmente, esvazia o seu fazer de significados pessoal e profissional.

No novo projeto educativo – remoto, as intervenções discursivas neoliberais cuidam de “re-trabalhar” os professores (BALL, 2002, p. 14) e isso envolve fazê-los aceitar uma posição bastante paradigmática: ao mesmo tempo que se tornam responsáveis pela adequação da educação remota, tornam-se seres invisíveis, sem direitos de imagem, sem valorização da sua autoria na construção da aula, da docência, o que os desqualifica do fato de serem produtores importantes de uma nova ação pedagógica, sobrando apenas as demandas da ideologia capitalista.

No processo, os professores acabam sucumbindo diante das imposições, e em função das intervenções discursivas neoliberais continuam sendo, salvo raras exceções, parceiros de seu algoz, sendo postos como principais atores da opção pelo ensino remoto. Mas isso seria verdade? Nos parece que no calor das intervenções discursivas postas, a partir das várias formas já debatidas, o “professor não encontra mais a si próprio, não se encontra nas relações estabelecidas, ele sente que lhe falta “autenticidade” (BALL, 2002, p. 14).

Como afirmou Ball (2012, p. 16), no ensino remoto “o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado”, pois a formação não consolida a relação teoria e prática o que inviabiliza a relação entre princípios filosóficos, teóricos e epistemológicos, como promotora de socialização, cooperação, até justiça social e igualdade. Dessa forma, alteram-se várias dimensões do processo ensino-aprendizagem, da formação docente e da própria subjetividade dos professores, como: ética, autonomia, linguagem, moralidade partilhada, criatividade e sensibilidade, e ainda seguem alterando pensamentos sobre a profissão, sobre a própria imagem do professor, seu senso de eu e autoestima, num ciclo que quebra a autenticidade da docência. E, no sentido da práxis, perde-se o investimento no esforço partilhado para entender as diferenças e divergências que se fazem presentes na sala de aula presencial. Afinal, que sala de aula é essa *on-line*?

A pandemia segue, sozinha já representa alto nível de estresse para os docentes, envolvendo desde sofrimentos pessoais ou coletivos, perdas e lutos, que por si só já tornariam a maioria dos professores pouco combativa, pois todos estão em desconforto emocional. Sensação que acaba sendo associada a imposição da performatividade e do gerencialismo (BALL, 2012), como gêmeos incansáveis e implacáveis na alteração e manutenção da existência subjetiva dos docentes.

Certo é que se amplia a sensação de inadequação e desconforto, conscientemente ou inconscientemente, entre os professores, o que agrava a sensação de desajuste, frente ao imposto via ensino remoto. As intervenções discursivas que mudam profundamente, epistemológica e ontológica, o conjunto de regras básicas das relações educacionais, com uma concomitante perda da “capacidade de cidadania”, uma vez que se coloca em questão a própria concepção de educação, por certo, também gera a vivência de uma dissonância entre a integridade subjetiva e pessoal dos professores.

Resistir envolve revitalizar bases epistemológicas e ontológicas claras que sustentem uma educação voltada a omnilateralidade. Veja-mos uma proposta de encaminhamento.

Conclusão

Quais seriam as novas intervenções discursivas?

A perspectiva histórico-crítica como enfrentamento e resistência

Se o processo sócio-político tem sido maléfico no que se refere à educação brasileira e seus professores ao longo dos anos, a situação agravou-se demasiadamente no período de pandemia, sobretudo com a implantação do ensino remoto emergencial. (REGUEIRO, *et al.*, 2020)

O cenário das imposições discursivas se transvestiu do emergencial, revelando novas formas de inovação de estratégias de Terceira Via, buscando firmar as diretrizes de organismos internacionais. Como explicado por Ball (2012), firma-se uma performatividade aos docentes, a qual exerce seu controle fazendo com que estes dependam subjetivamente da relação estabelecida.

No contexto, ao se forçar o professor a assumir as diretrizes do ensino remoto, mesmo que ele esteja em discordância, gera-se bastante desconforto emocional. O que lhe resta no processo? No mínimo, é esforçar-se para ser adaptável as novas exigências, para atender as demandas atuais da educação, para responder a o que lhe foi “pedido”. No entanto, lembramos que essa não foi uma exigência negociável, e por isso, a imposição adentrou, de certa forma, a subjetividade dos docentes. Logo, mesmo que eles resistam, militem, reclamem, e até exponham o fato de que também estão susceptíveis a demasiado sofrimento psíquico, o fato é que, a maioria deles, busca atender as demandas, mas já apresentam comprometimento subjetivo e várias formas de adoecimento.

Pensando sobre a proposta de construir novas intervenções discursivas, a partir de uma lógica de enfrentamento apoiada na perspectiva histórico-crítica, revisitamos duas importantes dimensões sustentadas por essa base teórica: a *ontológica* e a *epistemológica*, como afirmou Freire (1996). A ontológica pode promover clareza da posição do sujeito em relação as intervenções discursivas neoliberais impostas e a forma como modificam a concepção de educação voltada à qualidade social. Essa dimensão também esclarece as bases dos diálogos, da dialogicidade,

favorece a revisão do lugar da passividade dos docentes, pelo menos da grande maioria, em face das imposições discursivas atuais.

No caso da dimensão epistemológica, conforme Freire (2015, p. 83), a reflexão deve sempre suscitar uma “postura epistemologicamente curiosa”, ela deve ainda ser promotora de aprendizagem, possibilitar uma base teórica sólida necessária ao conhecimento da realidade. A dimensão epistemológica é mediadora de uma formação que ensina os alunos a pensar criticamente, que os leva além das interpretações do senso comum, ajudando-os na busca de elementos de diferentes áreas do conhecimento para que possam formular respostas apropriadas aos vários problemas, inclusive daqueles relacionados a realidade educacional e social.

Já sabemos disso? Sim, mas devemos investir em novas intervenções discursivas que sustentam um aprender com capacidade de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis educacional, conforme afirmou Freire (1996).

Como afirmamos ao longo do capítulo, se as intervenções discursivas neoliberais interferem na ação e na subjetividade dos professores, novas formas de intervenções podem ajudá-los a revalorizar princípios que apontam para a produção da emancipação humana e social; para o engajamento “[...] na luta por transformações da lógica neoliberal, suas políticas sociais”, e entendimento das atuais intervenções discursivas neoliberais (MAGALHÃES; SOUZA, 2017, p. 21).

Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica pode ajudar a entender que o contexto social e a atuação do sujeito na condição de pandemia, influem na formação docente, alteram subjetividades, inclusive do próprio professor. Sendo assim, como descreveu Freire, a superação passará invariavelmente pela retomada da palavra, capaz de transformar o que o oprime a prática libertadora, via educação. Isso exige desde a conscientização da performatividade imposta aos professores (BALL, 2002) para que atuem no ensino remoto, até a revisão de uma educação emancipadora, como descreveram Lavoura e Martins (2017, p. 535) a qual:

não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta ao não separar o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida.

As palavras que se filiam as mais variadas intervenções discursivas neoliberais, como apresentamos neste capítulo, impugnam a epistemologia e a ontologia de uma educação emancipadora. A contradição está na advertência de Freire: somente com o exercício da consciência, no encontro com a coletividade, na dialogia, com a mediação da cultura, se alça a condição social livre e consciente. Portanto, ainda temos muito que refletir sobre o como o ensino remoto influenciará na realização da autoconsciência dos sujeitos em formação. Por certo, as intervenções discursivas neoliberais, aquelas a favor do ensino remoto no atual formato, não visam à autorrealização dos sujeitos e muito menos dos professores. Mas essa é a nossa palavra e, como disse Freire (*op. cit.*, p. 44), ela não quer ser muda, quer pronunciar o que ocorre neste mundo, além de tentar “problematiza-lo e gerar um novo pronunciar”. Afinal, como afirmou o autor, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Sigamos nesse percurso.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan.-jun. 2012.
- BALL, S. J. Reformar escolas reformar professores e os terrores da performatividade. Portugal, **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, Braga, 2002.
- CAVALCANTI, Rodrigo Camargo. Capitalismo humanista, a retórica patética e espírito de Omerta (E). **Thesis, São Paulo, ano VII**, n. 18, pp. 20-40. 2. semestre, 2012
- DEUSDARÁ M. V.; GONZÁLEZ REY, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessária à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. 52ª 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Coutinho, Carlos Nelson; HENRIQUES, Luiz Sérgio; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs). Tradução Carlos Nogueira Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Volume 1.
- LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Revista Interface Comunicação Saúde Educação*. Botucatu, v. 2, n. 62, p. 531-541, 2017.
- LIMA, M. A. T. de; SANTOS, S. C. dos. Tecnologias digitais e trabalho em grupo: relações produzidas por estudantes de licenciatura. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 40. p. 45-67. maio-ago. 2020.
- MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de; Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, 2017.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de C. R. de. **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática repercussões na produção de conhecimento sobre professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*. Curitiba, v. 13, n. 30, p. 459-473, 2019.

MAGALHÃES, S. M. O.; ARAUJO, S. M.; ARGÜELLO, S. B. Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente em Brasil Y Argentina. **Revista Inter-ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 49-80, jan-abr, 2020.

MARX, K.; F. ENGELS. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MORAES, C. M. de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 2013. Editora UFG, Goiânia.

REGUEIRO, E. M. G. et al. S. Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da covid-19. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 107-119, 2020.

REIS, D. dos S. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar (Senegal): Cúpula Mundial de Educação, 2000.

PANDEMIA, EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO: ANÁLISE DE NOTAS PÚBLICAS REFERENTES À PORTARIA N.º 343 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL)

Marina Lima Marques – PPGE/FE/UFG¹

Rejane Gomes Tavares – PPGE/FE/UFG²

Brenda Paula da Silva Rodrigues – PPGE/FE/UFG³

Marilza Vanessa Rosa Suanno – PPGE/FE/UFG⁴

Introdução

Em dezembro de 2019 os primeiros casos de uma pneumonia de origem desconhecida foram descritos na cidade de Wuhan, na China. Estudos demonstraram que se tratava de um novo coronavírus,

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG. (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG). Correio eletrônico: marinalimamarques@gmail.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG. (2020). Especialista em Alfabetização, Letramento e Ludicidade pelo Instituto Educacional Wallon (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2012). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG). Correio eletrônico: rejane88tavares@gmail.com

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG. Especialista em Dermatologia pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2018). Especialista em curso de Especialização Multiprofissional na Atenção Básica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015). Graduada em Medicina pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2013). Correio eletrônico: brenda_psr@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona UB (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás (2006), revalidação do Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana UH (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás UFG (1994). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG. Líder do DIDAKTIKÉ Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DGP/CNPq. Membro do Núcleo de Formação de Professores - FE/UFG. Membro da Asociación de Escuelas Creativas ADEC (Barcelona/ES). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Correio eletrônico: marilzasuanno@uol.com.br

posteriormente denominado coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) (FALAVIGNA et al., 2020). Os coronavírus (CoVs) compõem uma grande família de vírus, alguns dos quais já causaram doenças humanas graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), em 2002, e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS), em 2012. O novo coronavírus, Sars-CoV-2, que produz a doença covid-19 (coronavirus disease 2019), é o terceiro a emergir em vinte anos e o primeiro a provocar uma pandemia. (CASAS et al., 2020)

O espectro clínico da doença pode variar desde pacientes sem sintomas ou com poucos sintomas, até quadros de insuficiência respiratória aguda grave, com necessidade de internação em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e evolução para Síndrome do Desconforto Respiratório Agudo (SDRA). Nesse contexto, a mortalidade pode variar de 26 % a 86 % (FALAVIGNA et al., 2020).

A disseminação dos casos para outras áreas geográficas foi muito acelerada devido à globalização e à falta de conhecimento para adoção de medidas restritivas para os viajantes (OLIVEIRA, LUCAS, IQUIAPAZA, 2020). O aumento do número de casos de covid-19 rapidamente caracterizou a infecção como um surto, de modo que, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus havia se tornado uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Segundo os termos desse regulamento, esse tipo de emergência é “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”. Essa decisão visa aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus (Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS).

No Brasil, dia 3 de fevereiro de 2020, foi declarada, por meio da Portaria n.º 188, do Ministério da Saúde, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, correspondendo a uma classificação de risco em nível 3, em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus. Essa ação teve a finalidade de favorecer que medidas administrativas fossem tomadas com maior agilidade para que o país começasse a se preparar para o enfrentamento da pandemia, apesar de, à época, não haver ainda nenhum registro de caso confirmado.

Em 26 de fevereiro de 2020, no hospital Israelita Albert Einstein, localizado na cidade de São Paulo, um paciente que havia retornado

ao Brasil após viagem à Itália, foi o primeiro brasileiro a ter um diagnóstico confirmado de covid-19 e todo país, a partir desse momento, entrou em alerta (TEICH, *et al.*, 2020). Medidas de higienização das mãos e etiqueta respiratória foram reforçadas. Em 21 de maio de 2020 o Brasil já contabilizava 291.579 casos registrados, com 18.859 óbitos (FALAVIGNA *et al.*, 2020).

Em 11 de março de 2020 foi caracterizado como uma pandemia e foram instituídas medidas para a prevenção e enfrentamento a serem adotadas. Elas incluíam a higienização das mãos com água e sabão sempre que possível e uso de álcool em gel nas situações em que o acesso à água e ao sabão não fosse possível. Também recomendavam evitar tocar olhos, nariz e boca, e proteger as pessoas ao redor ao espirrar ou tossir, com adoção da etiqueta respiratória, pelo uso do cotovelo flexionado ou lenço descartável. Além disso, a OMS indicou a manutenção da distância social, mínimo de um metro, que se evitassem aglomerações, e a utilização de máscara em caso de quadro gripal ou infecção pela covid-19, ou se profissional de saúde no atendimento de pacientes suspeitos/infectados (OLIVEIRA, LUCAS, IQUIAPAZA, 2020).

A rápida disseminação do SARS-CoV-2 entre países e comunidades, resultante da alta transmissibilidade viral, associada à inexistência de vacinas e antivirais específicos eficazes para a prevenção e tratamento da doença, torna as intervenções não farmacológicas as opções mais eficientes para a mitigação e controle da covid-19 em nível local e global. Dentre essas intervenções, em nível populacional, há as medidas de distanciamento social, cujo termo se refere a esforços que visam a reduzir ou interromper a cadeia de transmissão da doença pelo distanciamento físico entre indivíduos que possam estar infectados e os saudáveis, além de proteger aqueles indivíduos em risco de desenvolver a forma grave da doença. Incluem-se nessas medidas o cancelamento de eventos em massa, fechamento temporário de escolas e locais de trabalho, bloqueio de fronteiras e a recomendação para a população ficar em casa. (SILVA *et al.*, 2020)

É importante destacar que no cenário de uma pandemia, grande parte das ações e intervenções é empírica e baseada em achados em geral apenas derivados de experimentos *in vitro*, experiências pessoais de profissionais da saúde e estudos observacionais pequenos sem metodologia adequada. Há uma incessante e, muitas vezes, descoordinada busca por medidas de prevenção e de tratamento cuja efetividade é duvidosa e que são rapidamente publicadas como potencialmente salvadoras e passam a fazer parte de protocolos de tratamento globalmente

(FALAVIGNA *et al.*, 2020). Portanto, o atual momento de enfrentamento da pandemia do covid-19 é uma situação coberta de incertezas sobre a efetividade dos diferentes tipos de medidas (de prevenção e tratamento) quando consideradas individualmente ou de maneira combinada, bem como sobre o efeito do momento da implementação dessas medidas na progressão epidemiológica da doença (SILVA *et al.*, 2020).-

Como uma medida de contenção foi publicada no dia 17 de março de 2020 a Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus (sars-cov-2) causador da doença covid-19.

Em dias subsequentes – compreendendo um período de trinta dias – tornaram-se públicas manifestações, notas públicas e outras similares que expressavam posições críticas com relação ao conteúdo da referida portaria.

Neste texto, considerando que refletir sobre educação em contexto de isolamento social e pandemia internacional apresenta caráter relevante e desafiador, buscou-se analisar esses posicionamentos. Para isso, metodologicamente foram analisados documentos orientadores do Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Secretarias de Educação, bem como notas públicas e manifestações de pesquisadores, faculdades, associações, sindicatos e docentes sobre o trabalho remoto na educação básica e superior no Brasil.

Na análise dessas publicações percebeu-se a predominância de posicionamentos contrários à mencionada decisão governamental, bem como reflexões acerca de alegações que se tornaram constantes nos documentos.

Neste texto, inicialmente, apresenta-se um panorama da situação de emergência na qual se encontrou o Brasil e, especificamente, Goiás, assim como providências imediatas que foram adotadas. Posteriormente, discute-se a situação da educação nesse contexto, elenca-se os documentos analisados e especifica-se argumentos identificados por meio da análise.-

Situação de emergência de saúde pública no Brasil e providências adotadas

A Lei n.º 13.979, sancionada em 6 de fevereiro de 2020, pelo Presidente da República Federativa do Brasil, dispõe sobre medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde

pública em âmbito internacional decorrente, como mencionado, do coronavírus responsável pelo surto iniciado em 2019. A citada lei prevê ainda que o Ministério do Estado da Saúde ordene a duração da emergência de saúde pública.

A partir desse momento a sociedade passou a conviver com termos que antes não eram tão presentes no âmbito social dos brasileiros, como isolamento e quarentena. Com base no artigo 2.º, considera-se *isolamento* a “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus”. A quarentena, por sua vez, é considerada:

[...] restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

No artigo 3.º consta que, para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, entre outras, as seguintes medidas: a) isolamento; b) quarentena; c) determinação de realização compulsória de exames médicos; testes laboratoriais; coleta de amostras clínicas; vacinação e outras medidas profiláticas ou tratamentos médicos específicos; d) estudo ou investigação epidemiológica; e) exumação, necrópsia, cremação e manejo de cadáver; f) restrição excepcional e temporária, conforme recomendação técnica e fundamentada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), por rodovias, portos ou aeroportos (entrada e saída do País, locomoção interestadual e intermunicipal).

Propõe-se ainda a adoção de “isolamento domiciliar da pessoa com sintomas respiratórios e daquelas que residam no mesmo endereço, ainda que estejam assintomáticas, devendo permanecer em isolamento pelo período máximo de quatorze dias” (*op. cit.*, art. 2.º):

Parágrafo único. Considera-se pessoa com sintomas respiratórios a apresentação de tosse seca, dor de garganta ou dificuldade respiratória, acompanhada ou não de febre, desde que seja confirmado por atestado médico.

No dia 20 de março de 2020 foi publicada a Portaria n.º 454, do Ministério da Saúde (MS), que declara, em todo o território nacional,

o estado de transmissão comunitária do covid-19 (coronavírus). Nesse sentido, todos os estados do país se empenharam em atender, de alguma maneira, essas medidas no intuito de restringir o alcance da doença, tida como altamente contagiosa.

Situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás e questões educacionais

Em Goiás, o Plano de Contingência, para o novo coronavírus, da Secretaria de Estado da Saúde, de 10 de fevereiro de 2020, segue orientações do Ministério do Estado da Saúde e o Decreto n.º 9633, de 13 de março de 2020, do estado de Goiás.

O referido decreto dispõe sobre a situação de emergência na saúde pública do estado de Goiás, precisamente no artigo 5.º consta que “caberá à Secretaria de Estado de Saúde instituir diretrizes gerais para a execução das medidas a fim de atender as providências determinadas por este Decreto”. Especificamente no artigo 2.º define-se que, para o enfrentamento inicial da emergência de saúde decorrente do coronavírus deveria haver a suspensão de diversas atividades, entre elas as aulas escolares, tanto nos estabelecimentos públicos quanto privados.

Educação e suspensão das aulas presenciais

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou que “Se necessário, as instituições podem repor as aulas no próximo ano para cumprir os duzentos dias letivos anuais exigidos pela legislação”; no entanto, sobre os duzentos dias letivos, a *Nota de Esclarecimento*, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, em 18 de março de 2020, resolveu, quanto à gestão do calendário escolar, que “a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares” fica a critério dos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de educação básica. Além disso, “as instituições de educação superior consideram a utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais”.

Três dias após o posicionamento do CNE o Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, autorizou, excepcionalmente, a substituição das disciplinas presenciais “por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (MEC, 2020). No mesmo dia o governo de Goiás também se posicionou por meio da Resolução n.º 02/2020, endossando o estabelecimento

do regime não-presencial de aulas, que consistia na substituição das aulas presenciais por aulas remotas em todo o Sistema Educativo do estado de Goiás até 30 de março, podendo haver prorrogação. Tal prorrogação ocorreu dia 03 de abril, por meio da Nota Técnica n.º 5/2020, sendo estendida pelo período de sessenta dias, a partir de 05 de abril de 2020, ou enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, covid-19.

Manifestações relacionadas a resoluções, portarias e decretos

Em contexto de pandemia, após resoluções, portarias e decretos governamentais diversos as organizações viram a necessidade de se manifestarem. Sindicatos e universidades se posicionaram ao estabelecido pela portaria do MEC e à resolução da Secretaria de Saúde de Goiás por meio de notas públicas, sendo esse movimento, parte do exercício de liberdade de expressão.

Conforme Nota Pública, emitida pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos, liberdade de expressão é fundamental em estados democráticos. Diversos outros documentos, como a Declaração Universal das Nações Unidas, asseveram tal necessidade, como consta, em seu artigo 18:

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Além disso, a Convenção Americana de Direitos Humanos apresenta, em seu artigo 13: “Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza, [...] verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha”. Para mais, o Pacto de San José da Costa Rica ratifica a não-restrição desse direito “por vias ou meios indiretos, tais como o abuso de controles oficiais ou particulares de papel de imprensa” ou quaisquer outros “meios destinados a obstar a comunicação e a circulação de ideias e opiniões”.

De modo semelhante, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, artigo 5.º, parágrafo IV, declara que, além de a manifestação do pensamento ser livre, seu anonimato é vedado. O Ilustre Ministro Alexandre de Moraes, no relatório da ADI 4.451, considera

ainda ser importante proteger não só “as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais, mas também aquelas que são duvidosas, exageradas, condenáveis, satíricas, humorísticas, bem como as não-compartilhadas pelas maiorias”. Ressalta, igualmente que, até mesmo as declarações ditas “errôneas” estão sob a guarda dessa garantia constitucional.

Por sua vez, a Procuradoria Geral da República, manifestando-se por meio da Petição ASSEP n.º 163489/2020, reiterou as “manifestações anteriores do Ministério Público Federal em prol da liberdade de expressão nas democracias modernas, principalmente no âmbito da relação dos particulares com o Poder Público”.

Em consonância com essas formas de expressão e opinião, existem as Notas Técnicas, ou seja, meios utilizados por algumas organizações para expressarem suas opiniões acerca das resoluções governamentais. A esse respeito, no sítio virtual do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal tem-se que:

Nota Técnica é um documento elaborado por técnicos especializados em determinado assunto e difere do parecer pela análise completa de todo o contexto, devendo conter histórico e fundamento legal baseados em informações relevantes. É emitida quando identificada a necessidade de fundamentação formal ou informação específica da área responsável pela matéria e oferece alternativas para tomada de decisão.

Sob esse ângulo, as notas selecionadas para esse estudo são consideradas técnicas, uma vez que se originam de organizações e associações educacionais bem como de universidades e opinam sobre a Portaria 343, do MEC, que versa sobre o novo regime de aulas.

Levando-se em conta que as notas públicas analisadas neste texto explicitam posição relativa ao modelo de ensino remoto adotado pelas instituições de ensino, faz-se necessário compreender o que se entende por ensino remoto.

Moreira e Schlemmer (2020) conceituam o termo remoto como “distante no espaço”, referindo-se a um distanciamento geográfico. A presença física é substituída pelo componente síncrono. Para os autores, o processo de Ensino Remoto configura-se na transposição do ensino presencial físico para os meios digitais, sendo “centrado no conteúdo que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). A comunicação caracteriza-se,

na maior parte das vezes, por ser de um para muitos (bidirecional) tendo o professor como protagonista em vídeo-aulas ou web-conferências. Ainda se considera a lógica do controle como predominante pois “tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado, e pode ser acessado e revisto posteriormente”.

Os citados autores realçam que esse modelo de Ensino Remoto é emergencial e, devido às restrições impostas pela pandemia do coronavírus, tem o objetivo de possibilitar acesso aos conteúdos de maneira rápida e temporária, sem pretensões de recriar o “ecossistema educacional”. Citam exemplos de outras localidades que se utilizaram desses recursos, tais como países do Oriente Médio onde, devido a conflitos armados, a educação é interrompida com frequência para assegurar a integridade física das crianças. Ao adotar o citado modelo, evita-se pelo menos a interrupção das aulas.

Dito isto, algumas notas públicas foram selecionadas e analisadas no intuito de apresentar posicionamentos e argumentos ante o novo regime de aulas remotas. As notas publicadas por órgãos de Goiás, incluindo-se a capital Goiânia, estão relacionadas na Tabela 1; as notas divulgadas por organizações de âmbito nacional estão dispostas na Tabela 2; e as referentes a organizações internacionais estão na Tabela 3.

TABELA 1: NOTAS REGIONAIS

Nome da nota	Responsáveis	Data de publicação
UEG confirma suspensão de aulas presenciais e institui teletrabalho	Universidade Estadual de Goiás - UEG	17 de março de 2020
Nota sobre o trabalho remoto na educação básica e superior no Brasil	Kadjót - Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação e pesquisadores da área - Goiânia.	20 de março de 2020
NOTA sobre covid-19 e uso da EaD na Educação Básica	Faculdade de Educação- UFG	20 e 27 de março de 2020
Nota do Coletivo de Professores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de UEG/CSEH	Profa. Virginia Maria Pereira de Melo pelo Coletivo de Professores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de UEG/CSEH	abril de 2020

Nome da nota	Responsáveis	Data de publicação
CORONAVIRUS Tecnologia é aliada da Educação durante distanciamento social	Secretaria Municipal de Educação (Sme Goiânia)	3 de abril de 2020
Aulas não-presenciais: Governo de Goiás lança portal de conteúdo para auxiliar professores e alunos	Secretaria de Estado da Educação (Seduca Goiás)	3 e 6 de abril de 2020
Nota sobre suspensão das aulas em consequência do (covid-19)	Sindicato Dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás SINEPE/GO	09 de abril de 2020
CEE/GO nota pública sobre calendário escolar e regime especial de aulas não presenciais	Conselho Estadual de Educação	9 de abril de 2020

Fonte: MARQUES et al, 2020.

TABELA 2: NOTAS NACIONAIS

Nome da nota	Autor(es)	Data de publicação
Nota sobre o vídeo e a Portaria do MEC sobre a EaD	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica-SINASEFE	18 de março de 2020
Nota da UNE sobre o covid-19 e as políticas de permanência	Diretoria de Assistência Estudantil da União Nacional dos Estudantes-UNE	19 de março de 2020
MEC propõe EAD nas IFE em meio à pandemia e precariza ainda mais a educação pública	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES	19 de março de 2020
Nota Técnica da AJN sobre medidas do governo frente à pandemia do novo coronavírus, entre elas a possibilidade de aplicação do EaD em substituição ao modelo presencial	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Assessoria Jurídica Nacional.	23 de março de 2020
Manifestação contrária à Portaria 343/2020/MEC	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED	29 de março de 2020

Fonte: MARQUES et al, 2020.

TABELA 3: MANIFESTAÇÕES INTERNACIONAIS

Documento	Autor(es)	Data de publicação
Artigo: Unesco e Unicef trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância.	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância) - UNICEF	24 de março de 2020
Artigo: Fechar escolas desestabilizou a vida de crianças em todo o mundo como podemos ajudá-las a continuar aprendendo?	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura) - UNESCO	01 de abril de 2020

Fonte: MARQUES et al, 2020.

Todas as notas foram cautelosamente lidas e, durante essa leitura, percebeu-se que havia posicionamentos, argumentos e características comuns entre elas. Primeiramente constatou-se como essas preocupações perpassavam pelos variados níveis e etapas de ensino.

Quanto a isso o Grupo Kadjót e a Faculdade de Educação da UFG demonstraram preocupação ao se adotar esse novo modelo educacional em todas as etapas da educação. Especificamente sobre a Educação Infantil, a Faculdade de Educação em nota acrescenta o seguinte:

Apesar de a LDB (Lei n.º 9.394/1996) ter a previsão de uso da EaD na Educação Básica, essa previsão não atende a Educação Infantil (0 a 5 anos), transformando o seu uso em aspecto não legal, não previsto nessa Lei e nem no Decreto que regulamenta o seu artigo 80 – Decreto n.º 9.057/2017, como apresentado anteriormente, que prevê a utilização da modalidade a partir do Ensino Fundamental. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que privilegia o compartilhamento da educação das crianças junto às famílias, priorizando a relação educar, cuidar e brincar, por meio de diversas interações e experiências, o que não pode ser desenvolvido apenas/única e exclusivamente por meio de uso digital (o que dizer a distância?).

Sob esse olhar, tanto a nota do coletivo de Professores da Universidade Estadual de Goiás quanto a nota oficial da UEG se referem exclusivamente à educação superior, sendo que a UEG traz questionamentos de diversas naturezas em relação ao novo regime de educação a distância.

As publicações no sítio virtual da Secretaria de Estado de Educação referem-se às orientações em relação ao portal de conteúdo lançado para auxiliar alunos e professores pertencentes ao Ensino Fundamental e Médio. Já a Secretaria Municipal de Educação abrange, nas diversas publicações em seu sítio virtual, desde a Educação Infantil até a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Nessas publicações a Secretaria dispõe as iniciativas tomadas para “dar suporte aos educandos e familiares durante a suspensão das aulas em virtude da pandemia do covid-19”. É o caso do portal interativo Conexão Escola, bem como a iniciativa de adaptação das atividades pedagógicas ali expostas para o meio televisivo.

Todas as notas de âmbito nacional (emitidas pelo Sinasefe, UNE, ANDES e AJN) dão enfoque à educação superior e aos desafios nesta nova realidade. Já as publicações da UNESCO (2020) e do UNICEF (2020) também manifestaram preocupações em relação às dificuldades que possam ser enfrentadas pela comunidade escolar em todos os níveis de educação.

Após segunda leitura de cada uma das resoluções foi possível analisá-las no intuito de reconhecer e categorizar seus argumentos (tanto contrários quanto consoantes às resoluções governamentais), assim como destacar as ponderações e preocupações em relação a esta nova realidade. Os posicionamentos e alegações apontavam para empecilhos à execução de atividades remotas dada a realidade econômica, social e educacional do Brasil.

Foi possível perceber que as secretarias do estado de Goiás e do município de Goiânia não publicaram notas oficiais opinando sobre a decisão governamental. Tendo apresentado apenas algumas indicações de ferramentas para facilitar o trabalho remoto de docentes e discentes, tomando assim uma posição de concordância com as medidas adotadas pelo MEC e o CEE. Além delas, somente outras duas notas reforçaram as orientações dadas, sendo as que foram publicadas pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás (SINEPE) e a oficial da UEG.

Partindo das notas pode-se perceber alegações comuns entre si, o que possibilitou uma organização resultante em quatorze argumentos, a saber: 1) Desigualdades e heterogeneidades regionais, culturais e socioeconômicas; 2) Distinções entre ensino presencial e a distância; 3) Autonomia das instituições e ausência de escuta da comunidade escolar; 4) Precarização do serviço público, do ensino e do trabalho docente; 5) Desigualdade de recursos e suportes materiais para ensino remoto; 6) Especificidades das disciplinas de estágio e laboratoriais; 7)

Ensino remoto não previsto e planejado a partir do Projeto Político Pedagógico; 8) Excesso de trabalho e exposição do docente; 9) Implicações na organização e funcionamento do ensino; 10) Ensino remoto como apoio ao isolamento social; 11) Ausência de tecnologias que favoreçam a mediação didática, o diálogo e a interação; 12) Instituições escolares, políticas de permanência e acesso a serviços sociais e nutricionais; 13) Auxílio de pais e familiares na realização das atividades de ensino remoto; 14) Isolamento social como agravante da evasão escolar.

Como pode-se observar entre estes argumentos existem os que demonstraram preocupação com os desafios a serem enfrentados pelos estudantes, aqueles que se preocuparam com as adversidades que os professores poderiam encontrar, os que pensaram nos obstáculos que os pais poderiam ter e ainda os que possuem preocupações de outras ordens, como por exemplo, o calendário escolar. Na sequência, apresenta-se observações acerca de cada uma dessas alegações identificadas.

Desigualdades e heterogeneidades regionais, culturais e socioeconômicas

O primeiro e mais utilizado argumento diz respeito à falta de atenção que essas decisões governamentais evidenciaram acerca do fato de que há, no Brasil e no mundo, “heterogeneidades regionais, culturais e socioeconômicas” (ANPED, 2020), bem como severas desigualdades sociais e de recursos tecnológicos. Ou seja, a educação a distância, quando intermediada por aparelhos eletrônicos e dependente de sinal de internet, torna-se improvável e, muitas vezes, impossível para certa parcela da população.

Na nota do grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre relações entre as tecnologias, educação e pesquisadores da área, Kadjót, deixa claro que, segundo o “relatório do Comitê Gestor de Internet do Brasil – CGIa (2018), a região Centro-Oeste possui menos de 60 % dos domicílios com banda larga fixa” e que “Tal índice cai para 35 % nas classes D e E” (KADJÓT, 2020). O fato de “possuir um celular não garante acesso à internet e mesmo que se possua um pacote de dados, isto não assegura que seja suficiente” (KADJÓT, 2020) para executar o que for proposto.

A nota emitida pela Faculdade de Educação da UFG leva em consideração dados de pesquisas no âmbito nacional referentes à falta de acesso às tecnologias, revelando que, “em 2018, apenas 39 % de domicílios pesquisados possuíam computador e internet; apenas 28 % possuíam internet” (Faculdade de Educação, 2020). Considerando-se

estes e outros dados, a União Nacional dos estudantes (UNE) defende que “A realidade desses estudantes deve ser levada em conta, e eles não podem ser prejudicados pelo contexto atual” (UNE, 2020).

De modo similar, os artigos publicados pela UNICEF (2020) e UNESCO (2020) alertam sobre as limitações na política de inclusão digital, dadas as desigualdades de condições e acesso da população mundial. Sendo assim, a nota emitida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, como também as notas citadas, concluem que “as orientações expressas na Portaria n.º 343 e na Resolução n.º 02/2020 não consideraram o baixo índice de acesso à internet. Este se dá em função das desigualdades econômicas e sociais da população” (KADJÓT, 2020) podendo significar “novo processo de exclusão escolar” (SINASEFE, 2020). Ocorre também “[...] devido à (falta de) acesso às ferramentas, suporte de internet, impossibilidade de serem contactados, condições emocionais, condições estruturais” (COLETIVO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE ANÁPOLIS DE CSEH – UEG, 2020).

Distinções entre ensino presencial e a distância

Diversos documentos elucidam como a Portaria n.º 343 e a Resolução n.º 02/2020 desconsideraram “as distinções entre os cursos presenciais e a distância” (ANPED, 2020)⁵ se esquecendo de que a “EaD exige currículos, didática e condições que não são de domínio ou (não estão) à disposição de todos e todas” (ANPED, 2020), bem como demanda diferentes tipos de avaliação (UNE, 2020).

Em razão de verem “com seriedade a possibilidade de processos formativos de qualidade com o uso de tecnologias digitais” (KADJÓT, 2020), fazem-se preocupantes as condições dos profissionais sem formação, os quais se empenham na transposição didática do que é feito no presencial, assim defendendo:

A modalidade de ensino a distância não se configura numa simples gravação em vídeo ou conversão em texto daquilo que seria trabalhado presencialmente, de modo que, sem a capacitação específica do docente para tanto, é possível que a simples determinação de conversão em ensino a distância seja danosa ao ambiente de aprendizado (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2020).

⁵ Manifestação contra à portaria n.º 342/2020 – MEC.

Assim a simples transposição do conteúdo do ensino regular para o remoto, como mencionado, acabaria desqualificando a modalidade EaD podendo-se correr alto risco de não atender o padrão de qualidade previsto na Constituição Federal, de 1988 (FE, UFG, 2020). Em nota da Anped faz um adendo afirmando que essa forma de ensino “não deve ser a principal, mas apenas suporte para o docente” (ANDES-SN).

Autonomia das instituições e ausência de escuta da comunidade escolar

Determinadas notas publicadas ressaltaram que as decisões tomadas pelos órgãos competentes desconsideraram qualquer tipo de autoridade ou autonomia de escolas e Universidades. Alguns documentos, como o emitido pela ANDES, questionam a maneira impositiva e sem debate (SINASEFE, 2020) ou consulta prévia como as decisões em relação à educação foram tomadas. Foram desconsideradas também as “vozes das comunidades escolares” (ANPED, 2020), além de ferirem o “princípio constitucional da autonomia acadêmica e administrativa das universidades” (ANPED, 2020).

Precarização do serviço público, do ensino e do trabalho docente

Trata-se, neste item, da precarização dos serviços prestados pela esfera pública. Todas as notas que se valeram desse argumento consideraram que a escolha aligeirada do ensino remoto por parte do Governo, nesse momento de calamidade pública, configura ataque à Educação Pública de Qualidade. Esse contexto estaria servindo “como pretexto para um ensino precarizado” (UNE, 2020) e como forma oportunista para aplicar o projeto do MEC de ampliação da EaD (SINASEF, 2020).

Deste modo, a Anped em sua nota, Manifestação Contrária à Portaria n.º 343/2020, evidencia que a precarização da esfera pública favorece/prioriza interesses econômicos privatistas (SINDPRO Goiás, 2020) atendendo “aos interesses das grandes corporações do ensino privado” (ANDES, 2020).

Desigualdade de recursos e suportes materiais para ensino remoto

Discute-se, nesta oportunidade, o fato de os recursos físicos necessários ou disciplinas práticas não poderem ser acessados em razão do isolamento social. Um exemplo disto, citado em nota pelo Kadjót,

seria o caso das pessoas que não têm acesso à internet em casa e precisarem se deslocar a *lan houses*, casas de parentes ou vizinhos para executarem as tarefas solicitadas. Ou, até mesmo, precisarem se deslocar para fazerem consultas em bibliotecas (Coletivo de professores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de CSEH – UEG), podendo colocar em risco a saúde dessas pessoas aconselhadas a ficarem em casa nestes tempos de pandemia.

Especificidades das disciplinas de estágio e laboratoriais

Cabe pontuar aqui o fato de existirem disciplinas de estágio e laboratoriais que não poderiam ser realizadas de outra maneira a não ser presencialmente, como questionado em nota pela Anped (2020), pelo Coletivo de professores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de CSEH – UEG (2020) e pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-AJN (2020).

Ensino remoto não previsto e planejado a partir do Projeto Político Pedagógico (Escola/Curso/Universidade)

Trata-se, neste contexto, da não-possibilidade de planejamento (curricular) prévio no intuito de oferecer atendimento de qualidade, já que a decisão por adotar o ensino remoto foi tomada pelos órgãos responsáveis devendo ser acatada imediatamente. O SINDIPRO Goiás defende que tal medida estaria longe do ideal e o documento assinado pelos professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás deixa claro que a adoção do ensino remoto sem consulta anterior aos professores vai contra os princípios que defendem no Projeto Político Pedagógico (da UEG, no caso) dificultando assim a prestação de um serviço com a devida qualidade.

Em nota, a Faculdade de Educação (FE/UFG) ressalta que o mencionado padrão de qualidade fica mais distante se levarmos em conta o fato de que “nem todos os professores dispõem de condições e conhecimentos tecnológicos”.

Excesso de trabalho e exposição do docente

Refere-se, neste contexto, acerca da exaustão causada pelo excesso de trabalho e exposição da privacidade (Coletivo de Professores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de CSEH – UEG, 2020) dos docentes nessa nova realidade de ensino remoto (Faculdade de Educação – UFG, 2020).

O SINDIPRO, por exemplo, deixa clara a preocupação com os direitos dos professores. Também a UNESCO (2020) revela em seu artigo a importância de dar “atenção especial para garantir a segurança de dados [...] de estudantes e professores” (UNESCO, 2020).

Implicações na organização e funcionamento do ensino

Aborda a desestruturação que a matriz curricular, o calendário e as conclusões de curso podem sofrer em razão de meses de paralisação, considerando-se o cenário em que as aulas seriam suspensas (Coletivo de Professores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de CSEH – UEG, 2020).

Ensino remoto como apoio ao isolamento social

Defende-se que a adoção do ensino remoto proporcionaria apoio em tempos de isolamento social. A UNESCO (2020) justifica que, mesmo não sendo ideal, seria uma forma de estar em concordância com as orientações da Organização Mundial de Saúde (SINEPE, 2020; ANDES, 2020), preservando a saúde física da comunidade escolar. Leva-se também em consideração que, desse modo, previne-se a contaminação do novo coronavírus (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – AJN, 2020), pois essas pessoas estariam sãs e salvas em suas casas (SINDIPRO Goiás; FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFG, 2020).

Ausência de tecnologias que favoreçam a mediação didática, o diálogo e a interação

Evidencia-se o fato de o ensino presencial também possuir suas particularidades (ANDES, 2020), tais como o diálogo e a interação (UNICEF, 2020), ações impossíveis de serem executados no presente momento (SINDIPRO Goiás, 2020). Sem tal interação e troca de saberes (SINASEFE, 2020), garantir um padrão de qualidade tornar-se-ia mais difícil (FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFG, 2020) podendo descaracterizar assim o ensino.

Instituições escolares, políticas de permanência e acesso a serviços sociais e nutricionais

Discute-se o fato de o espaço escolar ser, em determinadas ocasiões, um local que, além de possibilitar ensino, possibilita também o acesso a “uma gama de serviços sociais, incluindo saúde e nutrição” (UNESCO, 2020). Sendo assim, “o fechamento de escolas tem o

potencial de ser devastador e permanentemente desestabilizar o futuro das crianças.” (ONU, 2020). Algumas notas, como a da UNE, evidenciam a necessidade da manutenção das políticas de permanência, vez que, sem essa ajuda, será pouco provável que essas pessoas continuem saudáveis e seguras.

Auxílio de pais e familiares na realização das atividades de ensino remoto

Constatou-se a preocupação, realçada em artigos publicados pela UNESCO (2020) e UNICEF (2020), em relação ao preparo de familiares ao orientarem suas respectivas crianças na execução das atividades escolares. Isto se deu ao levar em conta que alguns deles poderiam não dominar habilidades tecnológicas ou mesmo não possuírem conhecimentos de ordem básica, como leitura e interpretação, por exemplo.

Isolamento social como agravante da evasão escolar

Aqui se trata, em especial, da preocupação mencionada somente nos documentos de autoria da UNESCO (2020) e da UNICEF (2020) ao se referirem ao fato de que a situação de isolamento social poderia agravar a evasão escolar, principalmente em razão das políticas de permanência às quais muitos não estariam tendo acesso.

Considerações finais

Pode-se perceber que todos os argumentos contrários à Portaria n.º 343 e à Resolução n.º 02/2020 estão interligados de alguma maneira, fazendo-se interdependentes entre si. Ambos consideram a realidade de classes sociais mais pobres que, aparentemente, não foi levada em conta no momento da decisão por aulas remotas. Obviamente é necessário reconhecer que medidas emergenciais teriam de ser tomadas de qualquer forma. Porém, como apresenta o argumento referente à autonomia das escolas e universidades, nenhuma delas foi consultada anteriormente à decisão tomada pelos órgãos do governo.

Contudo, ainda que se considere esse novo contexto surpreendente, percebe-se um movimento de adequação e aceitação dessa nova realidade, podendo ser exemplificado a partir de artigos publicados no sítio virtual da prefeitura de Goiânia, nos quais são mencionadas algumas dicas de uso da internet e aplicativos educacionais. Nesse sentido, enaltecem o uso de tecnologias, acreditando-se que possam

ser ferramentas eficazes de estudo e ensino. Além de incentivar o uso de aplicativos no mesmo intuito.

O argumento mais utilizado dentre as notas públicas analisadas refere-se à desigualdade de recursos e que a situação de pobreza gera exclusão, tendo sido citada em oito das dez notas analisadas, demonstrando sensibilidade por parte dessas organizações quanto à realidade de toda comunidade escolar. Na sequência, são realçados os argumentos 2 e 11 que, de certa forma, podem ser agrupados, pois tratam das especificidades do ensino remoto e presencial. Ademais, alegam que um modelo não pode simplesmente ser adaptado para se tornar outro sem prévio preparo e planejamento.

Cabe, ademais, considerar o seguinte fato: juntamente com os argumentos relativos às particularidades do ensino presencial e ensino remoto, está o entendimento que reconhece o ensino remoto como grande aliado do isolamento social. Porém, mesmo com esse argumento em consonância às resoluções governamentais, nota-se a predominância de alegações que acentuam os desafios que são encontrados ao aderir ao ensino remoto, demonstrando profunda e urgente preocupação com o funcionamento dessa nova realidade de ensino. Desvelam-se, pois, diversos obstáculos que deveriam ser enfrentados pela comunidade escolar.

As notas emitidas nos incitam à reflexão levantada no argumento 4 que considera a EaD um projeto já existente do Governo Federal. Este, por sua vez, transformou o momento na oportunidade perfeita para implementá-la (em meio a uma pandemia), sendo parte de uma tentativa de sucatear a educação pública de qualidade, dando, assim, uma maior abertura a que organizações de cunho privatistas que adentram ao ambiente escolar público aligeirando uma padronização que ignora a diversidade cultural, social e econômica do país.

Enfim, as notas públicas divulgadas nos trinta dias subsequentes a 17 de março, data em que foi publicada a Portaria n.º 343 do Ministério de Educação (MEC) discorrendo sobre a transposição de aulas presenciais para o formato remoto, elencaram pontos que nos conduziram a uma reflexão acerca de questões relacionadas ao contexto educacional, tais como: questões trabalhistas, considerando que o ensino remoto se desponta para um excesso de carga horária, desvalorização ainda mais latente do trabalho docente, ou seja, uma efetiva desprofissionalização docente; questões de direito autorais e de imagem, uma vez que a disponibilização de material em rede possui alcance e tempo indeterminado, bem como, implica estar sujeito a

retaliações no que diz respeito a opiniões que se divergem; questões operacionais, tendo em conta a disponibilidade de recursos materiais, seja de estudantes, professores e familiares; questões acadêmicas, atentando-se à organização e efetivação do ensino quando pensados no cumprimento de requisitos administrativos; questões pedagógicas quanto à forma de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; questões emocionais no que se refere ao esforço de acompanhamento e auxílio adequado para essas crianças, seja por parte de familiares ou mesmo na interação com educadores e colegas de turma. Para além disso, essas questões desdobram em outras maiores que permeiam diversos âmbitos da sociedade, como sociais e econômicas, evidenciando assim as desigualdades no nosso país.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMISSORAS DE RÁDIO E TELEVISÃO (ABERT). **ADI4451 - Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Distrito Federal, Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/VOTOHUMORISTASX.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Manifestação ANPED - Manifestação Contrária à Portaria 343/2020 – MEC**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifestacao_anped_contra_343_final.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus. **Gov.br**, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Nota Pública do CNDH por Ocasão do Dia Mundial da Liberdade de Imprensa**. Brasília, 3 maio 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/mocoes-e-notas/NOTA_PUBLICA_DIA_MUNDIAL_DA_LIBERDADE_DE_IMPRENSA.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Notas Técnicas**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/consumidor/notas-tecnicas>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Nota pública** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/nota-publica>. Acesso em: 21 set. 2020.

CASAS, Carmen Phang Romero *et al.* Avaliação de tecnologias em saúde: tensões metodológicas durante a pandemia de covid-19. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 77-96. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200077&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em: https://cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 13 jun. 2020. CNDH. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. *Nota Pública do CNDH por Ocasão do dia Mundial da Liberdade de Imprensa*. Brasília, 3 de maio de 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/moco-es-e-notas/NOTA_PUBLICA_DIA_MUNDIAL_DA_LIBERDADE_DE_IMPrensa.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Nota de Esclarecimento**. Brasília, mar. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142021-nota-de-esclarecimento-covid-19&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2020.

FALAVIGNA, Maicon *et al.* Diretrizes para o tratamento farmacológico da covid-19. Consenso da Associação de Medicina Intensiva Brasileira, da Sociedade Brasileira de Infectologia e da Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia. **Rev. Bras. Ter. Intensiva**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 166-196, jun. 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Coronavírus: tecnologia é aliada da Educação durante distanciamento social**. Goiânia: s.n., 2020. Disponível em: <http://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/boletim-coronavirus/1119-tecnologia-e-aliada-da-educacao-durante-distanciamento-social>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Nota Pública 01/2020**. Disponível em: <https://www.sepego.com.br/download/nota-publica-do-conselho-estadual-de-educacao-de-goias/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Aulas não-presenciais: governo de Goiás lança portal de conteúdo para auxiliar professores e alunos**. *S.l.: s.n.*, 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/aulas-nao-presenciais-governo-de-goias-lanca-portal-de-conteudo-para-auxiliar-professores-e-alunos/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Saúde. **Nota Técnica SES-GO. Goiânia-GO**. 2020. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/NOTATECNICA5.pdf.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 06 set. 2020.

OLIVEIRA, Adriana Cristina de; LUCAS, Thabata Coaglio; IQUIAPAZA, Robert Aldo. O que a pandemia da covid-19 tem nos ensinado sobre adoção de medidas de precaução? **Texto contexto - enferm**, Florianópolis, v. 29, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0707202000100201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

SANAR, Med. Linha do tempo do coronavírus no Brasil. *S.l.: s.n.*, 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, Lara Livia Santos da et al. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, p.1, 2020.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO DE GOIÁS. **Nota(s) sobre Suspensão das Aulas em Consequência do covid-19**. 2020. Disponível em: <http://www.sinepego.org.br/wp-content/uploads/2020/mar/nota2.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **MEC propõe EAD nas IFE em meio à pandemia e precariza ainda mais a educação pública**. Brasília, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-propoe-eAD-nas-ife-em-meio-a-pandemia-e-precariza-ainda-mais-a-educacao-publica>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO. Assessoria Jurídica Nacional. **Nota Técnica da AJN sobre medidas do governo frente à pandemia do novo coronavírus, dentre elas a possibilidade de aplicação do EaD em substituição ao modelo presencial**. Brasília, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/Midias/downloads/1729>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SINASEFE). Profissional e Tecnológica, 2020. **Nota sobre o vídeo e a Portaria do MEC sobre a EaD**. Brasília, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/nota-portaria-do-mec-sobre-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TEICH, Vanessa Damazio *et al.* Epidemiologic and clinical features of patients with covid-19 in Brazil. **Einstein**, São Paulo, v. 18, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-4508202000100260&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2020.


UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Fechar escolas desestabilizou a vida de crianças em todo mundo, como pomos ajudá-las a continuar aprendendo**. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-fechar-escolas-desestabilizou-a-vida-de-criancas-em-todo-o-mundo-como-podemos-ajuda-las-a-continuar-aprendendo/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). Diretoria de Assistência Estudantil da União Nacional dos Estudantes. **Nota da UNE sobre o covid-19 e as políticas de permanência**. *S.l.: s.n.*, 2020. Disponível em: <https://une.org.br/noticias/nota-da-une-sobre-o-covid-19-e-as-politicas-de-permanencia/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância Cultura e Educação. **Trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-e-UNICEF>. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. UEG confirma suspensão de aulas presenciais e institui teletrabalho. Disponível em: http://www.ueg.br/noticia/52386_ueg_confirma_suspensao_de_aulas_presenciais_e_institui_teletrabalho. Acesso em: 22 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. **Nota da Faculdade de Educação sobre Covid-19 e o uso da EaD na Educação Básica**. *S.l.: s.n.*, 2020. Disponível em: <https://fe.ufg.br/n/125759-nota-da-faculdade-de-educacao>. Acesso em: 10 ago. 2020.



PARTE II
ENSINO E
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
PROFESSORAS



CURRÍCULO E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Thalitta Fernandes de Carvalho Peres – PPGE/FE/UFG¹

Sandra Valéria Limonta Rosa – PPGE/FE/UFG²

O texto apresenta uma síntese de parte de uma pesquisa em andamento cujo objeto é o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Objetivamos compreender a Matemática como conhecimento escolar e o lugar deste conhecimento no currículo escolar, bem como compreender, por meio de uma intervenção didática realizada no sexto ano do Ensino Fundamental, como a organização do ensino de conceitos a partir da perspectiva do ensino desenvolvimental de Davydov pode levar ao desenvolvimento do pensamento matemático nos estudantes. A análise do desenvolvimento lógico e histórico da Matemática como conhecimento escolar nos levou à elaboração da categoria “fetiche do número”, que apresentamos neste texto.

Fundamentamo-nos em Duarte (2016; 2018); Gama (2015); Saviani (2008; 2011) e Young (2007; 2011; 2016) nas discussões sobre currículo e conhecimento escolar, situando a Matemática como conhecimento escolar fundamental e seu lugar no currículo e na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995; 2001; 2005) e na teoria do ensino desenvolvimental (DAVYDOV, 1978; 1988; 1995; 2017) para explicitar a relação entre conhecimento matemático, ensino escolar e desenvolvimento.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá. Correio eletrônico: thalitta@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília-SP. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Correio eletrônico: sandralimonta@ufg.br

O texto divide-se em três partes: na primeira apresentamos reflexões sobre currículo e conhecimento escolar no Ensino Fundamental a partir de uma perspectiva histórico-crítica de currículo e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento humano. Na segunda parte, considerando elementos oriundos de uma parte da pesquisa que trata do desenvolvimento da Matemática e das relações e contradições do conhecimento matemático como conhecimento escolar, apresentamos o desenvolvimento lógico-histórico desta ciência, tomando como categoria de análise o conceito marxiano de fetiche.

Na terceira e última parte tentamos evidenciar como as discussões realizadas podem contribuir para “desfetichizar” o conhecimento matemático escolar e contribuir para uma reflexão sobre as reais possibilidades de fazer avançar o ensino e melhorar a aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental.

Currículo e conhecimento escolar no Ensino Fundamental: reflexões a partir de uma perspectiva histórico-crítica de currículo e histórico-cultural de desenvolvimento

Nos encontramos em um momento histórico da educação escolar em nosso país em que pesquisas e análises sobre currículo e conhecimento escolar se fazem mais do que nunca necessárias. É preciso, de forma lúcida e acadêmica, problematizar e tensionar o projeto educacional para o povo brasileiro que está tomando forma desde os primeiros dias do governo Bolsonaro, mas também é necessário apontar perspectivas que possam não só fazer a crítica, mas superar as reformas curriculares em curso e transformar o currículo escolar de forma a garantir acesso ao conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

As reformas curriculares, dentre as quais destacamos a Base Nacional Comum Curricular, claramente o resultado de uma perspectiva neoliberal e economicista de educação e de conhecimento escolar, ao colocar competências e habilidades mentais como fundamento e horizonte do currículo escolar, contribuem significativamente para alijar, ainda mais, as crianças e jovens da classe trabalhadora do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade nos campos da ciência, da arte e da filosofia.

No nosso entendimento, isso está abrindo caminhos para a inserção de ideias e práticas conservadoras e anti-científicas nas escolas,

como o Projeto de Lei Escola Sem Partido e a exclusão de conteúdos de ensino tidos como “perigosos” para as crianças e jovens, como os estudos sobre gênero e sexualidade (DUARTE, 2018). Em nossa pesquisa e neste texto, fazemos a crítica à concepção de currículo baseado em competências e habilidades e defendemos o currículo escolar baseado no conhecimento, a partir de concepções de conhecimento escolar e currículo emanadas da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008; 2011) e das análises de Young (2007; 2011; 2016):

O currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que nas palavras de Dermeval Saviani significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar (GAMA, 2015, p. 213).

Entendemos o acesso ao conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento como um conjunto de processos relacionados entre si e que ainda parece estar num horizonte distante das proposições curriculares advindas da política educacional e do que podemos considerar uma educação escolar de qualidade.

Concordamos com Young (2011), quando o autor afirma que as atuais políticas educacionais pouco ou nada compreendem sobre o que é importante que os alunos saibam, marginalizando e até mesmo ignorando a questão do conhecimento no currículo escolar. Como argumenta Duarte (2018, p. 143), essa visão neoliberal de educação leva à aceitação do mundo tal como é e à conformação social e individual tão necessária à reprodução do capitalismo: “[...] as novas gerações são formadas para o conformismo ativo e participativo [...] Não por acaso os currículos enfatizam a formação de competências e os ‘projetos de vida’”.

Associada a essa “marginalização” do conhecimento, concretiza-se, por vias impositivas e pré-estabelecidas de antemão por técnicos do Ministério da Educação, a realização de avaliações padronizadas nacionalmente, disseminando-se a compreensão destas avaliações como a única forma de identificar as lacunas em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares e melhorar o ensino.

Segundo Araújo (2012) instituiu-se em nosso país, nas últimas décadas, um conceito de educação de qualidade “[...] prisioneiro do desempenho dos alunos em testes, que só reforçou uma lógica meritocrática e excludente” (p. 191). Ainda segundo o autor, os testes padronizados traduzem concepções oriundas dos valores e da lógica do mercado e não ajudam as escolas a pensar e a realizar um ensino que leve à aprendizagem.

Na aparência, contraditório, o currículo por competências e habilidades e as avaliações padronizadas formam uma unidade que coloca em questão os conhecimentos a serem socializados pela escola, distorcendo o que deveria ser o objetivo primordial da escola no nosso entendimento – o desenvolvimento intelectual das crianças e jovens por meio do aprendizado dos conceitos científicos – ao vulgarizar o conhecimento escolar e tirar dos professores toda e qualquer autonomia em relação ao ensino e à avaliação.

Diante dessa situação, como podemos conceber o currículo e neste, qual o lugar do conhecimento e o que podemos compreender por conhecimento escolar? Na contramão de teorias mais contemporâneas que problematizam e até mesmo questionam que a base do currículo é o conhecimento sintetizado e sistematizado sob a forma da ciência, da arte e da filosofia, Young (2007) elabora o conceito de diferenciação do conhecimento como uma forma de distinção entre conhecimento escolar e não-escolar.

Ainda segundo Young (2007, p. 1299), “O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo”. O autor argumenta que muitos conhecimentos importantes para a formação dos alunos, sob a forma de conceitos, estarão fora de seu cotidiano e até mesmo irão contrapor-se a esse cotidiano:

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de conceitos sistematicamente relacionados (YOUNG, 2011, p. 615).

Ao “esvaziar de conteúdo” o currículo escolar, nega-se o acesso a esse conhecimento justamente àqueles que dele mais precisam e coloca quem defende o currículo baseado em conhecimento (pesquisadores, formadores de professores e professores das escolas) numa posição difícil, associando tal defesa a uma concepção tradicional de educação. É necessário portanto, esclarecer que há uma grande diferença entre a defesa que fazemos do currículo baseado em conhecimento e uma concepção conservadora, instrumentalista e elitista de educação.

Acreditamos que esse esclarecimento se encontra na concepção histórico-crítica de currículo, como afirmamos logo no início deste texto. Também nos valem, em nossa pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática, dos aportes da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental a respeito do lugar ocupado pela educação escolar no processo de vida e de desenvolvimento das pessoas. Entendemos que as concepções se interpenetram e se completam, fazendo uma síntese entre currículo, conhecimento escolar, ensino e aprendizagem:

O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos por sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte (DUARTE, 2016, p. 140).

A teoria do ensino desenvolvimental³ põe em relevo a importância do ensino sistematizado dos conceitos científicos projetados nos conhecimentos escolares, que por sua vez estão em relação (e contradição) com as ciências que lhe deram origem. É na atividade de estudo que se dá a assimilação ativa e criativa do conhecimento

³ Vassili Vassilievich Davydov (1930-1998), psicólogo e pedagogo russo, incorporou em seu trabalho de pesquisa sobre o ensino escolar todos os pressupostos da teoria histórico-cultural a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O alto nível da psicologia pedagógica soviética e as pesquisas longitudinais que foram realizadas em escolas, permitiram que Davydov e seus colaboradores pudessem formular, na segunda metade do século XX, a teoria do ensino desenvolvimental, fundamentada na concepção materialista histórico dialética do conhecimento e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento (Davydov, 1995; LIBÂNEO e FREITAS, 2013).

acumulado pela humanidade sob a forma de conceitos que constituem o currículo e o conhecimento escolares, segundo Davídov (1978; 1988).

Para o autor, o ensino escolar é a forma universal do desenvolvimento psicológico humano, pois é por meio deste que cada pessoa pode se apropriar dos conceitos científicos, que são históricos e sociais, e desenvolver seu próprio pensamento. Sua pesquisa buscou esclarecer como deveria, por meio do ensino, ser organizada a atividade de estudo dos alunos, de forma a conduzi-los ao desenvolvimento. De acordo com Libâneo e Freitas (2013, p. 345), “Davydov partiu das dimensões filosófica, sociológica, lógica e pedagógica do problema e propôs-se a oferecer uma abordagem lógico-psicológico-didática para questões da estruturação e ensino das disciplinas escolares”.

Partindo da compreensão elaborada por Vygotski (2001) a respeito da formação e desenvolvimento dos conceitos e a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, Davídov (1988) propõe formas de organização do ensino dos conceitos científicos na escola, de forma a levar os estudantes, desde os primeiros anos de escolarização, à formação do pensamento teórico, que para o autor seria uma das funções psíquicas superiores mais complexas e importantes a serem plenamente desenvolvidas no processo geral de desenvolvimento humano.

Sobre essa base teórico-epistemológica e psicológica a respeito do currículo e do conhecimento escolar é que elaboramos as considerações a respeito do conhecimento matemático a seguir.

O “fetiche” do conhecimento matemático: implicações curriculares

A pesquisa sobre o desenvolvimento lógico-histórico dos conhecimentos matemáticos que realizamos nos permitiu compreender, acreditamos, a essência da matemática como conhecimento escolar. Análoga à linguagem escrita, a linguagem matemática expressa em seus conceitos os significados decorrentes de necessidades humanas provocadas pelo trabalho. Segundo Boyer (1996), Ifrah (2010) e Garbi (2006), a matemática surge e se desenvolve na atividade prática do homem, que por sua vez engendrou a necessidade de contar e a partir dessa necessidade surgem os números.

Sabe-se que a Matemática é uma ciência milenar e que ao longo de sua história foi consolidando uma linguagem específica e universal.

Para Vigotski (1995) e Luria (2012) a necessidade de registrar quantidades foi o que, historicamente, deu origem à escrita, nos ajudando a compreender, dessa forma, que a escrita e a Matemática têm uma origem comum.

A Matemática se constituiu como ciência e como linguagem, inclusive como linguagem necessária ao desenvolvimento de outras ciências, como a Física e a Química. De acordo com Kopnin (1978, p. 305) “[...] seus sinais e expressões se tornam forma de pensamento, uma determinada estrutura formal que contribui para a expressão do conteúdo de uma ciência dada”.

A linguagem matemática tornou-se então um complexo conjunto de sistemas simbólicos, em que a compreensão das significações atribuídas aos signos matemáticos representa uma das maiores dificuldades de seu ensino como conhecimento escolar. Ressalta-se assim, que tanto a escrita da língua quanto a linguagem matemática não podem ser compreendidas apenas como saber desenhar e codificar certas letras e números. O domínio dessas linguagens significa assimilar e compreender um sistema complexo de signos simbólicos que possuem significado.

Nesse sentido, como os conceitos matemáticos estão consolidados nesse conjunto de símbolos e signos, tem-se a impressão de que estão desvinculados da realidade objetiva, resultando na concepção equivocada de que os conhecimentos matemáticos estão prontos e acabados.

A esse respeito, Kopnin (1972) esclarece que se tomarmos os símbolos isoladamente, os mesmos não poderão refletir o objeto, porém, quando os abordarmos em conjunto, incluindo seus significados, a linguagem constituirá um meio para a representação da realidade.

A questão crucial no caso do ensino da Matemática, é que esse sistema simbólico que constitui a linguagem matemática não pode se sobrepor aos processos de formação de conceitos. Cada símbolo representa conceitos e estes possuem significados. O símbolo matemático sem seu significado não representa nada para a criança, assim como a palavra (signo) desprovida de significado é “som vazio”, conforme Vigotski (1995).

Silveira (2015) afirma que um signo matemático sem significado é um signo morto. Nesse sentido, o domínio da linguagem escrita e da linguagem matemática significa o domínio de um sistema de signos simbólicos significantes, ou seja, trata-se de um aprendizado extremamente complexo. “Por isso, a linguagem escrita é a forma mais

elaborada, mais exata e mais completa da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 327). Isso nos leva a refletir sobre a quantidade de signos “vazios” ou “mortos” que muitas vezes são transmitidos às crianças do Ensino Fundamental no ensino da matemática escolar.

O desenvolvimento histórico-cultural da humanidade revela como e porque vão surgindo novos conhecimentos matemáticos, impulsionando o desenvolvimento da Matemática como ciência, de sua linguagem. Num período que ficou conhecido entre os historiadores da Matemática como a “Idade Heróica da Matemática”, consolidou-se uma ciência que primava pelo rigor e formalismo em suas demonstrações, como assinala Boyer (1996).

Nesse sentido, é pela lógica formal que o conhecimento matemático foi se desenvolvendo, o que para Kopnin (1978) significa que a lógica formal está enraizada na estrutura epistemológica da Matemática. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento é tanto da lógica formal quanto da própria Matemática, uma acaba por constituir e ser constituída pela outra. Para o autor, a etapa atual da lógica formal é a lógica matemática ou simbólica. “Esse método consiste na transformação do conhecimento num modelo ideal construído sobre os princípios do cálculo formal, numa linguagem artificialmente criada” (p. 76).

A formação e o desenvolvimento da lógica matemática está entrelaçada à formação e ao desenvolvimento da lógica formal, por meio de um sistema de signos simbólicos. O formalismo da lógica matemática chega ao seu ápice no atual momento histórico, em que os signos simbólicos estão totalmente separados de seus significados e podemos observar que signos sem significados já são transmitidos (e não ensinados) às crianças desde seus primeiros contatos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as noções de número e quantidade.

É necessário também ressaltar a dinâmica entre o modo de produção e o engendramento de formas de pensamento. Novas necessidades e novos conhecimentos vão surgindo em decorrência das transformações do modo de produção, ou seja, a produção de conhecimento, o desenvolvimento de uma ciência está dinamicamente vinculado ao modo como a sociedade produz e reproduz a própria vida. “A legitimação dos sistemas políticos historicamente tem se apoiado em visões sobre a forma como o homem constrói o conhecimento, de modo que possam manter o controle ideológico sobre as relações de produção que sustentam” (MOURA, 2017, p. 101).

No modo de produção capitalista, a relação do homem com o conhecimento é contraditória e ideologicamente direcionada. Por exemplo, segundo Hobsbawm (1977), a Revolução Francesa mobilizou os cientistas, principalmente os matemáticos e químicos, à produção bélica. Com isso, a ciência avançou muito consideravelmente, ao ponto de hoje considerarmos o século XIX a “Idade de Ouro da Matemática”, atingindo uma produtividade e um desenvolvimento que ainda não se repetiram no decorrer do tempo histórico até os dias de hoje.

Entendemos que o desenvolvimento do modo de produção vai dando contornos e direção ao desenvolvimento do conhecimento científico, quase sempre atrelando-o à produção. O conhecimento matemático permitiu enormes avanços tecnológicos, que por sua vez implicaram uma imensa produção de objetos que foram satisfazendo e criando necessidades humanas. Desse modo, a ciência vai servindo cada vez mais à solução de problemas vinculados aos problemas do modo de produção.

Assim, a ciência foi se constituindo ela mesma como força produtiva e a atividade científica foi se organizando a partir dos interesses e necessidades do modo de produção. Podemos aqui fazer uma relação com o conceito marxiano de fetiche da mercadoria, conforme Marx (1984):

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (p. 81).

O produto, que é o resultado da atividade de trabalho do trabalhador, perde a relação com a criatura que o fez e parece ganhar vida própria, como algo que existe por si mesmo e fora de qualquer relação com o homem, ficando este alienado em relação ao que produziu. Em Marx o fetichismo da mercadoria é a compreensão de que as mercadorias, por serem assim compreendidas, ocultam as relações sociais de produção e de exploração do trabalho:

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar uma símile,

temos que recorrer à região nebulosa da crença. Ai, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo (MARX, 1994, p. 81)

As mercadorias adquirem uma vida autônoma, ocasionando uma inversão: as coisas ganham características humanas e os homens são coisificados. Em decorrência disso, a mercadoria além de ser trabalho, também é fetiche, a criatura passa a controlar o criador, a produção controla as pessoas e não as pessoas controlam a produção.

O conhecimento matemático é uma forma de riqueza, um bem cultural produzido socialmente, mas que é expropriado das pessoas e apropriado pelo modo de produção. O conhecimento matemático que enriquece o capital é negado ao trabalhador que precisa desse conhecimento para realizar os processos de trabalho. Dessa forma, a quantidade e o tipo de conhecimento que será destinado ao trabalhador será o suficiente para que este possa aplicar esse conhecimento de volta no modo de produção.

O fetiche do conhecimento matemático fica ainda mais evidente na medida em que os significados da linguagem matemática são totalmente “retirados” do ensino dos signos simbólicos, que são ensinados em si mesmos, sem relação nenhuma com a vida e com a história humanas. Essa contradição é levada ao seu extremo e a linguagem matemática vai culturalmente se tornando extremamente difícil de ser assimilada, ensinada e compreendida.

Segundo Alves (2005) o conteúdo didático da matemática sofre mais diretamente esse processo de fetichização. O fetiche da matemática escolar aparece em diversas situações: a matemática é difícil; a capacidade para se aprender matemática é inata; o conhecimento matemático está pronto e acabado; a matemática é para poucos; dentre outras ideias e concepções conhecidas sobre o quanto a Matemática é difícil e mais difícil ainda é o seu ensino.

Para Silveira (2015) quando um aluno afirma: “A Matemática é muito difícil!”, expressa e sintetiza pré-conceitos ecoados pelo professor, pelos familiares, pelos meios de comunicação... O fetiche da Matemática é histórico, segundo Upinsky (1989), para Napoleão Bonaparte, os homens eram como algarismos, pois só teriam valor pela sua posição.

Os primeiros cálculos surgiram da necessidade de contar primitiva, mas no Antigo Egito, a necessidade de maior precisão no calendário para prever o início das estações com o objetivo de controle sobre as enchentes e vazantes do rio Nilo, deu um grande impulso ao conhecimento matemático. Surgirão aí os primeiros matemáticos, que mantinham o conhecimento matemático sob seu domínio como se fossem sacerdotes. Assim, “[...] desde o início, a produção e organização do conhecimento matemático estavam em mãos de classes dominantes” (SILVEIRA, 2015, p. 42).

Silveira (2015) afirma que na cultura ocidental, a partir de Pitágoras, no século VI a.C., a Matemática como ciência era muito valorizada e a sua compreensão estava ao alcance apenas dos mais capazes. Segundo Boyer (1996), a escola pitagórica era politicamente conservadora e “[...] nunca antes ou depois a matemática teve um papel tão grande na vida e na religião como entre os pitagóricos” (p. 34). No século V a.C. a Matemática assume ainda mais um caráter ideal com Platão. “Considerado ‘criador de matemáticos’, ele dizia na porta de sua Academia: ‘Quem ninguém que ignore a geometria entre aqui’” (BOYER, 1996, p. 58).

Considerações

No modo de produção capitalista o acesso ao conhecimento matemático e seu aprendizado agudizam o caráter ideológico que se oculta sob a ideia de que a Matemática é difícil e por isso é para poucos. Justamente por se organizar dessa forma é que uma minoria consegue assimilar e compreender os conteúdos matemáticos. Ao mesmo tempo, esse mesmo caráter ideológico alimenta o valor idealizado, porém, alienado, que essa disciplina possui no currículo escolar.

Tentamos explicitar brevemente nesse texto nossa compreensão sobre currículo e conhecimento escolar, buscando apresentar a categoria “fetiche do número”, que emergiu da revisão bibliográfica que realizamos sobre o desenvolvimento lógico e histórico da Matemática como conhecimento escolar. O fetiche do número expressa a contradição que precisa ser compreendida e superada no ensino de Matemática: de um lado, a Matemática é supervalorizada como conhecimento fundamental e imprescindível ao longo da Educação Básica, de outro, a maioria dos estudantes não consegue aprender os conceitos matemáticos.

Esperamos que este texto contribua para a “desfetichização do número”. Sendo a Matemática uma ciência construída historicamente numa lógica formal e ocupando um lugar de tão grande destaque nos currículos escolares e ao mesmo tempo tão dificilmente ensinada e aprendida, percebe-se o quanto se faz necessária uma melhor compreensão do conhecimento matemático escolar e de formas de organização de seu ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARAUJO, A. C de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação. Políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: Líber: UnB, 2012.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización de la enseñanza**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1978.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. The influence of L. S. Vygostky on education theory, research and practice. **Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 12-21, Apr. 1995.

_____. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Uberlândia (MG): EdUFU, 2017. p. 211-224. Antologia. Livro 1.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018.

GAMA C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GARBI, G. G. **A Rainha das Ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IFRAH, G. **Os números**: história de uma grande civilização. 11. ed. São Paulo: Globo, 2010.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, Roberto V. P. (Orgs). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia (MG): EdUFU, 2013. p. 315-350.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 143-190.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994.

MOURA, M. O. de. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie**: revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 98-128, jan.-abr. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, M. R. A. da. **Matemática, discurso e linguagens**: contribuições para a educação matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

UPINSKY, A. A. **A perversão matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1995. Tomo 3.

_____. _____. ____: ____, 2001. Tomo 2.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis Nicolaevitch et al. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set.-dez. 2011.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan.-mar. 2016.



PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE: REFLEXÃO E AÇÃO PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Vanessa Gabassa¹ – PPGE/FE/UFG

Fabiana Marini Braga² – DTTP/PPGE - UFSCar

João Paulo Machado Godoy³ – PPGE/FE/UFG

Introdução

O presente capítulo expõe algumas reflexões em torno da perspectiva da Formação Docente, a partir das contribuições de Paulo Freire para essa temática. Como resultado de uma pesquisa bibliográfica empreendida a partir da seleção, leitura e análise de algumas obras do autor e de outros que com ele dialogam, espera-se trazer para o debate da formação de professores e professoras o que Paulo Freire compreende como fundamental para uma prática docente comprometida com os valores humanos e com uma perspectiva radicalmente democrática.

Compreende-se neste texto que a produção de Paulo Freire é singular e imprescindível ao debate na área dos estudos em educação, dado o seu reconhecimento junto à comunidade científica internacional e a sua influência nos mais diversos países do mundo, não só

¹ Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Aprendizagem Dialógica (GEPPAD) e vinculada ao Núcleo de Formação de Professores (NUFOP). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Possui graduação em Pedagogia (2004), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2009), pela Universidade Federal de São Carlos.

² Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTTP) e uma das coordenadoras do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pertence à linha Educação Escolar: Teorias e Práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

³ Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito, ambos pela Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Professor universitário, em cursos de licenciatura. Coordenador da ONG SETE (Goiânia - GO).

academicamente, mas também em termos de políticas públicas, ações governamentais e atuações de diferentes frentes dos movimentos sociais.⁴ No que diz respeito ao campo da formação de professores e professoras, a produção de Freire também ganha destaque na medida em que, em diferentes momentos, se coloca no caminho dessa discussão, colocando no centro de sua proposta a figura de um professor libertador, que tem a função não só de investigar os conteúdos programáticos da educação com seus estudantes, mas também de problematizar com eles e elas a realidade, de lerem juntos o mundo que os cerca e os desafia. Freire (2005) apresenta, pela primeira vez na área da educação, uma concepção de docência atrelada à discência. Para ele, não existe docência sem discência. Uma necessariamente implica a outra. Esse movimento traz novos olhares sobre o *ser* e o *formar-se* professor ou professora. Um pensamento que, apesar do tempo de sua concepção, nunca fica velho. É sempre novo. Continua a dialogar com o contexto brasileiro e mundial e com os desafios que agora se apresentam para a docência.

Considerando, portanto, a atualidade do pensamento de Paulo Freire para se problematizar a formação de professores e professoras,

⁴ O Open Syllabus Project, desenvolvido por instituição associada à Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, realiza o que poderíamos considerar, hoje, do maior mapeamento de currículos/planos de ensino universitários em inglês do mundo. O instituto investiga sete milhões de planos de ensino de diversas áreas, de graduação à pós-graduação, de oitenta países, e apresenta o ranking dos autores e obras mais recorrentes. Ali, é possível verificar que hoje, em setembro de 2020, a obra *Pedagogia do Oprimido* figura na posição 49 entre as obras mais citadas em todas as áreas, à frente de obras como *Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações*, de Adam Smith; *Iliada*, de Homero e *Contrato Social*, de Rousseau. Quando se faz um recorte para os planos de ensino dos cursos ligados à área da educação, a obra “Pedagogia do Oprimido” aparece na sexta posição como obra mais recorrente. Outro dado interessante advém de estudo realizado em 2016 pelo pesquisador Elliott Green, professor associado da London Schools of Economics, que investigou as obras mais citadas nas pesquisas em ciências humanas (somente textos em inglês). O pesquisador usou o banco de dados da Google Scholar, identificando livros e artigos científicos das humanidades que foram citadas mais de vinte mil vezes. O resultado encontrado foi que, dentre os livros mais citados, *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, figura na terceira posição, com incríveis 72.359 citações, atrás apenas de *Estrutura das Revoluções Científicas*, de Kuhn e *Difusão de inovações*, de Everett Rogers, e à frente de obras como *A formação social da mente*, de Vigotsky, e *O Capital*, de Karl Marx. Neste sentido, é possível afirmar que Paulo Freire é o latino-americano mais estudado nas universidades do mundo e um dos intelectuais mais influentes que o mundo já teve. Soma-se a isso o reconhecimento nacional e internacional laureado em 42 títulos de Doutor Honoris Causa recebidos por universidades de todo o globo (é o brasileiro que mais acumulou títulos como este), tanto quanto outras diversas honrarias e reconhecimentos.

nos propomos a trazer para essa nossa escrita um recorte de suas contribuições para a temática. Em um primeiro momento, apresentaremos a concepção de docência desenhada por Freire em seus escritos, elucidando a proposta de educação do autor e, a partir dela, como se configura a docência propriamente dita. O que é ser professor e professora do ponto de vista da teoria freiriana? É a essa questão que tentaremos responder. Em um segundo momento, traremos para o debate o conceito de formação docente a partir da produção de Paulo Freire. Como se forma um educador ou educadora? O que é necessário para essa formação? E, por fim, em uma terceira parte do texto, traremos um pouco da política de formação de professores e professoras empreendida por Paulo Freire no momento em que assumiu a secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo, no final dos anos 1980 e início da década de 1990, na tentativa de exemplificar algumas ações possíveis e realizáveis em torno de sua proposta teórica.

A docência na perspectiva freiriana

Iniciamos por dizer que a prática educativa libertadora, de opção progressista, defendida por Freire, constitui uma experiência de desvelamento, desocultação da realidade, considerando a impossibilidade da neutralidade na condição de ser educador. Portanto, ela é *sempre política*. Assim, a docência, na concepção freiriana, é um compromisso político. Trata-se de um papel social de grande valor, relacionado ao exercício casado entre a leitura da realidade e a leitura da palavra, isto é, a compreensão crítica do contexto social no qual estamos inseridos e o trabalho com os conteúdos escolares. Por ser política, desveladora das possibilidades, a tarefa de educadores e educadoras progressistas, como defendia Freire, é também esperançosa. A esperança é um conceito central na obra do autor que se faz presente como necessidade ontológica e que se move junto ao conhecimento crítico dos dados concretos da realidade para transformá-la.

A docência é um trabalho que implica a leitura e na transformação da realidade, feito com os outros sujeitos, os educandos, com os quais se constrói o ensinar e o aprender. Não existe, portanto, docência sem discência. Como profissionais da educação, nosso agir no mundo e com os outros está embasado na dialogicidade que se estabelece entre educandos e educador e traz consigo a discussão em torno dos conteúdos do ensino e da realidade que nos cerca. Trata-se,

portanto, de uma construção dialógica que parte da realidade dos educandos e vai além dela, rumo à construção do conhecimento mais sistematizado e mais profundo.

Freire (2003) considera que a compreensão das diferentes leituras de mundo dos estudantes com as quais o educador ou educadora se relaciona, exige dele ou dela uma aproximação e uma atenção especial à linguagem e à realidade que apresentam. Somente ao familiarizar-se com outras leituras de mundo, com o saber nelas contido, poderá discutir a sua leitura, o seu saber. Perceber criticamente a importância destas diferentes leituras, compreendendo o conhecimento de mundo que as pessoas detêm, condicionadas pela realidade que as envolve, requer rigorosidade. Assim, um professor dialógico ensina o conteúdo de sua disciplina pautado nesta rigorosidade, e com rigor cobra dos estudantes sua produção, sem deles esconder sua opção política.

Ao sublinhar a necessidade de posicionamento dos professores e professoras diante de seus e suas estudantes, Freire (2000) cobra o comprometimento com a práxis (reflexão-ação), ou seja, da coerência entre o que se faz e o que se pensa e fala. Um comprometimento que de fato não é tarefa fácil, porém, essencial para a formação dos estudantes de modo a testemunharem que é possível ser coerente por meio de uma prática de educar-se em conjunto com o outro. Isso significa que os educadores e educadoras precisam estar atentos para a relação existente entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e organização para a luta, defendendo direitos e reivindicando justiça. Os conteúdos e a forma de abordá-los têm uma relação direta com estes níveis de luta. (FREIRE, 2003)

Destas concepções sobre a prática educativa pode-se entender, portanto, que o respeito e a valorização da leitura de mundo dos estudantes não significam a acomodação a elas, mas a opção de tomá-las como ponto de partida, problematizando-as e trazendo-as para o diálogo, a fim de superá-las. Um diálogo em que todos, educandos e educadores, possam se assumir como sujeitos capazes de conhecer, e que desejam conhecer o objeto de conhecimento, na relação que estabelecem entre si.

Os educadores e educadoras que, juntamente com seus educandos, buscam a apreensão crítica do objeto de conhecimento, devem buscar a superação de uma visão focalista da realidade, compreendendo as relações estabelecidas entre as parcialidades que compõem

a totalidade. A tarefa destes educadores, por ser política e jamais neutra, demanda eticidade, pois não se reduz ao simples ensino dos conteúdos, como parte de uma ciência igualmente incapaz de ser neutra. (FREIRE, *op. cit.*)

Na perspectiva de Freire (*op. cit.*), em nenhum tempo houve uma prática educativa, realizada em determinado espaço-tempo, que se fizesse neutra, comprometida com ideias abstratas e intocáveis. Insistir em tal posição significa acomodar a rebeldia dos injustiçados, considerando que toda prática, por ser política e diretiva em sua própria natureza, nos move a optar por sermos ou não sermos éticos. Educadores que decidem exercer uma prática educativa ética não poderão negar seus pensamentos e posicionamentos, ao mesmo tempo em que deverão respeitar o direito de todos e todas de manifestarem posições contrárias às suas.

Há dois posicionamentos políticos e ideológicos dos educadores que implicam práticas educativas diferentes no tratamento do conteúdo, igualmente criticadas por Freire (*op. cit.*). Um deles é a exacerbação da autoridade, se alongando em autoritarismo; o outro é a anulação da autoridade do educador, que acaba por instalar a licenciosidade:

No primeiro caso, o da exacerbação da autoridade, do seu alongamento em autoritarismo, se dá a “posse” do conteúdo por parte do educador ou da educadora. Dessa maneira, “possuindo” como coisa própria o conteúdo, não importa que tenha ou não participado de sua escolha, possuindo os métodos com que manipula o objeto, manipula também os educandos. Mesmo dizendo-se progressista e democrático, o educador autoritário de esquerda, incoerente com parte, pelo menos, de seu discurso, se sente tão mal diante de educandos críticos, indagadores, que não dizem amém a seus discursos, quanto o autoritário de direita.

No segundo caso, temos a anulação da autoridade do professor ou da professora que imerge no já referido clima licencioso e numa prática igualmente licenciosa, em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem ou desfazem a seu gosto. (FREIRE, *op. cit.*, p. 113)

Assim, faz parte de ser professor e professora o exercício da autoridade, sem que se converta em autoritarismo e a prática da liberdade, sem que se transforme em licenciosidade. Trata-se, na verdade,

de assumir o exercício da democracia. Educadores e educadoras, diante da questão dos conteúdos, por exemplo, devem empenhar-se na luta incessante pela democratização da sociedade, que implica a democratização da escola, do ensino e da programação dos conteúdos. Para isso não é preciso esperar que a sociedade se democratize, transformando-se radicalmente, para que se dê início à democratização da escolha e do ensino dos conteúdos. A democratização das escolas faz parte da democratização da sociedade. A formação inicial e continuada dos professores e professoras é, também, fator decisivo no processo democrático educacional. Uma formação que priorize o *pensar certo* dos alunos e alunas, levando-os a anunciarem seus aprendizados nas relações estabelecidas com os outros e com o mundo, comprometidos com uma pedagogia humanista-libertadora.

Os autoritários e dogmáticos sempre carregam a certeza de que sabem o que as classes populares sabem, sabem o que elas precisam, mesmo que não falem com elas. O que as classes populares realmente sabem, em função de suas práticas sociais, é considerado irrelevante, desarticulado, sem sentido. O que faz sentido, no horizonte de uma posição autoritária e dogmática, são as leituras daqueles que a sustentam, bem como o que escrevem em seus textos. O que já sabem e que lhes parece fundamental e indispensável, em forma de conteúdo, deve ser depositado na “consciência vazia” das classes populares.

Sobre uma autêntica prática educativa progressista, Freire (2003) elucida:

Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros. Esta é uma afirmação que, pelo caráter dialógico nela implícito, incomoda os autoritários. É por isso também que são tão refratários ao diálogo, à troca de ideias entre professores e alunos. (FREIRE, 2003, p. 117)

Nesse sentido, a vigilância quanto à forma com a qual os educadores deverão atuar e viver sua prática educativa é de fundamental importância, pois seus corpos e suas palavras estarão suscetíveis às armadilhas do “currículo oculto”. A busca da tolerância, da transparência, da humildade, da criticidade e da curiosidade se fará cada vez mais exigente no exercício de suas práticas. Portanto, nesta perspectiva, ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos, como pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos, como se este objeto já significasse o ato

de aprender. É preciso que os educandos aprendam a razão de ser dos conteúdos, para que aprendam a aprender. (FREIRE, 2003)

Nesse processo, o ato de ensinar se desdobra no ato de conhecer o ensinado. Por isso, o professor ou professora ensina verdadeiramente apenas na medida em que conhece o conteúdo a ser ensinado, apropria-se dele, o apreende. No ato de ensinar, re-conhece o objeto já conhecido, refazendo a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos; realizam o ato de conhecer ao buscarem o saber do que ensinam para provocar nos alunos o seu ato de conhecer também. Ensinar, portanto, é um ato criador, crítico, e não mecânico. “A curiosidade do professor e da professora e dos alunos e alunas, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.” (FREIRE, 2003, p. 81):

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, como situação de conhecimento, sem essa disciplina, é espera vã. Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 2003, p. 82)

Para Freire (*op. cit.*), os educadores que não levam a sério sua prática docente, que não estudam e ensinam mal ou que pouco conhecem do conteúdo a ser ensinado, que não lutam por melhores condições de trabalho, indispensáveis à sua prática, não contribuem para a imprescindível disciplina intelectual dos estudantes e se anulam como professores. Apesar do importante papel do educador, como orientador e estimulador desta disciplina, Freire (2003) lembra que ela deverá ser construída e assumida pelos alunos, de forma autêntica e autônoma.

Dessa forma, é indispensável à tarefa de educadores, que assumem uma prática educativa de opção democrática e progressista, não silenciar os seus sonhos e críticas, ajudando seus e suas estudantes a fazerem a passagem do “saber de experiência feito” para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação dos objetos cognoscíveis. Essa superação constitui um direito das classes populares. O fato de serem respeitadas em sua cultura e em

seus conhecimentos não significa que não devam superar crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo. Negar tal direito revela um posicionamento elitista, como se a capacidade de desvelar a razão de ser das coisas, ampliando o conhecimento crítico a respeito delas, fosse privilégio de um grupo somente. O que Freire (2003) defende é que não se desconsidere ou inferiorize o saber dos e das estudantes, assim como não se lhes imponha uma perspectiva de mundo própria do educador:

O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele. [...]

O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse a minha utopia. Isto sim, me faria tombar incoerentemente, no sectarismo destrutor que critiquei duramente ontem, na *Pedagogia do oprimido*, e critico hoje ao revisita-la, na *Pedagogia da esperança*. (FREIRE, 2003, p. 84)

Em sua obra *Medo e Ousadia*, escrita em parceria com Ira Shor (FREIRE & SHOR, 2006), os autores retomam a possibilidade do ensino dialógico, que é a proposta educativa defendida por Freire, destacando a ideia de que este ensino exige a participação de cada pessoa na própria formação. Alertam, no entanto, para o fato de que geralmente essa postura não é assumida pelos professores e professoras e estudantes, o que, portanto, pode ser tomado como um desafio conjunto na relação pedagógica em que ambas as partes se apoiam.

Essa afirmação dos autores indica a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem, mas esta mudança depende da própria vivência da aprendizagem democrática e dialógica. Os estudantes não aprendem a participar apenas ouvindo sobre participação; têm de vivencia-la de fato. Portanto, uma educação democrática tem, como uma de suas tarefas, a responsabilidade de possibilitar aos estudantes a pronúncia e a transformação do mundo e, nesse sentido, o diálogo aparece como o caminho pelo qual as pessoas ganham significação.

Nessa direção, ao ter-se em conta os desafios e limites enfrentados pela docência nas últimas décadas, seja no Brasil como no

mundo, e ao considerar-se o papel dos professores e professoras no atual contexto, reforça-se a escolha que se faz contra quem e a favor de quem está o compromisso assumido ao fazê-la. Um compromisso que requer o exercício da autoridade, uma autoridade que não deixa de lado a responsabilidade de indicar caminhos, expressar preocupações, apoiar as aprendizagens, questionar as escolhas equivocadas, etc. Uma autoridade baseada na própria capacidade de compreender sua prática profissional.

Nas palavras de Freire & Shor (2006), compreender essa condição intelectual e política do professor é essencial para potencializar a reflexão da própria prática, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade. Isso também nos remete ao conceito de autonomia que ganha centralidade na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) como princípio pedagógico fundamental para a construção de uma prática educativa democrática, sob a égide da ética como necessidade e condição indispensável à convivência humana. Para Freire (2002), esse conceito se caracteriza por ser uma construção social, fruto de amadurecimento da liberdade, já que a postura docente exige o reconhecimento e respeito desta condição aos estudantes a fim de que possam rever e avaliar suas aprendizagens.

Dentre os saberes necessários à prática educativa abordados nesta obra, o *saber escutar* assume um papel relevante para o estabelecimento de uma relação mais igualitária entre educadores e educandos, a partir do que é possível falar *com* e não *para* eles e elas. Falar *com* é uma tarefa central para a prática docente. É *falando com* que se pensa e se modifica o mundo.

Portanto, o que nos parece fundamental a ser ressaltado a partir das contribuições e elaborações de Paulo Freire para o entendimento da docência é a compreensão que sua teoria nos permite ter sobre a prática educativa libertadora, não como uma tática ou técnica para que o docente consiga bons resultados, mas como postura necessária para a construção de um trabalho mais rigoroso em sala de aula, com mais possibilidade de sonhos e utopias, comprometido com o projeto que se quer construir de sociedade.

Somente um educador ou educadora que se entende dentro desse compromisso pode ousar na prática dialógica da sala de aula. E, nesse sentido, Freire (2005) aponta o papel dos educadores e educadoras progressistas, fazendo suas argumentações não apenas no sentido da postura docente frente à denúncia da realidade opressora, mas do anúncio de outra realidade possível, movimentando-se da pronúncia

do mundo para a ação no mundo. Essa afirmação também é defendida por outros autores como Giroux (1990), nos termos dos *intelectuais transformadores* e de Chauí (1986), nos termos de *mediadores do conhecimento*. Ou seja, um mediador que faz a articulação entre cultura, ciência e realidade. Um mediador que sabe muito bem o que se propõe a ensinar, que possui rigorosidade, mas também atua com humildade, amor, criticidade, a partir de uma escuta respeitosa e fala sincera, que podem ser potencializadas pelos demais fatores intra e extracurriculares. Um mediador que se assume também como um transformador.

A formação de professores a partir das contribuições de Paulo Freire

O pensamento político-pedagógico freiriano desenvolve seu caminho argumentativo em torno do estabelecimento de uma prática educativa libertadora que se coloca na essência humana, em direção à sua existência (FREIRE, 2003). A formação docente e os princípios desta prática libertadora são partes indissociáveis desse processo educativo.

Como foi possível apreender da discussão apresentada até o momento, a docência e a discência são vistas por Paulo Freire como categorias inseparáveis, mas embora o autor compreenda que a ação de ensinar não se separa da ação de aprender e que se ensina a ensinar ensinando, isso não significa que o professor ou professora possa se aventurar a ensinar sem competência para isso. Há uma responsabilidade ética, política e profissional que coloca para o docente o dever de se preparar, se capacitar e se formar, sempre, antes mesmo de iniciar a sua prática. A formação dos professores e professoras é, para Freire, um processo constante:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 19)

O primeiro movimento necessário à formação docente apontado por Freire é o próprio ato de estudar, como um *que fazer* crítico, um ato de ler a palavra, ler o mundo e ler também a leitura de mundo

antes já feita. Um estudo crítico implica uma forma também crítica de ler a palavra e ler o mundo, ler o texto e o contexto, para se criar novas concepções, alternativas e ideias:

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. (FREIRE, *op. cit.*, p. 23)

Para Freire (*op. cit.*, p. 26), o estudo necessário ao trabalho docente envolve a leitura, a escrita, a elaboração de sínteses, de notas, de pequenos textos, pois é desse movimento de estudar que “resulta o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo.” E também em nossa profissão. De acordo com o autor, o uso da linguagem escrita e da leitura está em relação com o desenvolvimento das condições materiais da sociedade, por isso “a leitura crítica do texto e do mundo tem que ver com a sua transformação em processo”. Não aguardamos o mundo se modificar para então tomarmos posse desses instrumentos de forma crítica. Fazemos isso justamente como parte do processo de mudança do mundo.

Na perspectiva freiriana, a formação docente deve ser levada em conta rigorosamente, o que implica, além de estudo, compromisso. Implica assumir com honradez a tarefa de professor ou professora. Trata-se de um compromisso que significa reconhecer a nossa dignidade e importância. Reconhecer que nossa tarefa é fundamental e indispensável à vida social:

A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32)

Por isso, para Freire há diversos elementos considerados imprescindíveis à prática educativa, cuja discussão, reflexão e análise devem constar, por consequência, dos processos formativos que envolvem os

docentes. Tais elementos ele explicita em diferentes escritos, mas são eixos de discussão nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Professora Sim, Tia Não*: a rigorosidade, a pesquisa, a criticidade, o exemplo, o reconhecimento da identidade cultural, o respeito à autonomia do educando, a humildade, a alegria, a esperança, a amorosidade e tantos outros. É a partir desses elementos que Freire aponta o que nos parece central em sua proposta sobre a formação docente: a ideia de que não se pode pensar em mudar a educação e a escola sem considerar uma formação permanente de educadores e educadoras. E uma formação que se faz através da reflexão sobre a prática. Esses são os pontos chave de sua proposta quando se fala em formação de professores:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2006, p. 58)

O exercício de pensar a prática é, para Freire, crucial, na medida em que nos permite a relação necessária entre teoria e prática. A teoria, na verdade, deve emergir da leitura que se faz da prática. Ao rememorar o seu próprio processo formativo e de como chegou a ser um educador, Freire (*op. cit.*) assinala que o exercício de pensar a prática foi se estabelecendo para ele quase como um vício, que o permitia melhorar a sua atuação sempre mais:

Quanto mais pensava a prática a que me entregava, tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e me preparava para praticar melhor. Foi assim que aprendi a procurar sempre e sempre o auxílio da teoria com a qual pudesse ter melhor prática amanhã. Foi assim também que nunca dicotomizei teoria e prática, percebendo-as jamais isoladas uma da outra, mas em permanente relação contraditória, processual. (FREIRE, *op. cit.*, p. 104)

De acordo com Paulo Freire, não há como reduzir a teoria à prática ou *vice-versa*. Uma implica a outra. A prática, apesar de sua importância, não é suficiente para construir um saber que alcance a razão de ser das coisas. E sem ela, a teoria corre o risco de não conseguir constatar sua validade, como também a possibilidade de refazer-se. (FREIRE, *op. cit.*) A questão que se coloca, então, é como desvelar a prática, para ir conhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida, de examinar a

rigoriedade ou não com que atuamos, nos possibilitando um conhecimento sempre mais crítico do mundo e de nossa ação:

Por isso, quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável. (FREIRE, *op. cit.*, p. 106)

Freire (*op. cit.*) entende que praticar significa programar e avaliar a prática, e esse exercício de programar e avaliar é, na verdade, uma prática teórica. Trata-se, na sua percepção, daquilo que ele chama de *que fazer*, ou seja, de *práxis*: teoria e prática, ação e reflexão, programação e avaliação. Esse deve ser o movimento permanente da formação docente. Para o autor, essa formação permanente e autêntica é uma exigência basilar aos professores e professoras:

[...] a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática como a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 1997, p. 11)

A avaliação da prática docente é um elemento fundamental na concepção freiriana, dentro do processo formativo do professor ou professora. Segundo Freire (1997), a própria natureza da prática é que nos coloca a sua programação e a sua avaliação, mas não como momentos separados, e sim em permanente relação. Uma programação inicial, por exemplo, pode ser reelaborada a partir de momentos de avaliação. Esta deve servir, sobretudo, à reelaboração e não à uma constatação final. Além disso, a avaliação deve servir aos sujeitos para verificarem se a prática está no caminho da realização de seus objetivos, de seus sonhos. “Nesse sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para [...] formar.” (FREIRE, *op. cit.*, p. 11)

A avaliação da prática, nessa acepção de Freire é sempre, portanto, formativa. Ela deve servir para se melhorar a prática docente-discente e o alcance dos

objetivos propostos. Da mesma forma, o autor destaca uma preocupação necessária que se deve ter, ao se pensar a prática docente, com o contexto no qual essa prática se dará. Quase sempre, diz Freire (*op. cit.*), muito pouco ou quase nada nos preocupa o contexto da prática educativa e um bom começo, para uma boa prática, seria justamente a avaliação do contexto no qual ela se dará:

A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos. (p. 12)

(Re)conhecer o contexto da prática no diálogo com os sujeitos que ali vivem é parte do trabalho educativo e aprender essa necessidade deve ser parte da formação docente. Não se pode programar um projeto educativo sem saber para onde ou para quem se destina, quais são as características desse espaço, desses sujeitos, suas compreensões e limitações. Tal exigência foi apresentada por Freire ainda nos anos 1950, quando do início de seus trabalhos em torno da alfabetização de adultos, e foi confirmada em suas obras posteriores.⁵

⁵ Em *Pedagogia do Oprimido*, obra em que Freire sistematiza sua proposta metodológica, aponta o autor como um dos primeiros movimentos da equipe que deseja realizar um processo educativo numa determinada área a necessária investigação da mesma. Afirma Freire: “Delimitada a área em que se vai trabalhar, [...] começam os investigadores a primeira etapa de investigação. [...] Os investigadores necessitam obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. [...] Ao lado deste trabalho da equipe local, os investigadores iniciam suas visitas à área, sempre autenticamente, nunca forçadamente, como observadores simpáticos. Por isso mesmo com atitudes compreensivas em face do que observam. [...] Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversa informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas [...] as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho, Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe [...]. É preciso que visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área” (FREIRE, 2014, pp. 143-146).

Se a educação deve se dar, sempre, atrelada à leitura de mundo, à compreensão cada vez mais crítica da realidade que nos cerca, à capacidade de analisarmos em profundidade os problemas da realidade, então não é possível pensar a educação sem um contexto, sem a inserção em uma dada realidade, material, objetiva e subjetiva também, mas que requer intersubjetividade. Falar de intersubjetividade é falar da própria natureza comunicativa do sujeito que se constitui pelo reconhecimento do outro no mundo e com os outros a partir de um encontro dialético entre objetividade e subjetividade. Essa contextualização, que se faz com o outro, é imprescindível, justamente porque a educação não é neutra, como reforça Paulo Freire (1997).

Essa, inclusive, seria uma outra exigência da formação docente na concepção freiriana: a percepção do caráter político da educação e, portanto, da ideologia presente na sociedade. É uma exigência da formação docente uma militância a favor da vida, dos direitos humanos, da educação de qualidade para todos e não só para uns poucos, das condições decentes de trabalho, da autonomia pedagógica das escolas e dos professores e professoras. “Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos.” (p. 18)

Essa clareza sobre o papel político da docência é fator fundamental dentro da perspectiva progressista defendida por Freire e certamente a noção de formação docente não pode prescindir dela. A consciência desse papel é que permite ao professor ou professora programar de forma mais assertiva, horizontal e dialógica; permite o trabalho com os conteúdos e, por meio dele, o desenvolvimento do pensar certo, que envolve justamente a desocultação da realidade.

Na verdade e, de fato, toda a problematização freiriana em torno da formação de professores tem um caráter político, na medida em que o autor enxerga o trabalho docente como possibilidade real para que as classes populares conheçam e se reconheçam no mundo, como interventoras que podem e devem ser. O movimento de pensar a prática de forma permanente se insere nessa busca e se coloca a favor dos grupos excluídos, para que possam, cada vez mais, ocupar o seu espaço.

Em grande medida é possível ver a coerência da proposição teórica de Freire ao confrontá-la com a prática realizada ou conduzida pelo autor frente à Secretaria de Educação de São Paulo. Quase como um exercício de avaliar a prática é que trazemos esse recorte.

As políticas de formação de professores empreendidas por Freire na gestão pública

Como se sabe, Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por dois anos e meio,⁶ 01.º de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, no período da gestão petista de Luiza Erundina. Importante ressaltar que Paulo Freire contava, à época, com quase setenta anos de idade, exercia o ofício de professor universitário e já possuía grande renome ante a comunidade acadêmica nacional e internacional. O convite para gerir a maior rede de ensino municipal do Brasil e uma das maiores do mundo, a esta altura de sua trajetória, necessariamente havendo que interromper sua rotina de professor e escritor prestigiado, para assumir tarefas de gestor, exaustivas e burocráticas, colocando, inclusive, sua “cara à tapa”, foi, no entanto, prontamente aceito por Freire. Em suas palavras: “[...] se não tivesse aceitado o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte” (FREIRE, 2020, p. 117).

A gestão de Freire foi marcada pelo tom democrático e participativo, alcançando resultados muito interessantes, e tem sido debatida desde então como uma referência para as políticas públicas de cunho popular no campo educativo. Não é nosso objetivo, aqui, descrever as diversas facetas desta gestão⁷, mas, apenas, abordar como se deu a

⁶ No próximo um ano e meio subsequente, a secretaria foi assumida pelo filósofo Mário Sérgio Cortella, que com Freire já trabalhava como um de seus principais assessores, e que deu prosseguimento às suas ideias e políticas, sem solução de continuidade. De acordo com Cortella — que foi orientando de Freire em seu doutorado — a proposta de Freire era, de fato, ficar apenas por dois anos na secretaria. De acordo com o filósofo, “Quando ele assumiu em primeiro de janeiro de 1989, ele disse que formaria a equipe, os projetos, ficaria dois anos, e depois ele voltaria às atividades de viagens e escritas” (FREIRE, 2019). O próprio Freire afirma, quando de sua saída, que não estava deixando a luta, mas simplesmente mudando de frente (FREIRE, 2020). De fato, o período subsequente à sua saída, de 1991 até o final de sua vida em 1997 foi de farta produção bibliográfica, tendo nessa época lançado algumas de suas obras mais importantes, como “Professora Sim, Tia Não”; “Pedagogia da Esperança”; “Política e Educação”; “Pedagogia da Autonomia”, dentre outras.

⁷ Ressaltamos que, no ano de 2019, foi publicado o livro “Direitos Humanos e Educação Libertadora”, organizado por Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça (FREIRE, 2020). Trata-se, em verdade, de uma ampliação do livro “Pedagogia na Cidade”, publicado por Paulo Freire em 1991, que reunia algumas entrevistas e textos do educador como secretário de educação. Aquele, no entanto, com um número consideravelmente maior de páginas, reúne, além dos textos contidos neste, diversos outros, não só de Freire, como também de outros estudiosos e especialistas. A partir de sua leitura, é possível ter uma visão ampla da gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, pelo que o recomendamos ao leitor.

política de formação de educadores do município de São Paulo neste período, para daí extrairmos alguns princípios e ideias básicas, observando-se a coerência entre essa política e a concepção de educador e formação apresentadas anteriormente.

De fato, uma das primeiras coisas que salta aos olhos, ao se estudar a política de formação de educadores na gestão Freire, é a posição de centralidade que a mesma ocupou nas atividades da secretaria. Em diversos momentos, isso fica claro em seus discursos, como, por exemplo, nos seguintes excertos:

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós. Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar a ajudar a escola a ficar séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (FREIRE, 2020, p. 91-92).

Nesta administração, um dos programas prioritários, em que estou profundamente empenhado, é o de formação permanente dos educadores, por entender que eles necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente, que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, *op. cit.*, p. 210)

Tal posição de centralidade tem a ver, portanto, com a importância que Freire sempre deu ao preparo do profissional da educação, sobretudo, à necessária reflexão sobre a prática, na defesa de uma autonomia profissional do educador. Aliás, neste sentido, é interessante também observar como foi levada a efeito a política de formação na gestão Freire, que deu especial prioridade à formação *em serviço*, ao invés de palestras ou aulas de final de semana. Para Freire, o objetivo é, sobretudo “descobrir pensando sobre a prática da gente, distanciando-nos da prática da gente, objetivando a prática da gente, tomando-a nas mãos e descobrindo a teoria embutida nela” (FREIRE, 2020, p. 51). Neste sentido, de acordo com ele:

A questão que se coloca não é, simplesmente, a de convocar as professoras que trabalham com alfabetização de crianças e dar um curso a elas sobre Emília

Ferreiro, e dar um [p. 52] curso sobre Esther Grossi. Falar de Emília Ferreiro é claro, Emília é uma das grandes pesquisadoras deste fim de século, eu tenho gosto até de ser pessoalmente camarada de Emília. [...] Mas, para mim, a melhor formação está em sentar, por exemplo, com as professoras que estão se dando a uma experiência de alfabetização em uma certa área, para que cada uma fale dos obstáculos que está encontrando, como vêm respondendo aos obstáculos, e aí então se discute o que há de teórico no próprio processo de buscar a explicação do problema, isso pode se dar em todos os ramos da atividade didática. (FREIRE, 2020, p. 51)

Este “sentar com as professoras e falar dos obstáculos” se traduziu, na prática, no estímulo à criação dos chamados *grupos de formação*, no interior das próprias escolas, nos quais, inclusive, o próprio Freire, periodicamente, participava.⁸ De acordo com Saul, que esteve à frente do projeto de reorientação curricular da secretaria:

A formação permanente dos educadores, na gestão Paulo Freire, abrangeu múltiplas modalidades, sendo a principal delas os “grupos de formação”, nos quais se buscava garantir o princípio da ação-reflexão-ação. A proposta se diferenciava dos tradicionais “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e outros que podem até receber avaliação positiva por parte dos educadores, no momento em que são realizados. No entanto, a repercussão desses cursos na prática cotidiana é, por vezes, considerada insatisfatória, pelos próprios educadores, por serem avaliados por eles como “muito teóricos” e desvinculados das necessidades do dia a dia. Nos grupos, os educadores se reuniam, por adesão, em encontros periódicos e planejados, para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica. Durante a gestão, os grupos

⁸ Paulo Freire, semanalmente, saía da secretaria para visitar escolas, conversar com os professores, funcionários, verificar a situação dos prédios, etc. “Mas eu quero é ir para o mundo da escola, é para lá que eu quero ir. É claro que eu não posso ficar lá todo dia porque aí nós teríamos que pedir a nomeação de um outro secretário, não dá [...]” (FREIRE, 2020, p. 50)

foram se multiplicando e a adesão dos educadores se fez, de um lado, pelo ineditismo dessa proposta de formação que focalizava a prática concreta dos educadores, atendendo às suas necessidades e reivindicações e, de outro, às condições propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), oportunizando horários remunerados para estudo. (SAUL; SAUL, 2016, p. 26)

Ou seja, os grupos de formação eram criados nas próprias escolas, formados pelos próprios educadores da equipe, auxiliados por técnicos/facilitadores da secretaria, cujo objetivo era debater os problemas reais da docência daquele espaço, estudar as teorias que pudessem dar respostas a esses problemas, num movimento de contínua ação-reflexão-ação, em que os educadores eram valorizados como intelectuais pesquisadores de sua própria prática. A política de formação da secretaria incluía tal formação na carga horária semanal do educador, sendo dez horas semanais destinadas à participação nestes grupos, além de reuniões periódicas por nível de ensino e áreas disciplinares para professores da mesma zona, e ainda a participação num congresso distrital anual (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 125).

Além disso, Freire extinguiu as chamadas “Delegacias Regionais de Ensino”, que cumpriam papel fiscalizador perante um conjunto de escolas, transformando-as em Núcleos de Ação Educativa (NAEs), instâncias mais propositivas, de assistência e acompanhamento das atividades pedagógicas. Tais NAEs, que Freire ampliou em número ao longo da gestão, reuniam técnicos que contribuíam com os coordenadores dos grupos de formação e com demandas específicas, pois cada NAE contava com especialistas em diversas áreas do conhecimento (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002). Assim, assegurava-se qualidade técnica à formação de educadores, sem, no entanto, fazer com que eles se tornassem pacientes de uma formação destinada à eles, pois o processo era feito a partir deles, com eles, por eles. “Esperava-se que o educador pudesse experienciar, no grupo, o mesmo processo que era esperado que desenvolvesse junto aos educandos, nas escolas. Ou seja, uma prática de análise e de crítica da realidade” (SAUL; SAUL, 2016, p. 26). E poderíamos acrescentar: um processo coletivo, aprendendo-se uns com os outros, como convém a todo e qualquer processo de aprendizagem, já que, freirianamente, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão [...]”. (FREIRE, 2014, p. 95-96)

Ressaltamos, aqui, a preocupação com a remuneração profissional para a participação nestes grupos, remuneração esta que não era entendida como um “estímulo” à participação, mas sobretudo como parte integrante da ação profissional docente. Na gestão de Freire, diversos esforços foram expendidos na melhoria da carreira docente, como o aumento de salários (São Paulo alçou, à época, o maior piso nacional de salário para o magistério), além de ter sido na sua gestão a elaboração e posterior aprovação do Estatuto do Magistério do município, prevendo em lei diversas garantias à profissão docente, inclusive a carga horária destinada à formação e planejamento. Isso tudo demonstra que, de fato, Paulo Freire entendida como central a formação/preparo dos educadores, conforme mencionado anteriormente.

Cumpriu-se, pois, os elementos principais da política de formação, que, para Freire, compreendia “a) o papel do educador, como sujeito de sua prática”, “b) o objetivo da formação, deixando clara a intenção de criar e recriar a prática, a partir da reflexão sobre o cotidiano” e “c) a compreensão de que a formação precisa ser sistematizada e se fazer constante ao longo de toda a vida do educador” (FREIRE, 2020, p. 298).

Ressaltamos, ainda, que a política de formação de Freire também compreendia, embora numa dimensão coadjuvante, a participação voluntária em palestras, oficinas e cursos. Paulo Freire conseguiu, à época, reunir, sem custos para a prefeitura, um conjunto de dezena de professores universitários da PUC-SP, UNICAMP e USP que se dispuseram a ajudar a gestão e a formação de educadores. Os próprios professores, coordenadores e diretores das escolas também tinham liberdade para oferecerem oficinas, quando entendiam poder contribuir com algo. Um elemento curioso: tais oportunidades de formação eram divulgadas no Diário Oficial do Município. Dessa forma, ao longo da gestão de Freire, foram ministradas palestras e cursos por especialistas renomados, como Ivani Fazenda, Emilia Ferreiro, o próprio Freire, etc., e temas diversos eram explorados, inclusive alguns que, há época, constituíam campos de estudos bastante novos, alguns polêmicos, como orientação sexual, tecnologias e informática, educação em direitos humanos e educação para a diversidade étnica e afrobrasilidade (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002).

Como resultados dessa política, é interessante verificar que, no ano de 1991, embora totalmente facultativos, inúmeras escolas organizavam seus grupos de formação:

[...] envolvendo quatro mil professores. Do mesmo modo 68 % dos diretores de escolas e 94 % dos Coordenadores Pedagógicos do sistema escolar municipal estavam envolvidos em Grupos de Formação [...] (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 127)

Atualmente temos quinhentos grupos de formação em funcionamento. Mais de 35 % dos professores têm outras modalidades de formação. (FREIRE, 2020, p. 73)

Diversos outros resultados interessantes foram alcançados ao longo da gestão de Freire, como a diminuição nos índices de evasão escolar (que Freire preferia chamar de expulsão escolar, pois, para ele, a criança não “evade”, ela é de fato proibida de entrar ou de permanecer), a democratização do ensino pela criação dos Conselhos de Escola e outros órgãos, a reformulação curricular e incentivo ao trabalho com palavras e temas geradores, dentre outros, deixando em evidência a coerência entre seus escritos e seu *que fazer* gestor.

Considerações que desejam dar continuidade ao diálogo

Paulo Freire se empenhou a construir uma proposta teórico-metodológica de educação que, em princípio se concretizou como um método de alfabetização de adultos, mas que depois, dada a sua abrangência e profundidade, influenciou (e continua influenciando) as mais diversas áreas da educação, inclusive a formação de professores e professoras. Seus princípios e valores são uma contribuição singular à perspectiva da educação popular, isto é, a educação do povo, por isso Freire pensa a docência como ação política que deve se constituir a favor do povo e com o povo; assim também a formação docente implica um compromisso de avaliação da própria prática, de reflexão e ação que não perca de vista a escolha pelo povo, a luta a ser travada lado a lado com o povo; e por isso a sua experiência de gestão frente à secretaria de educação de São Paulo, no que diz respeito às políticas de formação de professores e professoras, também se fez com o propósito de atender ao povo e às escolas da classe popular, as escolas públicas.

A sua escolha política e a sua ética conferem um caráter sempre novo aos seus escritos, pois que dialogam com os desafios da atualidade, do século XXI, os quais nos mostram que o descaso com

a escola popular continua, que a desvalorização docente persiste e que a formação se reduziu ao recebimento de pacotes pré-fabricados, com quase nenhuma autonomia ou respeito ao trabalho docente. Nesse momento em que se aproxima a comemoração do centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-2021), a retomada de suas obras e de suas contribuições se revelam como vitais, pois mais do que nunca necessitamos de seu caráter decisivo, esperançoso, rigoroso, sério e humilde. Necessitamos construir um *que fazer* comprometido com as mudanças que o mundo precisa e que atendam às maiorias em situação de vulnerabilidade.

Assim, é urgente pensar a formação de professores nos moldes que nos propõe Freire, no sentido de alcançarmos o projeto educativo que queremos. Em torno dessa concepção, as Universidades, em diálogo com a educação básica podem construir juntas alternativas que levem em conta as contribuições da ciência e também os sonhos de uma outra realidade. Alternativas que jamais se distanciem do *pensar certo*, capaz de potencializar a criticidade e anunciar coletivamente projetos inovadores em educação para a construção de um mundo mais humanizado.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 2, v. 5, pp. 24040, jan.1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: EdUNESP, 2000.
- _____. **Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- _____. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Madrid: Paidós, 1990.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul.-set., 2016.
- TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- PAULO Freire, um homem do mundo: do Pátio do Colégio, à Pedagogia do Oprimido. Direção: Cristiano Burlan. Produção: Cristiano Burlan; Henrique Zanoni. São Paulo: SESC TV, 2019. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=e29c1cca8cfcf06d275f408036593039>. Acesso em: 09 out 2020.



ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS EM CONTEXTO DE LINGUAGEM

Ivone Garcia Barbosa – PPGE/FE/UFG¹

Ana Rogéria de Aguiar – DEI/CEPAE/UFG²

Introdução: de onde partir?

Inúmeros estudos e pesquisas sobre o papel e a importância da escrita na vida das crianças e na forma como elas podem conhecer o mundo têm sido publicados e é possível destacar aqui, em nosso ponto de partida as importantes defesas de Paulo Freire (1989) quanto à potência da palavra como meio para leitura do mundo, superando-se a tradicional ideia de alfabetização como simples leitura mecânica da palavra.

As investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) têm mostrado a presença de expectativas na Educação Infantil quanto ao uso da escrita

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP). Pós-Doutorado em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFG, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Formação, profissionalização docente e trabalho educativo. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Presidente do Fórum Goiano de Educação Infantil. Membro da ANFOPE. Coordenadora do GT07 da ANPED (2013-2015). Correio eletrônico: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Departamento de Educação Infantil (DEI) do CEPAE/UFG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Membro do Fórum Goiano de Educação Infantil. Exerceu a função de professora efetiva na Rede Municipal de Goiânia no período de 2000-2014. Correio eletrônico: anaro@ufg.br

como referência necessária às crianças de zero até seis anos, observando-se, inclusive, espaços físicos estruturados em formato escolar, com cadeiras e quadro giz compondo o meio pedagógico, naturalizando-se a presença do alfabeto como parte da paisagem educativa, ainda que, em certos casos, aquele seja apresentado em formato de animais ou outros símbolos, colocados bem acima do alcance dos olhos e “mãos curiosas” das crianças.

A aparente “ludicidade” como se apresenta o alfabeto e os numerais demonstra a tendência histórica de se conceber a Educação Infantil como etapa preparatória para a vida escolar, constituindo um polêmico debate sobre essa aparente função político-social encarnada em práticas educativas e posturas frente aos processos de resistência infantil à imposição de leituras de palavras e escritas nem sempre culturalmente significativas para elas.

Afinal, como compreender o importante processo de apropriação da linguagem escrita? Que relações existem desta forma de expressão e de invenção humana que passou a se constituir em parte interiorizada da cultura com a linguagem oral? Porque, afinal, a oralidade parece ter seu valor e sua importância secundarizados nos debates ocorridos no cotidiano dos projetos educativos? De que modo oralidade e escrita se articulam na educação das crianças de zero até seis anos?

Na tentativa de responder ao menos parcialmente tais questões, optamos no presente texto por apresentar algumas reflexões que se constituíram ao longo de mais de vinte anos de inserção nesse debate por meio do projeto de pesquisa intitulado Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Destacamos como principal referência das autoras as recentes análises do trabalho investigativo, de cunho etnográfico, desenvolvido no subprojeto “A linguagem oral e o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos no contexto da Educação Infantil”.

O texto foi estruturado de modo a manter um eixo de articulação entre os dados e as análises realizadas a partir de uma orientação dialética, tal como conceberam Marx e Engels (s.d.). Para compreender as relações do objeto de estudo e suas múltiplas determinações, buscou-se dialogar com teóricos da perspectiva sócio-histórico-dialética, cotejando conceitos e estudos sobre a relação entre

pensamento e linguagem nos escritos de Vygotsky (1998, 2001),³ Bakhtin (2014) e Luria (1990, 2003), entre outros.

A linguagem escrita como referência principal na Educação Infantil

A preocupação das professoras de pré-escola, que atuam com crianças de cinco a seis anos sobre “o que ensinar na Educação infantil” e também sobre o processo de “alfabetização e letramento” foi pauta de discussão em uma pesquisa desenvolvida por Aguiar (2004). O destaque à escrita também apareceu na investigação realizada no período de 2016 a 2020, em que foi possível observar práticas educativas em um município goiano. Essa valorização da linguagem escrita assemelha-se a outras tantas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, fato que se reproduz inclusive em documentos oficiais brasileiros e na criação de secretarias ou comissões especiais para tratarem da alfabetização (ou período preparatório) de crianças candidatas ao Ensino Fundamental. De acordo com os dados de pesquisa (AGUIAR, 2020), há tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura como das instituições de Educação Infantil uma expectativa quanto ao acesso das crianças no âmbito da cultura letrada e ao domínio da escrita alfabética.

Aparentemente essa proposição sobre a importância do domínio da escrita alfabética, bem como da leitura, acaba por delimitar pontos de cisão entre atividades de cuidado e educação. Algumas afirmativas de professoras que atuam na pré-escola parece-nos reveladoras:

[...] O cuidar e educar, o cuidar, com o jardim 2, ele acaba sendo mais restrito, é mais alimentação, higiene, que a gente trabalha assim, questão de projetos, que às vezes não são tão bem trabalhados, justamente por causa desse tempo de... “tem isso, isso...”, desta rotina que tem que ser cumprida, mas, a gente tenta fazer, geralmente no início do ano. O educar eu acho que é o que está mais em ativo, vamos dizer assim, através das atividades, escritas, que é uma coisa que os pais cobram muito, eles questionam muito o “por que que não está fazendo tarefa, e quando vai o caderno com a tarefa, por que que não está fazendo

³ No texto utilizaremos o nome deste autor russo grafado como Vygotsky, apesar de algumas traduções de sua obra apresentarem variações (Vigotskii; Vygotski; Vigotski, entre outros).

isso, ou aquilo” e, por mais que a gente insista em explicar pra eles que a educação infantil não tem como cunho a alfabetização, eles querem o estudar em primeiro lugar, na educação infantil.

Professora: Por mais que a gente considere, os pais não consideram, então as vezes tem muita essa cobrança, a gente até tenta explicar, eu mesmo já conversei várias vezes essa semana com vários pais, “por que que meu filho não sabe ler ainda?”, eu falei, “não está na época dele aprender a ler, ele vai aprender a ler a partir do primeiro ano”, ele está aqui para ele socializar com as crianças, pra ele brincar, pra ele formar os valores, pra ele aprender isso, só que essa questão, os pais cobram muito, mas quanto ao cuidar, é mais essa questão, alimentação, é a higiene, é observar se a criança não está machucada, se não caiu, se não...

A relação da criança com a linguagem escrita em instituições educacionais, em grande parte, ainda se resume ao domínio de técnicas e à memorização de letras associadas ao som. O processo de leitura se revela como desafiador para a professora, que procura realizar seu trabalho cunhado na proposição de brincadeiras, mas, é cobrada pelas famílias sobre o domínio da leitura alfabética por parte das crianças.

No que diz respeito à linguagem escrita, Vygotsky (2015) nos provoca a pensar sobre a trajetória que a criança percorre para dominar os signos culturais e historicamente construídos e que não serão apropriados sem que se compreenda o seu significado. Segundo o autor, é necessário ampliar o universo cultural da criança, mais do que ensinar mecanicamente a grafar letras. Conforme o autor:

A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo. (VYGOTSKY, 2015, p. 1).

O desafio de ensinar o sentido e o significado da linguagem escrita por parte do professor ainda se revela com o ensino de grafemas e fonemas isolados para a criança dificultando a compreensão ampliada da linguagem como instrumento de organização do pensamento. A linguagem escrita é tratada como um fenômeno externo à criança, como uma habilidade motora de treino das mãos em coordenação aos olhos.

Entretanto, o domínio da escrita pela criança, na perspectiva de Vygotsky (2015), nos ajuda a analisar as diferentes formas como a criança realiza sua interpretação do real. Além disso, ao se apropriar do símbolo escrito, por meio de signos, ela pode organizar suas ideias e seu pensamento, utilizando o acúmulo de conhecimentos que conseguiu relacionar a partir de suas vivências com as diferentes formas de linguagem.

Nessa ótica, concordando com o citado autor, diríamos que apesar de ser uma atividade originária no ato de invenção humana, portanto no âmbito histórico-social, no coletivo, e ser apreendida nas relações interindividuais e intersubjetivas, cada criança elabora a sua pré-história da linguagem escrita e constrói, a partir da mediação de adultos, e de instrumentos mediadores, a sua própria linguagem escrita de forma significativa. Ou seja, não é possível, nessa perspectiva teórica, padronizar o ensino da linguagem escrita como mera reprodução de letras, mas sim investigar os processos individuais de aprendizagem (apropriações) e desenvolvimento, de criatividade, das crianças em diferentes contextos.

Dessa perspectiva, podemos afirmar que a apropriação consciente da linguagem escrita pela criança, a transição do estágio dos rabiscos para o domínio da escrita alfabética, apresenta-se quando observamos que o registro passa a ser um meio de transmissão do pensamento de forma elaborada, podendo ser lembrado mesmo após sua leitura imediata (LURIA, 2016; VYGOTSKY, 2015). Essa função da escrita é fundamental na discussão acerca da relação entre pensamento e linguagem assim como da linguagem escrita propriamente dita. É importante ressaltar que:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra... a pré-história da escrita infantil descreve um caminho gradual de diferenciação dos símbolos usados. (LURIA, 2016, p. 180)

Os fatores responsáveis pela mudança de um estágio de escrita para outro são considerados determinantes na análise dos objetos e, por isso, nem sempre generalizáveis. Até porque o domínio da habilidade gráfica da escrita não significa, necessariamente, que a criança

compreenda o processo de construção da escrita. Esse aspecto indica questões importantes ao se refletir, especialmente, no que diz respeito às expectativas direcionadas às crianças menores de seis anos com relação à apropriação da linguagem escrita.

O conhecimento da/pela oralidade: imersões da criança no universo cultural

Os estudos realizados indicam a necessidade de abordar a relação da criança com a linguagem de outra ótica, considerando a articulação da oralidade e da escrita no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Assim, é possível notar que as diversificadas atividades nas quais a criança se envolve e é envolvida podem ser interessantes para compreender a pré-história da escrita, reafirmando o papel da linguagem oral nesse processo.

Como mostram os dados de pesquisa, as diferentes situações experimentadas pelas crianças da pré-escola abrangeram atividades com desenhos e brincadeiras nas quais tornou-se evidente a presença o uso da linguagem oral, não apenas como suporte daquelas, mas também como exercício e fonte de constituição do pensamento e da ação infantil.

Vygotsky abordou a importância dos desenhos infantis, assim como os gestos, as brincadeiras e os brinquedos, formas de expressão que as crianças utilizam para elaborar, organizar e anunciar suas ideias. Tais signos instrumentos se tornam significativos no percurso de desenvolvimento da linguagem escrita, à medida que são utilizados pela criança com um sentido histórico-cultural. Para tanto, a criança utiliza de processos psíquicos conscientes e recorre à memória, à percepção, atenção, imaginação. Sobre a importância do desenho, como linguagem gráfica, destaca Vygotsky (2015, p. 14):

Diferente da escrita, esta fase da linguagem é, além disso, simbólica em primeiro grau. A criança não representa as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos. No entanto, o próprio desenvolvimento do desenho infantil não é algo que se compreenda por si só, algo que se origine de maneira puramente mecânica. Há nele seu momento crítico, quando se passa do simples rabisco de lápis em papel à utilização de suas marcas como sinais que representam ou significam algo.

No que diz respeito à brincadeira e ao brinquedo, o mesmo autor afirma que estes são utilizados pelas crianças durante atividades de

brincar, de forma intencional e organizada, articulando diferentes linguagens que poderão ser compreendidas pelo “outro” a partir de relações concretas e significativas do cotidiano. Estas vivências contribuem no processo de constituição da linguagem escrita, à medida que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas e a organização do pensamento e da linguagem.

Em sua pesquisa realizada com crianças em idade pré-escolar, Luria (1987; 1988), observou e concluiu que a função da escrita relacionada ao processo de memorização de fatos ou situações, assim como a função de recordar as palavras que foram verbalizadas por meio de pequenos textos, não é um mecanismo que a criança consegue absorver com facilidade. Além disso, as formas de escrita que utiliza remetem a imitação da escrita dos adultos. Em suas conclusões, ressaltou que crianças com idade entre três a cinco anos ainda não são capazes de utilizar a escrita como instrumento de mediação da fala.

Sobre esse aspecto a pesquisa permitiu perceber que a fala acompanha e organiza várias atividades das crianças durante suas atividades, sejam elas propostas pela professora ou decorrentes de interações com brinquedos ou seus pares da mesma turma. Conforme os registros, é possível afirmar que linguagem oral assume mais do que uma função de comunicação com outros.

A importância da linguagem oral se traduz, especialmente, na capacidade de se utilizar as palavras e expressar o pensamento de forma elaborada e, ao mesmo tempo, remeter-nos aos conhecimentos que foram constituídos nas relações que a criança estabeleceu com o mundo – com a natureza, com a sociedade, com a cultura. Nas palavras, é possível expressar diversas situações vividas e, também, as sensações e emoções, além dos pensamentos que não poderiam ser compartilhados em sua plenitude, por meio da linguagem escrita ou gestual, por exemplo. Sobre esta importância, Vygotsky afirmou:

É possível, como diz Dostoiévski, exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto só é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida [...]. (VYGOTSKY, 2001, p. 455).

Por meio da linguagem oral é possível observarmos o uso das palavras e seus significados, os quais, por sua vez, estão relacionados aos contextos particulares, singulares, que revelam a relação da criança com adultos e outros elementos constitutivos de suas aprendizagens.

Inclusive nas palavras não ditas, nos silêncios e nas várias entonações utilizadas para exprimir o pensamento. Contrariamente a versões que tendem a naturalizar o processo de domínio da linguagem oral como se esta dependesse apenas do tempo para sua maturação, os estudos realizados por Luria (2003) mostraram que o domínio da linguagem oral não é algo natural, orgânico ou inato e, nesse sentido, seu processo de apropriação deve ser algo mediado. De acordo com o autor, o domínio da linguagem oral nos diferencia de outras espécies:

Os animais adquirem novas informações e novas capacidade unicamente através da interação direta com o ambiente; nenhum animal pode aprender dos seus antepassados como realizar ações, nem existem animais aos quais se transmita a experiência das gerações anteriores por meios distintos dos da herança direta ou a imitação imediata. O caso do homem é diferente. O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. Quando o filho pergunta à mãe: “o que é isto?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações [...]. (LURIA, *op cit.*, p. 79).

A linguagem oral, desse modo, é absorvida/apropriada pela criança e tem significado à medida que, em meio às interações, suas funções psíquicas se desenvolvem, como bem demonstraram pesquisas de Luria (*op cit.*) e de Vygotsky (2012). Inicialmente, a relação da criança com a linguagem oral se caracteriza por mencionar lembranças imediatas de situações e ações práticas em que esteve envolvida. Nesse caso, a linguagem oral assume uma função organizadora do pensamento, colaborando na narrativa de fatos ocorridos, havendo um processo de sincretismo entre tais ações e a linguagem que se expressa do ponto de vista da própria criança, ao que Vygotsky (*op cit.*) interpretou como uma “linguagem para si”.

O desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente da memória, possibilita uma relação ampliada da criança com a linguagem oral, passando a utilizá-la para narrar eventos que aconteceram, não somente àqueles imediatos, mas também outros em que esteve envolvida diretamente ou não. Ao analisar este processo Vygotsky afirmou que, para a criança, pensar significa lembrar:

Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma

ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão íntima entre as duas funções psicológicas... Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nesta idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. Para as crianças pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar [...]. (VYGOTSKY, 1998, p. 66-67).

Tendo por base as contribuições de Vygotsky (2001), Bakhtin (2014) e Luria (1990), concluímos que a linguagem oral é uma categoria da linguagem tão importante quanto as linguagens escritas e gestuais. A linguagem oral não é só uma forma de expressão da criança e de seus processos cognitivos e afetivos, ela contribui efetivamente no processo de constituição de outros conhecimentos, como no caso da escrita, a partir de sua apropriação e, no estudo do objeto a que nos propusemos pesquisar, apontamos para a necessidade de se analisar tais processos em contextos de instituições de Educação Infantil, com crianças da pré-escola.

O registro de situações em que as crianças imitam a escrita dos adultos, assim como, inclusive, a linguagem oral da professora, e ainda o registro da escrita – a partir da utilização de instrumentos mediadores para copiar as letras e formar seus nomes e ao reconhecimento de letras do alfabeto –, foi algo que nos chamou a atenção durante o período de observação do agrupamento em que realizamos a etapa empírica pesquisa. Observamos a intencionalidade do ensino da grafia das letras por parte da professora e do seu reconhecimento por parte das crianças. Na situação, presenciemos trocas verbais que promovem indicadores para a escrita das crianças:

A professora utiliza os crachás das crianças e orienta para que elas escolham e tentem descobrir qual o nome do crachá para depois escrever. Ao final pergunta para as crianças: Que nome você acha que escolheu? (AGUIAR, 2020)

Essa concepção que permeia o contexto da Educação Infantil está relacionada aos processos históricos de preparação da criança para a escola do Ensino Fundamental, muito comuns na história da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que vemos tal preocupação por parte

dos sistemas de ensino, ainda existe uma lacuna sobre os processos de aprendizagens infantis, próprios da criança menor de seis anos, que diz respeito à potencialidade produzida pela oralidade presente nas relações, com suas entonações, pontuações e indicativos de ação prática e de organização do próprio pensamento da criança. Isso tudo também foi notado durante as atividades de desenho livre em que as crianças puderam expressar-se simultaneamente gráfica e oralmente.

Currículo na Educação Infantil como meio ou como um fim em si mesmo?

A discussão acerca da especificidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças na Educação Infantil é fundamental para se analisar as propostas curriculares que se materializam no cotidiano educacional. É preciso considerar, ainda, o interesse das crianças pela aprendizagem de conhecimentos sistematizados, respeitando a motivação demonstrada por elas em relação aos de ensino próprios de cada etapa. De acordo com Talizina (2000), existem particularidades nas atividades realizadas com as crianças na Educação Infantil que não se estendem ao meio escolar.

O referido autor afirma que a entrada da criança na escola representa, muitas vezes, a ruptura com os processos vividos por ela na Educação Infantil e, por esta razão, além de outras, não devemos antecipar essa transição com atividades preparatórias, visto não ser apenas o domínio cognitivo que irá determinar a mudança de etapa de ensino, conforme destacou Talizina (2000).

Tais considerações, apontadas pelo autora, foram observadas durante nossa pesquisa com as crianças do agrupamento de cinco anos. Vimos que as relações que elas estabelecem enquanto brincam com brinquedos ou enquanto interagem nos momentos livres em sala, ou no pátio, demonstram as diferentes possibilidades de aprendizagem mediadas pela linguagem. São apontamentos que merecem nossa atenção, visto que o trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos deve considerar as categorias de aprendizagem abordadas anteriormente e, ao se pensar propostas pedagógicas para a Educação Infantil, não buscar adaptações que se vinculam a modelos escolares tradicionais.

As propostas de leitura e escrita que objetivam a ampliação do repertório linguístico, valorizando a linguagem que culturalmente se constituiu no contexto histórico das crianças, serão fundamentais no

percurso de construção da pré-história da linguagem escrita, o qual se consolidará a partir de vivências e mediações, e não de treinos de habilidades gráficas, até porque, de acordo com os estudos realizados por Vygotsky (2015) e Luria *et al.* (2016), o domínio da escrita pela criança não se consolida por meio de hábitos de escrever.

Os processos de apropriação da linguagem oral e escrita devem ser mediados a partir de elementos que compõem o trabalho pedagógico em sua totalidade. Ressaltamos que as orientações curriculares que são disponibilizadas aos professores devem ser analisadas com este olhar crítico sobre a concepção sociedade, criança e Educação Infantil.

Sobre este aspecto, ressaltamos a nossa leitura acerca das orientações curriculares expressas no documento final da BNCC para a Educação Infantil, e apontamos para uma crítica sobre o processo político que se instalou em nosso país, a partir do final do ano 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Nessa ocasião, vivemos a implementação de políticas de controle social. A mesma lógica chegou até aos sistemas educacionais em forma de materiais didáticos e curriculares, com cursos aligeirados de formação de professores com soluções imediatistas para a questão da aprendizagem das crianças e a afirmativa da falta de qualificação dos professores para lidar com tais problemas. Sobre esse contexto político apresentou criticamente o Editorial da Revista Educação e Sociedade (2016):

Diante disso tudo, são muito preocupantes as perspectivas para o futuro da Educação do País. Temores vão se confirmando em sucessivos sinais emitidos pelo governo interino como, por exemplo, o ocorrido no último dia 31 de maio, na Audiência Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dava destaque à posição de movimento conservador, em organização desde 2004, promovido pela Comissão de Educação da Câmara Federal sob a coordenação dos deputados Maria Auxiliadora (Dorinha) Rezende e Rogério Marinho. Foram excluídas importantes entidades de Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outras, historicamente representativas e articuladoras das discussões e dos posicionamentos dos educadores da educação básica. Observou-se, nas manifestações por parte dos participantes desse evento, o objetivo

de impor as BNCC como uma das principais políticas de Estado. Também ganhou espaço no núcleo dirigente do MEC, fortalecendo o Movimento pela Base Nacional Comum, que propõe definir o conteúdo da educação básica brasileira em uma base comum, série a série, na forma de padrões para todas as áreas definidas pelo MEC, com o objetivo de promover o processo de avaliação e controle em larga escala. (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2016, p. 331).

Com relação a estas questões, Barbosa (2019) ressalta sobre os princípios que nortearam a BNCC para a Educação Infantil – em texto apresentado na ANPED – GT 07, em 2019, como sessão especial:

Queremos analisar, portanto, essa dinâmica e complexa relação da criança com a sociedade e a cultura, como mote imprescindível na proposição de outro projeto educativo, de tal forma que se admita a incoerência em se propor uma Base ou um currículo único para promover as aprendizagens infantis, favorecendo daí novos níveis de domínios socioculturais e de mediações no seu processo de desenvolvimento. Como tão bem já haviam assinalado Marx e Engels (s.d), assim como indicado em obras de autores como Vigotski (2001; 2012; 2008), Leontiev (2004) e Wallon (1975), a criança deve se educar com base no princípio da multirateralidade, articulando conhecimentos da do campo científico, da arte e da tecnologia e técnica. Supera-se, desse modo, a ideia de treinamento artificial e aparentemente desinteressado para defender-se uma educação interessada e democraticamente vivenciada por crianças e professores (BARBOSA; SOARES, 2018). Educação emancipatória que admite que a apropriação da cultura envolva mais do que direitos de caráter subjetivo circunscrito à esfera imediata e individual, apresentando-se como um direito sistêmico e sustentado apenas na relação eu-outro vivenciada em meio restrito, como nos leva a pensar a BNCC. Eis, pois, uma pauta para que nós pesquisadores nos debrucemos, de modo a reagir e resistir aos desmandos e retrocessos que já estão ocorrendo na educação de crianças de zero até seis anos, que desqualifica o trabalho dos professores e professoras e que tem seguido uma agenda desmobilizadora da crítica durante o processo de implantação da Base [...]. (BARBOSA, 2019).

Reafirmamos, a partir do diálogo suscitado anteriormente, as preocupações com as crianças e a garantia de seus direitos, assim como a postura crítica diante aos fatos históricos que caracterizaram o cenário político brasileiro nos últimos anos. Notam-se como as concepções neoliberais de educação se materializam no contexto educacional, objetivando o desmonte da escola pública e a desconstrução em série dos processos democráticos de participação popular, constituídos no decorrer da história de nosso país. Como professoras e pesquisadoras não podemos nos silenciar, tampouco desistir de manter os princípios que sempre fizeram parte de nossa trajetória: o conhecimento e a formação qualificada, além da inserção nos debates acadêmicos e de movimentos sociais.

Considerações finais

Não sem razão, políticas governamentais e de estado se traduzem em programas de formação de professores, com caráter instrucional e técnico, a fim de assegurar ações de ensino da escrita para crianças “em idade certa”. Esse foi, sem dúvida, a pauta central do Pacto da Alfabetização na Idade Certa, programa que acabou no governo Temer – instaurado via golpe parlamentar e midiático – se estendendo à educação pré-escolar, sendo recebido por alguns professores e gestores como parte de um pacote de melhoria da escola pública.

Ao expressar nossa defesa sobre os direitos das crianças, não negamos o seu direito pelo acesso à linguagem escrita, pois a consideramos fundamental no contexto formativo da criança, em meio ao processo de apropriação das diversas linguagens. Entretanto, afirmamos que é necessário repensar o trabalho realizado nas pré-escolas, compreendendo os sentidos e significados que são atribuídos ao domínio técnico da escrita alfabética, numa perspectiva preparatória mecanicista.

Problematicando o polêmico destaque atribuído à linguagem escrita na educação de crianças de quatro até seis anos, reafirmamos a necessidade de investigar sistematicamente o processo de domínio da oralidade destacando sua importância no desenvolvimento humano. Nesse sentido, dados referentes à etapa empírica da pesquisa realizada em um município do estado de Goiás sobre o processo de apropriação da linguagem oral e da constituição de conhecimentos por crianças no contexto da pré-escola, favoreceu o diálogo teórico acerca deste objeto, enfatizando a relevância de se compreender a linguagem como constituidora dos sujeitos-crianças.

Nossas investigações teóricas e empíricas permitem assumir a linguagem como conhecimento, apreendido na relação com o outro, sendo essencial no processo de apropriação de outros conhecimentos historicamente construídos por diferentes grupos humanos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. R. de. **O processo de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem.** 103f. **Ano de Defesa 2004.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. **A linguagem oral e o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos no contexto da Educação Infantil.** 835f. **Ano de defesa 2020.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método sociológico na ciência da Linguagem.* 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BARBOSA, I. G. *Educação Infantil e Formação de Professores: relações entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular.* Trabalho Encomendado, GT 07 ANPEd, 2019.

Educação e Sociedade. O contexto político e a educação brasileira (Editorial). Revista, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem** – as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ed. Ícone, 1990.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2016, p. 103-118.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. [S.I.]: Editora Centauro, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, s. d.

SOVIÉTICA, B. de P. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS** (Antología). Editorial Progreso, Moscú, 1987.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicologia Pedagógica**. México: Editorial Universitária Potosína. Facultad de Psicologia, Universidad Autónoma de San Luís Potosí. 2000.

VYGOTSKY, L. V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la idade de transición. In: VYGOTSKY, L. V. **Obras Escogidas** – IV. Paidologia Del adolescente. Problemas de La psicología infantil. Madri. Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2016

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2016. p. 103-118.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – QUAL É O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO?

Rones de Deus Paranhos – PPGECEM/UFG¹

Lucas Martins de Avelar – PPGECEM – UFG²

Camila Di Paiva Malheiros Rocha – PPGECEM – UFG³

Bruno César dos Reis Rodrigues – PPGECEM – UFG⁴

A educação de jovens e adultos na pós-graduação em ensino de ciências do Centro-Oeste

Parece que o entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é dotada de “especificidades” tornou-se máxima recorrente nos estudos que vêm sendo desenvolvidos especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Os saldos quali-quantitativos dessa lei foram analisados por pesquisas no decorrer das últimas duas décadas (MACHADO, 2008; MACHADO; RODRIGUES, 2014; DI PIERRO; HADDAD, 2015; MACHADO, 2016) e fornecem um pano de fundo para ampliação da compreensão acerca

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Educação em Ciências, Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (ICB/UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM – UFG). Coordenador da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA). Correio eletrônico: paranhos@ufg.br

² Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM – UFG). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA). Correio eletrônico: lucasmavelar@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM – UFG). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA). Correio eletrônico: camiladipaiva@gmail.com

⁴ Licenciado em Química pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM – UFG). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA). Correio eletrônico: brunogrindel@gmail.com

das assertivas, contradições e elementos a serem superados na modalidade. Contudo, o espaço do qual dispomos para a presente exposição faz com que tenhamos que verticalizar a discussão para um aspecto marcadamente marginalizado quando o assunto é a EJA: a formação de professores (SOARES, 2005; 2008; MACHADO, 2008; VENTURA; BONFIM, 2015).

Para tanto, é necessário retomar a proclamada especificidade e estabelecer uma análise quanto às demandas que ela impõe. Primeiro, ela coloca no horizonte a tarefa de pensar os traços que historicamente diferenciam a EJA das outras etapas e modalidades da educação básica (concepções, público, etc.). Segundo, imprime a urgência do compromisso político com a disponibilidade integral das condições objetivas que subjazem à atividade pedagógica na modalidade. Perguntamos a você, caro leitor: Ensina-se a um adolescente do ensino médio a pintar o contorno da letra A? Pressupõe-se que não! Então, qual é a finalidade da lógica de um ensino que infantiliza os educandos da EJA? Por que a modalidade é relegada ao esvaziamento dos conteúdos escolares, como se fosse o “primo pobre” dos ensinos fundamental e médio? Por que, mesmo após vinte quatro anos de sua institucionalização, a EJA ainda enfrenta problemas relacionados à formação de professores, formulação e distribuição de recursos didáticos, currículo etc.?

Não é nossa pretensão discorrer sobre todas as dimensões que essas respostas exigem em um breve texto. Todavia, é impreterível identificar a formação de professores para a EJA como o fundamento para que se supere a manutenção das “colchas de retalhos pedagógicas” e se atendam as já ditas especificidades. Esse atendimento deve considerar, conforme Viñal-Jr. e Miranda (2019), a instituição de iniciativas nos cursos de licenciatura. A defasagem na formação específica para a EJA já vem sendo denunciada há mais de uma década. Soares (2005) sinaliza que o expressivo quantitativo de professores da modalidade no Brasil aquela época, não havia recebido formação adequada para desempenhar o trabalho pedagógico na EJA.

Machado (2008) pontua que existem importantes espaços de articulação política cuja finalidade é debater e tencionar caminhos para a consolidação da modalidade em nosso país. Um desses espaços são os fóruns estaduais de EJA. Esses fóruns são movimentos de composição heterogênea e congregam representantes de vários segmentos sociais (sistemas de ensino municipais e estaduais, professores, discentes, movimentos sociais, universidade) ligados à modalidade.

Para Paranhos (2017) esses locais se constituem como importantes instrumentos para estabelecimento de pautas de luta, socialização de iniciativas e discussão dos impactos e necessidades da elaboração de políticas públicas para a EJA.

Com relação à formação de professores de ciências/biologia para a modalidade, alguns estudos como os de Paranhos (2009); Paranhos e Firmino (2013) e Paranhos *et al.* (2020) apresentam importantes indicativos que devem estar presentes no estabelecimento de novos horizontes formativos para as licenciaturas. Paranhos (2009) destaca a ausência da discussão de EJA nas diretrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, fato que segundo Paranhos *et al.* (2020), contradiz as diretrizes nacionais para formação inicial e continuada de professores, que prevê essa discussão. Paranhos e Firmino (2013) afirmam que essa formação deve ter em conta aspectos inerentes à modalidade e as demandas históricas que nela se instalam. Dentre esses aspectos, ocupam posição de destaque: a demarcação da EJA como um direito e a consideração das complexas relações estabelecidas entre os sujeitos nas mais diversas esferas educativas (discente-discente, discente-docente, discente-conhecimento sistematizado).

Paranhos *et al.* (2020) discutem a implementação e a experiência da primeira oferta de uma disciplina optativa intitulada *Educação em Ciências na Educação de Jovens e Adultos* no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia. Os autores indicam como resultado mais expressivo, a compreensão dos professores em formação, de uma EJA em movimento, cuja marca é a luta pela escolarização e acesso dos jovens e adultos ao saber escolar. O relato sinaliza o papel que a inserção dessa discussão tem na superação de lógicas metodológicas estancadas que enxergam a modalidade descolada da necessidade histórica de instrumentalizar os sujeitos pela via da apropriação dos conhecimentos científicos.

Face às considerações aqui já feitas é fato que a discussão da formação de professores de ciências/biologia para a EJA está presente no contexto da formação inicial (PARANHOS, 2009; PARANHOS; FIRMINO, 2013; MURÇA *et al.*, 2013; Paranhos, 2017; PARANHOS *et al.*; 2020), mesmo que de maneira escassa. Mas e na pós-graduação? De que forma tem se seguido as tratativas dadas à questão no campo da formação continuada (mestrado e doutorado)?

Sobre a inserção da EJA na pós-graduação, Machado (2008) indica que o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT18),

da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se constitui como importante lócus de discussão da produção científica nacional no campo, sobretudo porque os trabalhos apresentados são em grande parte, fruto de teses e dissertações. A autora levanta um número de 118 pesquisas apresentadas no GT 18, desde a sua criação em 1999, até o ano de 2007. Do total, apenas 18 tiveram como temática a formação de professores. A tabela 1 apresenta a atualização desses dados até o ano de 2019.

TABELA 1: RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO TOTAL E O NÚMERO DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA APRESENTADOS NO GT 18 DA ANPED ENTRE 1999 E 2019

Número de trabalhos	1999-2007	2008 - 2019	Total
	VA* / %	VA / %	VA / %
Total	118 / 100	145 / 100	263 / 100
Formação de professores	18 / 15, 25	14 / 9,65	32 / 12,16

Fonte: PARANHOS et al.

*Valor absoluto

A tabela 1 indica um avanço no quantitativo total de trabalhos apresentados no GT 18, de 118 (MACHADO, 2008) para 263, o que representa um acréscimo de 145 produções. Quanto ao número de trabalhos com temática formação de professores, Machado (2008) apresenta um quantitativo de 18 produções para o período entre 1999 e 2007. O quadro indica um número de 32 trabalhos com essa temática entre 1999 e 2019, o que representa um aumento de 14 apresentações em relação ao período analisado pela autora. Entretanto, proporcionalmente a quantidade de trabalhos sobre formação de professores na EJA diminuiu no segundo período analisado. Há ainda de se pontuar, que em vinte anos de existência do grupo de trabalho, a temática da formação de professores para a modalidade figura 12,16 % do quantitativo geral de trabalhos apresentados, o que reflete a demanda de ampliar essa discussão no campo da pesquisa.

Ainda que escassa, a pesquisa sobre formação de professores de ciências/biologia para a EJA vem aumentando nos últimos anos (PARANHOS, 2017; PARANHOS; CARNEIRO, 2019). Para o recorte desta análise, foi feito o levantamento da relação de programas de pós-graduação do campo Educação em Ciências de Instituições de Ensino Superior do Centro-Oeste e o número de produções sobre EJA desses programas (Quadro 1).

TABELA 2: RELAÇÃO ENTRE OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ENSINO DE CIÊNCIAS EM IES DO CENTRO-OESTE E A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EJA

UF	IES	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	AC	PRODUÇÕES*				TOTAL
				FÍS	QUI	BIO	CN	
DF	UnB	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2004	1	7	4	3	15
		Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências	2015	0	0	1	0	1
GO	IFG Jataí	Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática	2012	2	2	1	0	5
	UEG	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2013	0	0	0	0	0
	UFG	Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática	2007	0	4	1	5	10
		Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática	2015	0	0	0	0	0
MT	UNEMAT	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática	2015	0	0	0	0	0
	UFMT	Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática	2010	0	0	0	0	0
		Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática **	2019	---	---	---	---	---
		Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais	2010	0	1	3	0	4

UF	IES	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	AC	PRODUÇÕES*				TOTAL
				FÍS	QUI	BIO	CN	
MS	UEMS	Mestrado Profissional em Educação Científica e Matemática	2015	0	0	0	0	0
	UFGD	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática***	2020	---	---	---	---	---
	UFMS	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2007	1	0	1	0	2
		Doutorado Acadêmico em Ensino de Ciências	2017	0	0	0	0	0
	UNIDERP	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática**	2019	---	---	---	---	---
TOTAL				4	14	11	8	37

Fonte: PARANHOS et al.

Legenda: UF - Unidade Federativa; IES - Instituição de Ensino Superior; AC - Ano de Criação; FIS - Física; QUI - Química; BIO - Biologia; CN - Ciências Naturais.

*Todas as produções identificadas são dissertações de mestrado.

** O Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e o Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera (UNIDERP) iniciaram suas atividades em 2019, e ainda não possuem produções.

*** O Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) tem previsão de início das atividades para o segundo semestre de 2020.

O Quadro 1 mostra que 6 dos 15 cursos de pós-graduação do campo educação em ciências do Centro-Oeste possuem trabalhos em física, química, biologia ou ciências naturais. São 37 produções (36 dissertações e 1 tese), a maioria é de química (14), seguida por biologia (10), ciências naturais (8), física (4). A única tese de doutorado estabelece a relação entre ensino de biologia e EJA. O mestrado profissional em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, criado no ano de 2004, além de ser o curso mais antigo é também o que possui o maior número de trabalhos (14). O mestrado acadêmico em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás é o segundo curso com maior número de dissertações, 10 no total. É preciso ressaltar que 3 dos cursos de pós-graduação

foram criados recentemente, 2 em 2019 e 1 em 2020, nos quais, portanto, ainda não houve defesas. Para compreender a inserção da discussão de EJA nesses cursos, foi realizado um segundo levantamento. O objetivo foi identificar em quais cursos de pós-graduação há disciplinas sobre a modalidade (Quadro 2).

QUADRO 1: RELAÇÃO ENTRE OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ENSINO DE CIÊNCIAS EM IES DO CENTRO-OESTE E A OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES DA EJA.

UF	IES	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	DISCIPLINA DE EJA	CH	NAT
DF	UnB	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	NP	---	---
		Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências	NP	---	---
GO	IFG Jataí	Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática	O ensino de ciências e matemática para a Educação de Jovens e Adultos	30	OP
	UEG	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	NP	---	---
	UFG	Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática	Educação de Jovens e Adultos	64	OP
		Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática			
MT	UNEMAT	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática	NP	---	---
	UFMT	Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática	NP	---	---
		Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática	NP	---	---
		Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais	NP	---	---

UF	IES	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	DISCIPLINA DE EJA	CH	NAT
MS	UEMS	Mestrado Profissional em Educação Científica e Matemática	NP	---	---
	UFGD	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática*	---	---	---
	UFMS	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	NP	---	---
		Doutorado Acadêmico em Ensino de Ciências	NP	---	---
	UNIDERP	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática	NP	---	---

Fonte: PARANHOS et al.

Legenda: UF - Unidade Federativa; IES - Instituição de Ensino Superior; CH - Carga Horária; NAT - Natureza; NP - Não possui; OP - Optativa.

*O Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados tem previsão de início das atividades para o segundo semestre de 2020 e ainda não possui página oficial.

De quinze cursos de pós-graduação, apenas três possuem disciplinas optativas de EJA. No Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, *campus* Jataí é ofertada a disciplina “O ensino de ciências e matemática para a Educação de Jovens e Adultos” de trintas horas. Já os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, contam com a disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, cuja experiência da primeira oferta é objeto deste relato.

Pelo exposto, percebe-se que a discussão da EJA na pós-graduação do campo Educação em Ciências do Centro-Oeste se instalou mais pelo desenvolvimento das pesquisas (dissertações e teses) do que pela via do oferecimento de uma disciplina por pesquisadores e grupos de pesquisa da universidade. Quanto a isso, Paranhos e Carneiro (2019) sinalizam que atividade dos professores da educação básica foi mais determinante para pautar a pesquisa sobre a EJA do que as práticas investigativas do coletivo de pesquisadores da Educação em Ciências. Noutras palavras, o interesse intelectual para investigar a EJA não se deu pela Universidade em si, mas por aqueles que buscam a formação continuada. Entendemos que a demanda

da EJA na pós-graduação surge não só pela exigência de justificar a produção do conhecimento, mas parte, sobretudo, da urgência de imprimir uma postura política a todas as esferas formativas.

É tarefa do professor organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conteúdos possam ser apropriados de acordo com a prática social na qual a atividade educativa se produz. A prática social nesse sentido, não é entendida como um conjunto de “especificidades” relativas, as quais no seio de lógicas aligeiradas podem ser convertidas em instrumento de marginalização. A prática social é “a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Isso implica considerar os educandos da EJA a partir da classe na qual se inserem: a trabalhadora (PARANHOS, 2017). Significa que os processos educativos desenvolvidos no interior da modalidade devem pautar-se no fornecimento do maior número de possibilidades de apreensão da realidade. A formação deve considerar, portanto, a integralidade dos conhecimentos científicos, técnicos e artísticos produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2013).

Para ser agente transformador, é fundamental que o docente tenha condições de fazer a defesa da modalidade a partir de seus processos históricos de engendramento e de seus enfrentamentos atuais. Sobre esses últimos, cabe ressaltar: a) a crescente juvenilização (PARANHOS, 2017); b) a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, órgão responsável pelas políticas nacionais referentes à EJA (PAIVA, *et al.*, 2019); c) a atrofia das políticas públicas com vista a manutenção da subalternidade dos sujeitos (MACHADO, 2019).

Face ao exposto, o objetivo do texto é relatar a experiência do oferecimento de uma disciplina de Educação de Jovens e Adultos a um programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) ligado ao campo de conhecimento denominado Educação em Ciências. As justificativas para a criação da disciplina foram: a) inserir a discussão da EJA na pós-graduação para reconfigurar as pesquisas sobre o ensino de ciências para não reproduzirem a concepção assistencialista/compensatória de educação e fortalecer a concepção de educação como direito; b) fomentar o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de ciências da natureza (biologia, física e química) na EJA.

A disciplina de EJA no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFG)

A disciplina de Educação de Jovens e Adultos (64 h) foi oferecida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Goiás no primeiro semestre de 2019. Há de se destacar que desde a criação do programa e oferecimento da primeira turma em 2007 o curso não continha em sua matriz uma disciplina que abordasse a EJA de modo mais demarcado. A criação da disciplina está ligada à atuação do professor, responsável pela mesma, no campo da pesquisa (ensino de ciências na EJA) e da militância política em defesa da modalidade (Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos).

O objetivo da disciplina foi o de examinar, problematizar e discutir o desenvolvimento histórico da EJA no Brasil para compreender as concepções pedagógicas e projetos político-formativos envolvidos na formação dos jovens e adultos trabalhadores. A disciplina contou com seis alunos matriculados, sendo três alunos especiais e três do programa de pós-graduação. Pelo perfil formativo do programa, todos os alunos possuíam formação em cursos de licenciatura de diferentes áreas (ciências biológicas – 3 –; pedagogia – 2 –; química – 1 –). Durante o desenvolvimento das atividades houve a desistência de um aluno especial. A disciplina foi organizada em 4 unidades didáticas com seus objetivos específicos (Quadro 2).

QUADRO 2: PROPOSTA FORMATIVA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ementa	
A educação de jovens e adultos como uma necessidade histórica no Brasil. Concepções pedagógicas e projetos formativos da EJA. Sujeitos da EJA e o direito à aprendizagem do conhecimento sistematizado com enfoque na educação escolar. A pesquisa em EJA no campo da Educação em Ciências: desafios teórico-metodológicos.	
Unidades Didáticas	Objetivos
Unidade I Concepção pedagógica e educação escolar	Problematizar e discutir o papel da educação escolar na sociedade do capital para estabelecer relações teórico-metodológicas com o ensino de ciências na EJA.
Unidade II Aspectos históricos e políticos da EJA	Analisar a trajetória histórica e política da EJA no Brasil para que os mestrandos e doutorandos possam compreender a educação de jovens e adultos inserida numa totalidade concreta. São considerados nessa análise: a) os processos que engendraram as concepções de EJA no Brasil; b) as orientações dos organismos internacionais para a educação de jovens e adultos.
Unidade III Os sujeitos da EJA	Apresentar e discutir as características do público da EJA para compreender o papel da educação escolar na formação e desenvolvimento dos jovens e adultos trabalhadores.
Unidade IV	Discutir a produção científica do campo da Educação em Ciências sobre o ensino de ciências na EJA para compreender o papel da pesquisa face à concepção de educação como direito.

Fonte: PARANHOS et al.

A primeira unidade didática teve no horizonte da discussão a educação escolar e seu processo de engendramento na sociedade capitalista, em que deu-se destaque para o papel contraditório da instituição escolar, pois ao mesmo tempo que ela é atravessada pelo projeto formativo do capital essa instituição ainda se constitui um espaço em que a classe trabalhadora pode acessar os conhecimentos historicamente construídos pela atividade humana (artísticos, científicos e filosóficos). A discussão foi realizada a partir dos marcos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013b) e da educação de adultos (PINTO, 2010).

A trajetória histórica da educação de adultos no Brasil, a discussão internacional da temática via a realização da Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) e as políticas públicas para a EJA, foram tratadas na segunda unidade didática da disciplina. À luz das ideias de Costa e Machado (2017), Fávero

(2009), Ireland (2012), Haddad e Di-Pierro (2007) e Ventura (2013) a educação de adultos brasileira foi discutida considerando o processo de industrialização vivido no início do século XX; as campanhas de alfabetização da década de 1950; a educação no período da ditadura militar com enfoque no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e ensino supletivo; a educação de adultos no período da redemocratização da sociedade brasileira e da promulgação da Constituição Federal de 1988; o marco da educação de adultos como modalidade da Educação Básica dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).

Nessa retomada histórica ficou demarcada a discussão sobre a concepção de educação assistencialista-compensatória que ainda se constitui como um elemento de permanência nas políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas à EJA, o que acaba, por sua vez, desenhando desafios para a instituição da concepção de educação como direito. Ainda constituiu parte das atividades da unidade II a participação dos alunos da disciplina numa audiência pública da Câmara Municipal de Vereadores da cidade de Goiânia. Essa audiência foi proposta pelo movimento social do Fórum Goiano de EJA⁵ em que foi discutido o fechamento de turmas de educação de jovens e adultos em escolas da rede municipal de educação de Goiânia. Essa atividade possibilitou aos estudantes da disciplina a percepção de um dos enfrentamentos que atravessa a modalidade educativa, ou seja, a manutenção de turmas de EJA nas redes municipais e estaduais de educação.

A Unidade III ocupou-se de uma discussão relacionada ao público da educação de jovens e adultos, indicando que os educandos da modalidade configuram o aspecto determinante da especificidade da EJA. Nessa unidade os educandos da educação de jovens e adultos foram discutidos a partir da ideia de serem indivíduos concretos, ou seja, entendidos como sínteses de relações sociais. O intuito da disciplina foi o de desconstruir a ideia de educando a partir da compreensão de indivíduos empíricos, quer dizer, em suas características singulares. Na educação de jovens e adultos, quando a discussão é o sujeito/público da modalidade, há uma centralidade naquilo que caracteriza esse público, principalmente, nos aspectos da idade e da pluralidade de indivíduos (empíricos) o que gera conflitos geracionais e se desdobra num desafio de natureza pedagógica.

⁵ Cf.: Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/>. Acesso em: 12 out. 2020.

Longe de negar essa caracterização e seus desdobramentos para a prática pedagógica do ensino dos conhecimentos sistematizados na EJA, a organização da disciplina privilegiou pensar esses sujeitos pela perspectiva de buscar compreender o que significa ser adolescente, jovem, adulto e idoso na sociedade do capital. Para tanto, foram utilizados os textos de Martins (2016), Abrantes e Bulhões (2016), Carvalho e Martins (2016), Reis e Facci (2016) que marcam o conceito de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural. Essa escolha teórica se estabeleceu para que a discussão pudesse proporcionar aos alunos da pós-graduação a compreensão que o jovem, o adulto e idoso também se desenvolvem, portanto, a organização do trabalho pedagógico deve estar orientada para esse fim.

As atividades desenvolvidas na Unidade IV partiram da leitura da tese de doutorado de Paranhos (2017). Essa tese analisou a produção científica de programas de pós-graduação em educação e ensino que se ocupou do objeto ensino de biologia na educação de jovens e adultos. As questões que orientaram as discussões nessa unidade foram: a) A pesquisa sobre o ensino de ciências explicita qual concepção de EJA (assistencialista/ compensatória ou educação como direito)? b) Quais são os focos temáticos tomados para análise pela pesquisa brasileira sobre o ensino de biologia na EJA? Em síntese, o estudo da tese possibilitou aos alunos da pós-graduação entenderem que a pesquisa sobre o ensino de ciências está preocupada com os aspectos metodológicos do ensino em si, desconsiderando outros aspectos que determinam esse ensino (necessidade da EJA no Brasil, público da modalidade, formação de professores, etc.)

O processo de avaliação dos estudantes envolveu: a) *sínteses e problematizações* – a disciplina foi planejada de modo a ter quinze textos (leitura recomendada) e oito textos complementares. Os estudantes deviam apresentar uma síntese seguida de uma problematização de cada leitura básica. De posse dos textos dos alunos, o professor categorizava as problematizações para conduzir a discussão em sala de aula; b) *participação nas discussões* – envolvimento dos estudantes no debate das ideias contidas em cada texto das leituras básicas; c) *avaliação escrita* – com objetivo avaliar a apropriação dos temas/conceitos, foi proposto a escrita de um artigo para articular as principais ideias discutidas nas unidades didáticas. O artigo poderia ter natureza teórica ou conter material empírico a ser analisado à luz do que foi discutido na disciplina. O texto de cada artigo foi apresentado pelos autores numa atividade de extensão denominada

Fórum Ser Professor – reflexões sobre o processo formativo na licenciatura em ciências biológicas. Os temas tratados pelos artigos escritos pelos alunos foram: a) formação de professores de biologia; b) ensino de química; c) alfabetização científica; d) exames supletivos e; e) currículo para o ensino de ciências na EJA (Quadro 3).

QUADRO 3: PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tema	Título do Artigo
Formação de professores	A formação do licenciando em ciências biológicas e sua atuação nas salas de aulas da educação de jovens e adultos
Ensino de química	O ensino de química e a contradição das intencionalidades na educação de jovens e adultos
Alfabetização científica	A importância da alfabetização científica para compreender e transformar o mundo dos sujeitos excluídos da educação escolar
Exames supletivos	O conhecimento biológico nos exames supletivos aplicados no Estado de Goiás na década de 19706
Currículo	As orientações/recomendações dos organismos internacionais e suas interfaces com as políticas curriculares de biologia para a EJA

Fonte: PARANHOS et al.

O primeiro artigo problematiza a ausência da discussão da EJA em cursos de licenciatura em ciências biológicas e objetivou analisar a situação da educação de jovens e adultos no estado de Goiás para discutir a formação de professores de biologia e sua atuação na modalidade de ensino. Como sinalização, o artigo reitera o já apontado por outros estudos, ou seja, a necessidade das licenciaturas se atentarem à discussão da educação de jovens e adultos adultos na formação inicial.

A discussão do segundo artigo considera o ensino de química sob a perspectiva do encontro dos sujeitos professor e educando na sala aula e objetivou discutir a contradição das intencionalidades presentes na sala de aula da EJA. Considera-se que o sujeito da EJA tem a intencionalidade das pedagogias compensatórias incorporadas em seu discurso e nas finalidades para sua atividade de estudo. Por outro lado, o artigo situa a atividade docente na perspectiva da educação como direito, indo contra o discurso, hegemônico e compensatório. Dessa forma, a atividade de ensino (do docente) e a atividade de estudo (do educando) seriam contraditórias por natureza. O artigo sinaliza, então, que a atividade docente teria, entre outros

enfrentamentos, o de ressignificar a atividade de estudo do educando, tornando-o consciente de seu direito de se apropriar dos conhecimentos sistematizados.

O texto do terceiro artigo foi no formato de um ensaio que sintetizou as ideias sobre a formação dos sujeitos da educação de jovens e adultos a partir dos pressupostos da alfabetização científica sob a perspectiva freireana. A alfabetização científica é entendida como uma forma de ler o mundo sob a ótica da ciência, em suas complexas relações com os fenômenos sociais, tecnológicos e ambientais. O artigo sinaliza, então, que o diálogo entre professor e educando, valorizando seus conhecimentos prévios, mas com a intencionalidade de alfabetizá-lo cientificamente, apresenta-se como alternativa para formação de um sujeito crítico e capaz de agir sobre sua realidade objetiva.

O exame supletivo da década de 1970 foi objeto de análise do quarto artigo em que o recorte analítico foi a presença do conhecimento biológico nesse exame, considerando para isso o par dialético conteúdo-forma. Os resultados e discussão do texto indicam que, à época, houve predominância de conteúdos relacionados à Teoria Celular (vinculada ao mundo mecânico). Quanto aos aspectos da forma predominam nos exames analisados as definições que focalizam as características de fenômenos da biologia. A partir das análises realizadas o artigo indica que os exames supletivos materializam a visão assistencialista de EJA, além de exprimir perspectivas da pedagogia tradicional, vigentes à época da década tomada para análise. O artigo produzido pela estudante contribui com a discussão da Educação em Ciências na relação com a EJA, pois parte de um material empírico (exames supletivos) ainda muito carente de estudos e análises.

O quinto artigo analisou os reflexos das recomendações e/ou orientações dos organismos internacionais nas políticas curriculares da educação de jovens e adultos. Para isso, o estudante realizou uma síntese sobre o papel do Banco Mundial e da UNESCO ao propor medidas para a organização da educação de jovens e adultos nos países signatários da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). O texto do estudante não foi publicado, pois o artigo foi empregado como parte de um capítulo da tese de doutorado.

No campo acadêmico a escrita dos artigos contribuiu para os estudantes da pós-graduação amadurecerem as ideias relacionados à pesquisa em desenvolvimento (mestrado e doutorado) ou para redirecionar a escrita dos projetos de pesquisa a serem submetidos

ao processo de seleção do programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da UFG. No campo político, três estudantes passaram a compor o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos para se apropriarem das discussões do movimento social e defenderem as pautas da EJA em diferentes espaços de luta.

Apontamentos para a pós-graduação do campo Educação em Ciências

A demanda da inserção do debate referente à educação de jovens e adultos em todas as esferas formativas tem a finalidade última de instrumentalizar os professores em formação para atuar na modalidade face às características historicamente engendradas pelos processos que a constituíram. O que se observa, entretanto, é que a nível regional (Centro-Oeste) a discussão não tem sido acampada no currículo da maioria expressiva dos programas de pós-graduação da área de ensino de ciências.

Esse fato se choca frontalmente com o quantitativo de trabalhos produzidos nesses programas que tomaram a EJA para a pesquisa, pois se a educação de jovens e adultos tem se constituído objeto de pesquisa, ela como objeto de estudo em disciplinas da pós-graduação constitui um desafio a ser enfrentado. Longe de uma discussão que contemple a modalidade da educação de jovens e adultos, corre-se o risco de produzir conhecimento sobre o ensino de ciências na EJA que reproduza a lógica assistencialista-compensatória e a cultura das adaptações metodológicas de ensino no chão das escolas.

É necessário que se desenvolva a compreensão de que pesquisar a educação de jovens e adultos passa por se apropriar das especificidades que fazem com que a EJA se firme como lócus de luta e transformação social. Desse modo, a pesquisa se constituirá em instrumento que qualifica a luta do movimento social (fóruns de EJA) e que promova o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atinadas às demandas da modalidade de educação.

Para além dos objetivos expostos para o relato ora apresentado, espera-se que ele suscite o debate em outros espaços de formação continuada de professores da educação básica, sobretudo nos cursos de pós-graduação das áreas de educação e ensino. Soma-se a isso, a expectativa do desenvolvimento de uma compreensão calcada nos processos de reconfiguração da educação de jovens e adultos que pode apresentar avanços e retrocessos.

Estamos, na atual conjuntura política brasileira, num momento de retrocesso em que é retomada para a modalidade educação de jovens e adultos a perspectiva assistencialista-compensatória que se instala no oferecimento de turmas lançando mão da educação à distância face ao cenário de exclusão digital vivido pelos educandos da EJA; processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia; fechamento de turmas nas redes estaduais e municipais de educação, mesmo diante a uma alta demanda de escolarização de pessoas com quinze ou mais de idade. Diante disso, não faz sentido discutir e pesquisar o ensino de ciências na EJA sem a compreensão mínima desses desafios e sem o estabelecimento de um compromisso social da pesquisa com a educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CARVALHO, S.R.; MARTINS, L.M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, Cortez, 2017.

DI-PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, n. 96, pp. 197-217, maio-ago., 2015.

FÁVERO, O. Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: UNESCO (Org.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

HADDAD, S.; DI-PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

IRELAND, T. Sessenta anos de CONFINTEA: uma retrospectiva. In: ____; SPEZIA, C. H. **Educação de adultos em retrospectiva: sessenta anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA – uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, pp. 161-174, jan./dez. 2008.

_____. A educação de jovens e adultos após vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez., 2016.

_____. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 26, n.4, out./dez., 2019.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, pp. 383- 395, jul./dez. 2014.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, pp. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARQUES-JR, H.; ARRUDA, J. S. Situação da educação de jovens e adultos e a formação do professor de biologia para atuar na modalidade. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v.9, n.9, pp.1-19, 2020.

MURÇA, J. S. E. et al. As licenciaturas em Ciências Biológicas no estado de Goiás: silêncios que perpassam o perfil profissional do professor para a educação de jovens e adultos. In: LIBÂNEO, J. C.; LIMONTA, S. V.; SUANNO, M. V. R. **Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, 5., Goiânia. Anais... 2013. Disponível em: < <http://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/index.php?pg=resumo>>. Acesso em: 02, outubro de 2020.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240050, 2019.

PARANHOS, R. D. **A relação entre a educação ambiental e a educação de jovens e adultos**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pró Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

_____. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira**. 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. 2017.

PARANHOS, R. D.; FIRMINO, S. G. Professor, onde eu encontro células no meu corpo? – as necessidades formativas do professor para atuar na EJA. In: GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D.; SILVA, K. M. A. **A formação de professores de Biologia:** dos desa(fios) da trama. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 87-105.

PARANHOS, R. D.; CARNEIRO, M. H. S. Ensino de biologia na educação de jovens e adultos: distribuição da produção científica e aspectos que caracterizam o interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 34, n. 108, p. 269-286, 28 jun. 2019.

PARANHOS, R. D.; et. al. A educação de jovens e adultos no contexto da formação de professores de Biologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, pp. 1-19, set., 2020.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, C. W.; FACCI, M. G. D. A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RODRIGUES, B. C. R.; PARANHOS, R. D. O ensino de química e a contradição das intencionalidades na educação de jovens e adultos. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; LIMONTA, S. V.; SUANNO, M. V. R. **Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, 8., Goiânia. Anais... 2020. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/VIIIEDIPE>>. Acesso em: 02, outubro de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SOARES, L. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA nos cursos de Pedagogia. In: ANPED (Org.) **REUNIÃO DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu. Anais... 2005.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 47, pp. 83-100, jun. 2008.

SOUZA, L. F. O. et. al. O conhecimento biológico nos exames supletivos aplicados no Estado de Goiás na década de 1970. In: LIBÂNEO, J. C.;

ECHALAR, A. D. L. F.; LIMONTA, S. V.; SUANNO, M. V. R. **Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, 8., Goiânia. Anais... 2020. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/VIIIEDIPE>>. Acesso em: 02, outubro de 2020.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, pp. 211-227, abr./jun. 2015.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v.1, n.1, pp.29-44, 2013.

VIÑAL-JR, J. V.; MIRANDA, H. Porto. Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, pp. 473-501, set./dez. 2019.



IDEIAS EM CONSTRUÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Wânia Elias Vieira de Oliveira (*in memoriam*) - PPGE/FE/UFG¹

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira - PPGE/FE/UFG²

Caminhos propostos para o texto

O texto em apresentação se distingue do usual: publicação de um material referente a um estudo científico concluído ou em fase de conclusão acerca de um tema proposto. Partimos da exposição de um estudo em elaboração, em construção, como indicado no título, em formato de exposição de dois ensaios, sendo o primeiro explorando o pensamento vigotskiano no contexto escolar e o segundo buscando uma aproximação da perspectiva desenvolvimental com as altas habilidades/superdotação.

Wânia, autora que assina esta obra, teve sua trajetória de formação em nível de doutorado interrompida em razão das condições de saúde. Enquanto pôde, mesmo enfraquecida pelas fortes dosagens dos tratamentos rádio e quimioterápicos, não se afastou das atividades de coordenação no Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (NAEH/SEDUC), cursou todas as disciplinas de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e deu continuidade aos seus estudos acerca do tema educação especial, com olhar para as altas habilidades/superdotação.

¹ Licenciada em Letras, Mestrado em Letras (UFU), doutoranda em Educação (UFG). Foi professora da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás, Coordenadora do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (NAEH). *In memoriam*.

² Doutorado em Educação, Pós-doutorado em tecnologias de investigação (Universidade de Aveiro-PT), pós-doutorado em tecnologias assistivas (UFU); pós-doutorado em mídias interativas (UFRJ); pós-doutorado em educação e saúde (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação e Pós-Graduação em Educação da UFG. Correio eletrônico: professorricardoteixeira@ufg.br

Com a evolução da doença, Wânia veio a falecer no dia 8 de setembro de 2019, em decorrência do câncer. Mesmo com a doença em fase avançada, fazia planos de estudos, de novas produções e de trabalhos futuros. Um mês antes do seu falecimento, comemoramos a publicação de um artigo em uma importante revista da área de educação, que trazia como tema o trabalho pedagógico com educandos em iminência de morte (TEIXEIRA *et al.* 2019.) (Fig. 1) e escrevemos um capítulo de livro, encaminhado também no ano de 2019, cuja publicação encontra-se prevista para 2020 (TEIXEIRA; CUNHA; OLIVEIRA. 2020). Embora tenhamos dialogado sobre a possibilidade de afastamento, ela fez a opção por continuar ativa, inteirada e envolvida em todas as atividades acadêmico-científicas. Em nosso artigo publicado (TEIXEIRA, *et al.*, 2019), há indicações importantes acerca da percepção dos estudantes quanto a continuidade dos estudos em condições frágeis de saúde, mesmo quando em iminência de morte. Segue um excerto: “O momento da aula se traduz em um momento de retorno à vida” (p. 419). Assim, acreditamos que o seu profundo engajamento dizia sobre a sua vontade de se manter viva!

FIGURA 1: REUNIÃO DOS AUTORES DA PUBLICAÇÃO DO ARTIGO



Legenda: Ricard, à esquerda;
Wânia (ao centro); Uyara (à direita)

Fonte: arquivo pessoal

A proposta de pesquisa em nível de doutorado da Wânia tinha como objetivo compreender o contexto da atenção aos educandos com altas habilidades/superdotação na rede de estado da educação de Goiás, investigando o processo de identificação, encaminhamento e trabalho desenvolvido no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), bem como a relação estabelecida com os professores. Para tanto buscou como suporte teórico a base histórico cultural, no âmbito da teoria do desenvolvimento e prática na educação escolar.

O presente texto apresenta, como estrutura de exposição, uma breve explanação das altas habilidades/superdotação para situar os leitores acerca da temática e dois ensaios resultantes dos estudos feitos a partir do recorte teórico proposto. Como orientador do processo de doutoramento da Wânia, acompanhei de perto as suas construções textuais, dentre as quais os respectivos ensaios, resultantes da disciplina “Trabalho docente e ensino para o desenvolvimento”, ofertada pela Prof^a D.^{ra} Sandra Valéria Limonta Rosa, no PPGE/FE/UFG.

Diálogos sobre as altas habilidades/superdotação: aspectos conceituais e políticos

Não raro nos deparamos com a afirmação de que a educação, principalmente a escolar, é um fenômeno complexo. Senão por questões que saltam aos olhos, que vão desde a valorização da atuação docente até a efetiva promoção do aprendizado dos alunos, também pelo fato de reproduzir a sociedade e ao mesmo tempo ser capaz de transformá-la. E é no interior dessa ambiguidade, por assim dizer, que ela, a educação, traz em sua pauta mais iminente alguns desafios contemporâneos, dentre os quais a sua ligação direta com as novas configurações do trabalho no mundo atual, com a sociedade do conhecimento e da informação e com os problemas sociais expressos no crescente índice de violência, drogadição e marginalidade (PIMENTA, 2013).

Tal complexidade é reforçada por mais um aspecto da realidade atual: a diversidade social, cultural, linguística, de níveis de desenvolvimento, estilos de aprendizagem, tipos de inteligência e de habilidades, dentre outros, os quais preenchem o espaço escolar.

Também em relação à diversidade temos um paradoxo. Cada vez mais grupos historicamente marginalizados, amparados por dispositivos legais que versam sobre princípios básicos da Declaração

Universal dos Direitos Humanos (1948), chamam a atenção para o fato de que as diferenças se igualam por sua humanidade comum, sendo esta a razão da garantia de direitos:

Art. I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. II - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...]

Art. V - Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

[...]

Art. VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (pp. 4-5).

Nesse contexto, insta ressaltar que embora os instrumentos normativos determinem que não haja distinção entre os indivíduos, ainda se percebe o moroso cumprimento das leis, afetando diretamente o processo formativo escolar, daqueles considerados historicamente marginalizados.

Apesar dos textos legais, literatura acadêmica e das diretrizes educacionais mais recentes proporem ações educativas na/para a diversidade humana, a prática de parcela dos professores segue, ainda, uma forte tendência tradicional, expressada em um ensino conservador que privilegia um tipo ideal de aluno: aquele cuja capacidade intelectual representa a média geral, que frequenta as aulas, realiza suas tarefas escolares, memoriza os conteúdos, alcança bons resultados nas avaliações, passa de ano com boas notas. Em síntese, aquele aluno que aprende sem “dar muito trabalho”. Trata-se de uma prática enraizada num pensamento essencialmente etnocêntrico.

Mas, nesse contexto, não se pode negar que a ampliação do acesso à educação é atualmente uma evidência do processo de democratização da escola, ainda existam fortes pressões para o retorno ao modelo de escolas segregacionistas. Grupos minoritários,

historicamente excluídos dos processos escolares, passam a entrar pelos mesmos portões e assentarem nas mesmas carteiras escolares em que a parcela majoritária da diversidade de alunos. Mas ainda se faz necessário que tais grupos compartilhem, sob o princípio da igualdade de oportunidades, do mesmo currículo acadêmico. Aliás, mais do que isso, como bem salienta Silva (2005, p. 90), esse acesso igualitário não deve ocorrer “[...] simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico [...]. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”. De certa forma, essa ideia se vê contemplada na política de educação especial do Ministério da Educação (MEC), denominada “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), e demais marcos decorrentes,³ a qual, além do acesso, destacam os conceitos de participação e aprendizagem como pontos importantes da pauta ao tratar de educação de qualidade para todos. Entretanto, embora contemple tais apontamentos, o “todos” é sintetizado em apenas três públicos de atenção, sendo eles: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De fato, essa questão da diversidade humana representa um desafio importante para a educação. E por implicar mudança cultural, não é algo que se possa alcançar, apenas, por meio de dispositivos legais, haja vista as variadas e volumosas leis a despeito de, por seu poder impositivo, até promoverem mudanças, mas superficiais, não efetivas. Há de se gerar mudanças paradigmáticas as quais, em consequência, se traduzem em comportamentos transformadores. Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 142):

A inclusão escolar bem-sucedida é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno que, juntos, irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, conseqüentemente, permanecerem na escola.

Dessa forma, estaremos integrando também, os alunos considerados público-alvo da educação especial possibilitando seu acesso, permanência e êxito, no âmbito escolar.

³ Cf.: BRASIL, 2010. Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.)

Para uma análise acerca da compreensão do conceito e mapeamento da trajetória política das altas habilidades/superdotação, termo adotado pela política nacional de educação especial de 2008, buscamos compreender, na história recente, esse movimento no campo educacional.

Muito embora o termo superdotado tenha conotação histórica no Brasil desde o início do século XX (contemplado pelos testes de inteligência propostos por Alfred Binet e Théodore Simon – aperfeiçoado por Lewis Terman – e propagado no Brasil por Helena Antipoff), como direcionamento político, é contemplado por via indireta pela LDB de 1961 (Lei n.º 4.024/1961), a partir do atendimento aos *excepcionais* (art. 88) – dentre os quais enquadravam os subnormais (termo da época direcionado à pessoas com deficiência intelectual), os com problemas de conduta e os superdotados – realizado pela iniciativa privada “considerada eficiente” (art. 89), tendo o Instituto Pestalozzi, conduzido por Helena Antipoff, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição parceira, as referências no atendimento. Reforça-se, via Gama (2006), que o Instituto Pestalozzi criou, em 1966, os primeiros seminários sobre educação dos superdotados.

De forma direta, o termo superdotado em uma política de estado⁴ só é efetivado na Lei n.º 5.692/1971, em seu artigo 9.º, a partir do seguinte texto:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação [sic].

O termo superdotado, de dom/dote em grau superior (relacionados aos aspectos naturais da pessoa), tem relação direta com o conceito de normalidade e anormalidade apresentados pela escala de Binet-Simon (FONTOURA, 1964). Na referida escala, resultante dos testes de inteligência, o padrão esperado é a normalidade, sendo a anormalidade o que se denomina de desvio (compreendido como medida de dispersão em torno de uma média). Assim, o sujeito desviante

⁴ Até então as ações referentes ao campo da educação especial eram direcionadas às instituições privadas, indicadas como instituições eficientes, essenciais e de utilidade pública.

pode ser alocado em dois grupos distintos: dos infranormais (com score obtidos nos testes abaixo da média) e dos supernormais (com scores acima da média), conforme expresso no Quadro 1.

QUADRO 1: QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DE Q.I.

Q.I.	Classificação	Grandes Grupos
Mais de 140	Gênio	Os supernormais
Entre 120 e 140	Inteligência muito superior	
Entre 110 e 120	Inteligência média superior	
Entre 90 e 110	Inteligência média ou normal	Os normais
Entre 80 e 90	Retardado mental	Os infranormais
Entre 70 e 80	Débil mental	
Entre 50 e 70	Cretino	
Entre 25 e 50	Imbecil	
Abaixo de 25	Idiota	

Fonte: FONTOUR, 1964, p. 13, adaptado.

Na escala em exposição (Quadro 1), o diagnóstico de superdotado é dado aos sujeitos classificados como gênios (escores acima de 140 na escala de Q.I.), mitificados como “seres superiores”. De forma oposta, são diagnosticados como oligofrênicos (escores abaixo de 70) os sujeitos enquadrados como Cretinos, Imbecis ou Idiotas, sendo estes considerados como “não-educáveis”.

Em geral, os sujeitos enquadrados como superdotados, a partir de estereótipos de super-humanos, eram admirados por grandes corporações e por projetos de governos que promoviam altos investimentos buscando como retorno o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovações estratégicas. Não raro este perfil de super-homem, dotado de intelecto sobrenatural é retratado pelo cinema e histórias em quadrinhos. Na perspectiva de Fleith (2007, p. 19), o prefixo *super* nos remete à “[...] ideia da presença de um desempenho ou produção excepcional, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais”. De forma oposta, os denominados infranormais, pelo diagnóstico estabelecido, por não serem considerados educáveis, em grande parte, eram excluídas do convívio social, tendo como destino a reclusão/internação compulsória em instituições asilares ou manicomiais.

Joseph S. Renzulli, apresentado como um dos autores mais referendados não só nas políticas públicas voltadas para o tema no século XXI, como no caso do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação de Goiás (NAAH/S) – lócus do estudo da Wânia –, bem como na literatura especializada (METTRAU; REIS, 2007; FUHR; XIMENES, 2019). Renzulli propõe, a partir de décadas de estudos empíricos, o denominado Modelo de Enriquecimento Escolar.⁵ O modelo SEM se baseia em três pilares: Modelo dos Três Anéis (pressupostos filosóficos do modelo SEM); Modelo [de Identificação] das Portas Giratórias (MPG) (para identificação de composição de grupos de talentos – para além do aluno em avaliação, conta com envolvimento dos pais, professores e alunos participantes de grupos de anos anteriores); Modelo Triádico de Enriquecimento (composto por tipologias de atividades de enriquecimento para estimulação de habilidades identificadas).

O autor indica que há dois tipos de superdotação: a acadêmica (relacionada ao desempenho escolar) e a produtivo-criativa (relacionada ao campo da produção). Expõe que o primeiro versa mais sobre o consumo de conhecimento enquanto o segundo, em produzi-lo. O Modelo do Três Anéis é definido em um entrelaçamento que envolve três áreas: capacidade geral e/ou específica acima da média; motivação (elevados níveis de comprometimento com a tarefa) e criatividade. Somente a manifestação de um ou dois traços não indica superdotação. Para Renzulli (1986; 2002; 2004) a superdotação só se apresentará na interseção dos três anéis.

Na década de 1980, muito embora os estudos sobre superdotação tenham ganhado expressão nas academias, os estudos de Howard Gardner resultam em uma nova proposta de caminho acerca da compreensão da inteligência humana. Gardner (1984), em seus estudos sobre a compreensão da inteligência humana, expõe que o conceito suportado por provas empíricas, com base nos testes de Q.I., era insuficiente em meio à complexidade cognitiva do ser humano. Partindo da observação, sob critérios, dentre os quais a observação de pessoas superdotadas (reconhecendo a figura dos gênios), indica uma manifestação da inteligência de forma mais específica, apresentando, como síntese, que a inteligência não se manifesta de forma única, mas de múltiplas formas. Descreve, inicialmente, sete tipos de inteligência, denominada por ele por inteligências múltiplas: lógica

⁵ SEM, sigla decorrente do termo em inglês: *The Schoolwide Enrichment Model*.

matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal. Em uma revisão mais recente acrescentou ao rol, a inteligência naturalista.

Como consequência aos movimentos nacionais e internacionais acerca do direito da pessoa com deficiência, nas décadas de 1980, e os movimentos de inclusão, na década de 1990, em 1994 o MEC lança a primeira política nacional de educação especial (BRASIL, 1994). A política adota como público de atenção (denominado de “Alunado da Educação Especial”) “pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (*op. cit.*, p. 9), sendo altas habilidades definidas como “Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora” (*op. cit.*, p. 13). Observe que, para além da capacidade intelectual – historicamente relacionada à superdotação (termo suprimido pela política) – são acrescentados outros elementos como criatividade, liderança e talentos, elementos presentes em estudos de especialistas da área.

A terminologia “altas habilidades/superdotação”, é cunhada pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (BRASIL, 2001). A referida Resolução, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta, em seu art. 5.º, parágrafo III, alunos com “altas habilidades/superdotação” sendo aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. Na mesma direção da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a nova política de educação especial do Brasil, denominada de “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 21), indica como estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Embora se note a tentativa de evolução do conceito, a política nacional de educação especial de 1994, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 e a atual política de educação especial mantém a ligação/

aproximação com a questão do domínio intelectual – interligado à ideia de superdotação – que torna a apreensão rápida/fácil de conteúdos, fatores que nos remete à ideia de algo superior, acima da média, a partir de escala métrica de testes de inteligência (base do Quociente Intelectual – Q.I.), de diagnósticos clínicos.

No campo pedagógico, observa-se avanços consideráveis quanto aos estudantes com altas habilidades/superdotação, por se tratarem de um público que demanda atenção e cuidados pedagógicos. O fato de apresentarem “potencial elevado” em determinadas áreas do saber, tais estudantes correm risco de não serem reconhecidos, de ficarem “invisíveis” como público de atenção, de serem obrigados a submeter às rotinas padronizadas do ensino e aprendizagem, de se frustrarem.

Posto isto, o desafio dos ensaios escritos pela Wânia, buscou um diálogo distinto, para além das questões de enquadramento, de domínios, de naturalização dos processos cognitivos e das métricas propostas nos testes de inteligência. Propôs inicialmente pensar o sujeito em seus processos escolares em um contexto histórico e cultural; na etapa seguinte, compreender os estudantes com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva desenvolvimental, levando em consideração o seu contexto sócio-histórico-cultural, destacando a importância das relações no processo educativo e formativo.

Ensaio 1: Relações entre a teoria histórico cultural do desenvolvimento e a educação escolar – um olhar voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Este texto elege a teoria histórico cultural proposta por Vigotski para pensar em como podemos estabelecer possíveis relações entre a teoria do desenvolvimento e a prática na educação escolar e quais as implicações dessa concepção de educação e de ensino. Entendemos a importância da relação entre a teoria do desenvolvimento e o trabalho educativo quando esta teoria se torna uma ferramenta para o trabalho dos professores e privilegia a escola como espaço singular para a formação intelectual do sujeito.

A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e uma intensa preocupação sobre o ensino escolar sempre estiveram presentes nos textos de Vigotski, tornando expostos os seus ideais por uma educação que valorize as interações entre os sujeitos, tendo como assentamento um modo de produção mais justo e igualitário, e

a necessidade do acesso à educação para todos. Para pensarmos sobre a educação escolar, vale expor as seguintes perguntas primárias, porém instigadoras: o que é uma boa escola e como ela deve ser?

Em princípio, as questões suscitam reflexões a partir do que estamos desenvolvendo em nossa prática pedagógica para a formação intelectual dos alunos e, se essa proposta corresponde ao que queremos para a formação de um sujeito que seja agente transformador; ou, se reproduzimos um projeto de educação que atende os pressupostos mercantis de escola. Outrossim, acreditamos que é possível, por meio da organização do trabalho pedagógico conduzir o desenvolvimento do homem tendo a educação como papel fundante nesse processo.

Para Vigotski é a escola que promove o desenvolvimento intelectual, só sendo possível neste espaço, e que, a educação, sendo universal deve proporcionar o contato com culturas diversas e experimentar manifestações que promovam um modo diferente de ver e ser no mundo. Segundo Vigotsky (1991, p. 101):

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

As disciplinas, cada qual com o seu método e particularidade, têm lugar reconhecido e importância no contexto da educação formal. Acreditamos não ser produtivo uma homogeneização do processo de ensino porque a complexidade dos conteúdos precisa ser aprendida, compreendida e não memorizada, tendo em vista que outras funções psíquicas também precisam ser valorizadas pela escola. Para tanto, é essencial pensar na disciplina e em seu método constituído a partir de determinadas e diferentes formas de pensar o mundo e a realidade que nos cerca. Por isso mesmo, não há uma única maneira de conduzir o ensino para que seja compreendido. Neste caso, parece haver uma contradição: se por um lado constatamos o avanço das ciências, de outro modo percebemos a limitação da escola que em sua prática, muitas vezes, trabalha com a memorização das informações, quando devíamos entender os conteúdos; e por isso, a escola precisa avançar na formação desse pensamento.

A educação escolar ocupa o lugar central para a formação do sujeito na teoria do desenvolvimento histórico cultural, e é nesta

vertente que assentamos a ideia deste ensaio e voltamos o nosso olhar para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Observando a estruturação do currículo escolar, no que diz respeito às disciplinas e aos conteúdos, entendemos também que cada disciplina tem um papel importante para o desenvolvimento intelectual e cabe a cada profissional apresentar a sua disciplina de maneira a fazer-se pensar sobre o conteúdo, pensar a partir dos conceitos científicos; e, valorizar cada disciplina e seus próprios métodos (conforme já mencionamos), para o desenvolvimento humano.

Leontiev (1978a, pp. 282-283) expõe sobre a importância dos conhecimentos sistematizados historicamente para o trabalho educativo:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

A Pedagogia Histórico Crítica contribui para fundamentar a nossa discussão no sentido de haver muitas relações possíveis quando pensamos em educação contra hegemônica. O professor precisa entender que a teoria do desenvolvimento é uma ferramenta para a prática e contribui sobremaneira para a realização do trabalho educativo. É a escola, com o professor instrumentalizado, preparado e consciente do seu papel de instruir e ensinar, que realiza a diferença na vida do sujeito.

Os conteúdos escolares são importantes e promovem o desenvolvimento cultural, reafirmamos. Provocam mudanças no sujeito, se bem trabalhados e explorados pelo professor; não apenas aqueles que são necessários para a formação para o mercado de trabalho que respondem a um momento específico da sociedade. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não são consideradas mais importantes que as outras, uma vez que o desenvolvimento também advém de outros conteúdos que provocam e instigam o pensamento humano a elaborar e reelaborar o aprendido; neste caso, enfatizamos a importância de ciências relacionadas à Filosofia, à Sociologia e à Arte; são saberes humanos essenciais para pensar e refletir sobre a realidade e sobre o mundo, além de provocar a discussão crítica para a formação do indivíduo, sendo assim conteúdos complementares.

Tendo isso em vista, trazemos a teoria histórico cultural de Vigotski para pensar sobre a educação, sobre a aprendizagem do sujeito e o seu desenvolvimento intelectual. E, também, para refletir como as instituições de ensino podem contribuir nessa empreitada. Porque de fato, o sistema que temos hoje torna o homem refém da sociedade que impõe um padrão de formação para o atendimento às demandas do mercado de lucro imediato. Não temos um ensino que tire as amarras sociais e possibilite ao sujeito transitar entre os conhecimentos a fim de garantir a sua autonomia.

Tencionamos provocar aqui aqueles que são os instrutores nas instituições de ensino, os responsáveis por ensinar o aprendido por meio de suas formações e de seus estudos e pesquisas. Sim, são os professores que precisam revisitar os conhecimentos clássicos e universais valorizando-os durante o ato pedagógico, de maneira a evitar os modismos que tanto permeiam a educação e provocam confusões sobre o processo de instrução aos alunos.

O esvaziamento teórico⁶ provoca a descaracterização da identidade do profissional da educação, perdendo-se também o caráter primordial do ensino, que é o de transmitir o conhecimento acumulado e resultante do desenvolvimento histórico e cultural do ser humano.

Destarte, enfatizamos aqui, em outras palavras, que não é qualquer conteúdo e nem qualquer ensino que promove o desenvolvimento; portanto, faz-se necessário e fundamental uma reorganização do trabalho e das propostas pedagógicas do professor. E, para validar o que trazemos para refletir: segundo Saviani (2005, p. 98), “é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”.

Ensaio 2: O desenvolvimento humano segundo a teoria histórico cultural e possíveis relações com as altas habilidades/superdotação

Este ensaio busca pensar a partir de algumas classificações utilizadas para caracterizar o sujeito com altas habilidades/superdotação, que de certa forma, é “encaixado” em padrões para ser

⁶ Utilizamos aqui a análise de Moraes (2001) e Duarte (1998), sobre o esvaziamento teórico.

reconhecido como habilidoso; assim sendo, e por meio desta ideia, a discussão quer estabelecer um diálogo com a teoria histórico cultural sobre o desenvolvimento humano. Serão apontamentos e discussões para reflexão em busca de novos olhares que podem convergir, ou não, para as discussões atuais em relação às habilidades e competências consideradas acima da média.

A Teoria Histórico-Cultural estabelece como objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1996, p. 18). Desta forma, o indivíduo tem o seu desenvolvimento mental construído por meio da interação que lhe faculta os conhecimentos culturais acumulados. E é nesta perspectiva que questionamos se realmente elementos como a criatividade, a capacidade de concentração e o envolvimento com a tarefa (motivação) são capazes de definir, caracterizar o indivíduo com altas habilidades, ou não; conforme sinalizam os pressupostos da área.

De um lado, o constructo histórico cultural relaciona o biológico e o cultural, sendo fundamento da psicologia histórico cultural para Vigotski, interpretando de maneira marxiana o homem do século XX e a sua relação do biológico e do cultural como um princípio.

A teoria histórico cultural explica o funcionamento mental, como se forma a nossa consciência e a nossa personalidade. Coloca-nos a pensar sobre como o trabalho provoca o pensamento, ou seja, como o trabalho o origina. Nesta perspectiva temos a compreensão do desenvolvimento humano de forma materialista, histórica, ou melhor, nos assentamos no materialismo histórico dialético para entender que a ação humana sobre a natureza é que deu origem ao pensamento.

Outrossim, ao constatar que o trabalho é o motivador do pensamento, percebemos que por meio dele (do pensamento), e das ações humanas teremos a modificação da natureza transformando-se em cultura. O desenvolvimento dos processos e das ferramentas de trabalho vão fazendo surgir outras faculdades — a linguagem vai sendo transmitida, toda a cultura acumulada vai sendo difundida de uma cultura a outra, e a geração seguinte incorpora o que a geração passada constituiu e consegue avançar. E, por isso, entendemos que o desenvolvimento é social e é também histórico.

Como a nossa intenção neste ensaio é buscar na teoria histórico cultural alicerce para a discussão a que nos propomos para entender e questionar alguns parâmetros de reconhecimento do sujeito que

apresenta habilidades acima da média, e até por este viés, indagamos também, se essa “média” pode ou deve ser discutida do ponto de vista do contexto em que o sujeito se encontra e das oportunidades que lhe são oferecidas, em contraposição com a ideia do dom natural. Mas essa seria outra discussão. Pois bem, se pensarmos que características como a criatividade e a motivação são capacidades psíquicas, e por isso são constituídas no ser humano em seu processo de desenvolvimento inserido numa determinada cultura, entendemos que essas funções psíquicas, portanto, não comparecem em nosso D.N.A.

Com isso, acreditamos então, que se a nossa mente se constitui a partir da internalização do mundo em que vivemos e que traz inúmeras contradições, entendemos que as funções psíquicas superiores (criatividade, síntese, motivação) conforme a teoria histórico cultural não é recebida ao nascer, não tem um fundamento que seja puramente biológico. Para chegarmos até aqui, nessa maneira de entender foi necessário haver muitas desconstruções daquilo que nos parecia inato, mas não era. Por este motivo é que nos debruçamos sobre os estudos da psicologia histórico cultural para buscar respostas e compreender, por meio do desenvolvimento sócio histórico, o comportamento e as manifestações psíquicas dos sujeitos classificados como aquele que apresenta altas habilidades.

Por outro lado, na intenção de compreendermos as diretrizes e orientações de reconhecimento e trabalho com o público em questão, buscamos documentos oficiais do MEC que adota a terminologia “altas habilidades/superdotação” em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em consonância com a definição da Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001, como apresentado em seção anterior.

Para discutir o desenvolvimento da inteligência de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, assenta-se na teoria de desenvolvimento piagetiana para abordar sobre os processos cognitivos que impulsionam a atuação do sujeito em seu contexto que, por sua vez, possibilita a modificação das estruturas cognitivas facilitando o processo de aprendizagem e a adaptação do sujeito ao contexto sociocultural.

Em contrapartida, a definição de superdotação desenvolvida por Joseph S. Renzulli, sinaliza um complexo envolvendo as seguintes áreas: capacidade geral e/ou específica acima da média; motivação (elevados níveis de comprometimento com a tarefa) e criatividade

(RENZULLI, 2004). Como exposto, Renzulli desenvolveu a “Teoria dos Três Anéis” que é a referência para o trabalho desenvolvido nos Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), responsáveis pela triagem e acompanhamento dos alunos com indicações para a inteligência acima da média.

Dentre os vários aportes teóricos que abordam sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, verifica-se com muita frequência a valorização da cognição como habilidades inatas ao sujeito. As funções psíquicas superiores como a criatividade, a capacidade de síntese e a motivação, por exemplo, em algumas abordagens são vistas como característica puramente biológica.

De acordo com Virgolim há três denominações para as crianças superdotadas, também chamadas de Criança Precoce. Na primeira denominação para este público encontramos que: “São chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento.” (2007, p. 23).

Em outra forma de designar esses sujeitos relacionando-os ao desempenho diferenciado e extraordinário, a autora sinaliza:

Crianças Prodígio - Já o termo prodígio é utilizado para designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico (FELDMAN, 1991; MORELOCK; FELDMAN, 2000, *apud* VIRGOLIM; 2007, p. 24).

Ainda, segundo expõe, a terceira denominação refere-se ao gênio como aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a sociedade por meio do seu talento diferenciado:

Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus campos específicos (p. 27).

Essas habilidades e talentos diferenciados podem compor uma estrutura maior que chamamos de superdotação. A legislação brasileira de 1994, Política Nacional de Educação Especial, traz em seu bojo importantes definições para os alunos com desempenho notável

e acima da média, sendo considerados, dentre os vários aspectos, o potencial elevado, a capacidade intelectual, a facilidade de liderança, a criatividade e o envolvimento com as tarefas. Esse entendimento, orientação e postura teórica é seguida não só por outros referendos, como documentos oficiais.

Desse modo, percebemos que o nosso pensamento a partir da teoria histórico cultural diverge do que foi discutido quando se considera que a superdotação sugere um indivíduo pronto, desde o nascer apresentando características cognitivas e comportamentais que o distingue dos demais. As contribuições que envolvem o saber construído e sistematizado ao longo do processo histórico cultural, por vezes, aparentam não ser tão relevante para abordagens que privilegiam a memória, a criatividade e a capacidade de envolvimento com tarefas atribuídas.

É a partir dos desencontros entre o sujeito submetido às leis biológicas e o sujeito inserido em um contexto histórico cultural que tencionamos a nossa discussão neste ensaio, por acreditar na influência do processo de aprendizagem e desenvolvimento advindo do meio social e cultural submetido às leis sócio-históricas promotoras da evolução dos indivíduos.

Considerações finais

O percurso proposto neste texto foi apresentar uma construção em movimento acerca de uma temática complexa e que apresenta, em seu bojo, muitas contradições. O artigo, embora não conclusivo, nos oferece importantes reflexões acerca de posicionamentos e concepções. Faz-se importante ressaltar que pensar diferente do outro, divergir de ideias, ter percepções distintas não significa desconsiderar esse outro, ou mesmo que a outra forma de pensar não tem seu lugar ou importância.

Partimos de uma posição distinta à ideia de “dotação” preconizada por uma concepção de sobreposição e talento inatista. Nessa perspectiva, uma criança dita prodígio nasce como tal, carrega em si uma marca (ou dom) que lhe é concebida naturalmente, dado como um presente genético (ou divino). Tal fator, embora aceito em outras correntes, dentre as quais a biologicista, não dialoga ou comunga com uma concepção histórico cultural defendida por Vigotski.

Em nossa visão, os testes de inteligência (que visa, por meio de escores, a comparar uma criança com outras da mesma idade

cronológica) ainda presentes nas escolas e defendidos por muitos profissionais da área psicopedagógica, embora tenha sua importância, são incapazes de mapear ou mesmo captar a complexidade da inteligência e do movimento histórico e cultural que constitui o sujeito. Em nossa visão o desenvolvimento humano não é fruto de sua inteligência nata, mas de um *continuum* de evolução que se estabelece em uma multiplicidade de relações com parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação.

Temos posicionamento também contrários à cultura dos diagnósticos clínicos no campo educacional, que carregam, em si, profundas marcas históricas, principalmente no campo da educação especial (TEIXEIRA, 2019). A ideia de enquadramento de comportamento dos estudantes, a partir de um padrão pré-estabelecido, bem como a exigência dos laudos como base/instrumentos de garantias para encaminhamentos/atendimentos ou benefícios sociais às pessoas com necessidades especiais, dentre as quais pessoas com altas habilidades/superdotação, têm fomentado direcionamentos sensíveis que desviam a criança do campo pedagógico para o campo da saúde.

O capítulo, em vias de conclusão, embora supostamente de natureza póstuma, se caracterizou como uma oportunidade de reviver os construtos, desafios, enfrentamentos, adversidades, mas também as conquistas. De repensar nossas verdades, posturas, caminhos e perspectivas. De refletir sobre a importância da morte para que a vida seja valorizada e celebrada.

Confesso as minhas dificuldades de retomar as notas, registros e ensaios dos estudos da Wânia produzidos em pouco mais de um ano de doutorado (divididos em cumprimentos de créditos de disciplinas, leituras e produções distintas ao do projeto, bem como realização de estágio docência). Havia um misto de inseguranças, provocadas tanto pelo desafio de conduzir a escrita, em face à harmonização dos ensaios, quanto pela questão emocional, por meio do acesso às memórias.

Esperamos que o resultado da experiência de escrita aqui registrada contribua para avanços na temática abordada e encaminhamentos em novos estudos; para reflexões e direcionamentos teórico-metodológicos; e, sobretudo, para que nos inspire a viver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FLEITH, D. S (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007. Volume 1: orientação a professores.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GOIÁS. **Orientações operacionais para a atuação da rede de apoio à inclusão – REAI**. Goiânia: SEDUC, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento – Um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out.-dez. 2007.

PIMENTA, S. G. Políticas educacionais, didática e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S.V (Orgs.). **Qualidade da escola pública**. Goiânia: Ceped Publicações; Kelps, 2013.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1 (52). jan.-abr. 2004. p. 75-131.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A.M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ____, LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b.

VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM ASSUNTOS CIENTÍFICOS CONTROVERSOS

Cinthia Leticia de Carvalho Roversi Genovese - FE/UFG¹

Washington Luiz Pacheco de Carvalho - UNESP²

Luiz Gonzaga Roversi Genovese - UFG³

Michell Pedruzzi Mendes Araújo - FE/UFG⁴

Introdução

As questões sociocientíficas⁵ são estudadas e investigadas por professores e pesquisadores da área do ensino de ciências há mais de uma década (RATCLIFFE; GRACE, 2003; REIS, 2004; SADLER, 2004; REIS; GALVÃO, 2005, 2008; SANTOS; MORTIMER, 2009; GALVÃO; REIS; FREIRE, 2011; GUIMARÃES, 2011; BORTOLETTO; CARVALHO, 2012; MARTÍNEZ PÉREZ; CARVALHO, 2012) e são escassos os trabalhos que envolvem a formação de pedagogos e questões sociocientíficas, apesar de os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental já serem capazes de participar ativamente de

¹ Doutorado em Educação em Ciências (UNESP-Bauru). Mestrado em Educação em Ciências (UNESP-Bauru). Licenciatura em Ciências Biológicas (UNI-MAUÁ-Ribeirão Preto). Docente da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG). Correio eletrônico: cinthialeticia@ufg.br

² Pós-Doutoramento na Michigan State University (USA). Doutorado em Educação (Unicamp-SP). Mestrado em Ensino de Ciências (USP). Docente do Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Correio eletrônico: wlpcarvalho@gmail.com

³ Doutorado em Educação em Ciências (UNESP-Bauru). Mestrado em Educação em Ciências (UNESP-Bauru). Licenciatura em Física. Docente do Instituto de Física, Universidade Federal de Goiás (UFG). Correio eletrônico: luizgenovese@gmail.com

⁴ Doutorado em Educação (PPGE-Ufes). Mestrado em Educação (PPGE-Ufes). Licenciatura em Pedagogia (Centro Universitário de Maringá) e em Ciências Biológicas (Ufes). Docente da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG). Correio eletrônico: michellpedruzzi@ufg.br

⁵ Utilizaremos prioritariamente o termo “questões sociocientíficas”, no entanto estamos nos referindo à mesma perspectiva de educação quando falamos de “temas/assuntos controversos” ou “temas/assuntos sociocientíficos”.

discussões relacionadas ao conhecimento científico e tecnológico (LIMA; MAUÉS, 2006; VIECHENESKI; CARLETTO, 2013; VISSICARO; FIGUEIRÔA; ARAÚJO, 2016).

A perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas configura-se como uma possibilidade de ensinar ciências da natureza de maneira crítica e contextualizada, inserindo nas discussões em sala de aula as implicações sociais, éticas e políticas da produção, divulgação e implementação do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Entendimento cotejado por documentos educacionais oficiais, seja porque aqueles não estão mais em vigor, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmavam a impossibilidade de se realizar a “[...] formação de um cidadão crítico à margem do saber científico” (BRASIL, 1997, p. 21), seja pelo vigente, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular que afirma “[...] a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população” (BRASIL, 2017, p. 547).

No entanto, para que o ensino de ciências em nosso país deixe de ser ministrado de maneira superficial, acrítica, não contextualizada, dogmática e memorística, com poucas atividades significativas (KRASILCHIK, 1987; BONADO, 1994; LIMA; MAUÉS, 2006; MAGALHÃES; TENREIRO-VIEIRA, 2006), e passe a ser trabalhado de forma crítica e participativa, é fundamental investir na formação dos professores, pois a escolha de como lecionar ciências depende dessa formação (POZO; CRESPO, 2009). Até porque, muitas vezes não se trata apenas de uma escolha, mas sim da única maneira que o docente conhece, por não ter tido a formação necessária para lecionar ciências da natureza (SILVA, 2005; PORTELA; HIGA, 2009). Dentre as possíveis abordagens formativas que se mostram viáveis à formação de professores de ciências, tendo em vista a superação de tal cenário, o trabalho com questões sociocientíficas configura-se como promissor.

Ante o exposto, indagamo-nos: Por que as questões sociocientíficas potencializam as situações de ensino da área de ciências da natureza? A nosso ver e sustentados pelos autores Cortina e Martínez (2013), porque promovem e exigem engajamento, articulação e reflexões que vão na direção contrária ao cientificismo, que considera racionais apenas as práticas e os conhecimentos associados ao universo tecnocientífico, enquanto as demais práticas e conhecimentos, incluindo a moral, são considerados irracionais. Fica evidente, desta

forma, que a aversão cientificista a todo conhecimento moral está fundamentada na separação indispensável entre os fatos e valores, na defesa de uma neutralidade e objetividade que classifica as decisões morais como preferências irracionais.

Diante desse contexto torna-se manifesta a capacidade formativa associada às questões sociocientíficas, como também emergem questionamentos quanto ao alcance dessa abordagem. É exatamente aí que o presente trabalho procura se situar. De forma mais precisa, este trabalho procura contribuir com as pesquisas na área do ensino de ciências, ao problematizar o potencial formativo das questões sociocientíficas junto a futuros professores que atuarão na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Futuros professores, que entraram em contato com as questões sociocientíficas num contexto muito especial, a saber, uma disciplina de TCC do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade do Ensino Superior, de responsabilidade do Governo Federal. Para avançar na construção de novos conhecimentos associados a esse contexto, a questão apresentada a seguir servirá de guia para as reflexões vindouras. Eis a questão: Como as graduandas de Pedagogia compreendem as questões sociocientíficas e como percebem os desafios docentes na abordagem dessa perspectiva de educação em ciências?

Desta forma, fica evidente que o presente trabalho tem como objetivo problematizar os entendimentos de graduandas sobre as questões sociocientíficas e suas percepções acerca da importância da formação docente para trabalhar este assunto no ensino de ciências da natureza.

Dificuldades e perspectivas no trabalho com questões sociocientíficas

No trabalho em sala de aula por meio das questões sociocientíficas, o professor não utiliza apenas o livro didático. São recomendados outros materiais que possuam textos amplos, com formatos e linguagens diferenciados. Podem ser utilizados livros paradidáticos, revistas, jornais, entre outros; abre-se a possibilidade de trabalhar com diversos tipos de divulgação científica, já que possuem uma multiplicidade de perspectivas.

Os materiais citados podem abrir caminhos para que, na comunicação entre professores e estudantes, haja interações discursivas,

pois nesta perspectiva de ensino, a comunicação, a interação, o ouvir as ideias, as hipóteses e os pontos de vista dos alunos são essenciais. Sandler (2009) explica que a prática da negociação de questões sociocientíficas na sala de aula é a base da formação de uma cidadania engajada. Dessa forma, o objetivo dessa abordagem é o de preparar os estudantes para a participação ativa na sociedade, particularmente no contexto de questões sociais relacionadas com a ciência e a tecnologia.

As atividades são coletivas, pois possibilitam acesso a diferentes percepções, pontos de vista, diversidade de vivências, culturas e opiniões. O professor não assume o papel de autoridade do conhecimento; ele não fala a sua opinião sobre um tema controverso logo no início; vai adiando essa etapa o máximo possível, como um gerenciador, já que os alunos devem assumir um papel ativo na seleção das fontes de informação e nos encaminhamentos que constituirão seus posicionamentos.

Rudduck (1988) explica que Lawrence Stenhouse defende que a cidadania dos estudantes está atrelada à autonomia de julgamento. Isso só é possível se o professor deixar a sua postura de autoridade para ajudar seus alunos a fazerem suas próprias escolhas com responsabilidade, em especial com relação a questões controversas. De acordo com o mesmo autor:

Supondo que os estudantes perguntem sobre uma questão controversa, que seja do interesse deles, o professor ou a professora deve abandonar a sua posição de autoridade, para uma que é apenas de um professor individualmente, e que é apenas um dos vários posicionamentos que podem existir (RUDDUCK, 1988, p. 34. Tradução nossa).

Até mesmo os próprios professores entre si podem discordar em relação a uma questão controversa. Não é, portanto, responsabilidade do professor impor sua própria visão, “[...] a fim de ajudar os alunos a desenvolverem competência e compromisso em explorar questões controversas e examinar a base de qualquer ponto de vista que é oferecido.” (RUDDUCK, 1988, p. 34. Tradução nossa).

É nesse ambiente interativo que as questões sociocientíficas podem ser trabalhadas em sala de aula: na forma de perguntas controversas, polêmicas, para que os estudantes desenvolvam a capacidade de argumentação (RATCLIFE; GRACE, 2003). Ademais, nesse processo, podem derrubar alguns mitos sobre a natureza do conhecimento científico, como o de que “a ciência responde a todas as dúvidas”. Isto

não é verdade, pois ela não pode responder questões de ordem ética, moral e religião, por exemplo.

No entanto, pela própria natureza das questões sociocientíficas, não é fácil trabalhá-las em sala de aula, em especial porque a maioria dos professores têm uma formação científica disciplinar e de caráter memorístico. Nesse sentido, acabam trabalhando em suas turmas métodos de ensino calcados na didática tradicional, e encerram as disciplinas de ciências da natureza como aquelas em que termos complexos e fórmulas são decorados e reproduzidos pelos alunos nas situações de avaliação.

Reis e Galvão (2005; 2008) explicam que mesmo que os professores compreendam a ciência como um empreendimento dinâmico, controverso e em constante evolução, e que reconheçam o trabalho com questões sociocientíficas relevante para ser abordado na escola, ainda apresentam dificuldades em sua implementação. Em suas pesquisas, os autores anteriormente mencionados identificaram que os professores evitam a discussão de questões sociocientíficas por medo da falta de controle no decorrer das discussões, receio de não terem os conhecimentos necessários para conduzi-las e preocupação em não abordar todo o conteúdo presente no currículo, cujos conteúdos são extensos. Eles salientam que a identificação e a compreensão desses fatores são fundamentais para que ocorram intervenções que auxiliem os professores a superarem estes desafios “[...] e os apoiem no planejamento e na realização de atividades desta natureza.” (REIS; GALVÃO, 2008, p. 750).

Pedretti *et al.* (2008) analisam que, apesar dos avanços consideráveis que a educação CTSA⁶ (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) obteve nos últimos anos, na prática tem feito menos progressos. O trabalho com questões CTSA desafia a perspectiva tradicional de ensinar ciências. Os autores realizaram uma pesquisa com sessenta e quatro candidatos a professores de ciências, que estavam

⁶ Esse movimento objetiva formar na escola cidadãos críticos e reflexivos, que saibam fazer uma leitura do mundo contemporâneo, no que tange às questões científicas e tecnológicas e que saibam relacioná-las aos impactos na vida das pessoas e no meio ambiente. Objetiva romper com métodos tradicionais e descontextualizados e prima por processos de ensino e aprendizagem vinculados à realidade dos alunos, como, por exemplo, as temáticas ambientais e os assuntos controversos (questões sociocientíficas). De acordo com Genovese, Genovese e Carvalho (2019, p. 5), o movimento CTS “[...] teve origem no crescente questionamento dos valores e interesses humanos que impulsionam as pesquisas científicas e tecnológicas”. A letra “A” acrescentada à sigla, serve como ênfase à importante situação de emergência ambiental que as sociedades enfrentam atualmente.

se formando. Os resultados mostraram que embora os futuros professores demonstrassem confiança com relação ao ensino CTSA, eles indicaram menor probabilidade de lecionar essa perspectiva nos primeiros anos de ensino. Alguns fatores apontados pelos autores são: medo de perder o controle e a autonomia na sala de aula; dificuldades de negociar o currículo, além da necessidade de se sentirem aceitos e seguros no local de trabalho.

Concordamos tanto com Reis e Galvão (2005; 2008), quanto com Pedretti *et al.* (2008) sobre o desafio que é a implementação das questões sociocientíficas em sala de aula. Além do conhecimento dos conteúdos científicos, a formação do professor precisa ser crítica, com o estudo de metodologias de ensino que privilegiem a discussão. Tal preparação na formação docente pode auxiliar o professor a conduzir as diversas argumentações e posicionamentos dos estudantes, instigando-os ou acalmado-os quando necessário.

Essa perspectiva de educação no ensino de ciências se faz necessária porque auxilia os estudantes a construírem seus próprios argumentos e decisões, para escolherem qual desenvolvimento científico e tecnológico é necessário e adequado à vida de cada um. Por exemplo, existem tratamentos estéticos extremamente dolorosos e invasivos. Cabe a cada indivíduo analisar criticamente até que ponto vale a pena submeter-se a um procedimento que pode custar, além de dinheiro, seu próprio bem-estar. Por causa dos diversos meios de comunicação e divulgação, cada vez mais pessoas se interessam pelas aplicações da ciência e tecnologia, em especial em novas descobertas médicas da área da saúde, mas também em questões ambientais, assim como em novas invenções. Neste sentido é provável que as questões sociocientíficas continuem a ser do interesse das futuras gerações, já que os desafios ambientais de uma população que não para de crescer, juntamente com os avanços na genética molecular e na ciência médica colocarão em destaque esse tipo de questão (RATCLIFE; GRACE, 2003; SADLER, 2004).

Assim, mais que antes é preciso que os professores sejam formados para a autonomia crítica, isto é, que tenham uma verdadeira formação, já que as questões sociocientíficas não estão prontas, elas são construídas em sala de aula. O que a mídia apresenta são os temas ou assuntos controversos, mas estes precisam ser elaborados junto com os estudantes para os propósitos formativos que o professor almeja. Os professores autônomos, conscientes sobre a importância de seu papel político e social e com capacidade de tomar decisões poderão

ensinar ciências de maneira mais real, a fim de que a educação científica possa auxiliar na formação de indivíduos críticos e atuantes, responsáveis em suas decisões.

Neste sentido, a partir de qual nível de escolarização o ensino de ciências pode ser trabalhado de maneira crítica, reflexiva, voltado para a aprendizagem dos conteúdos científicos e para a cidadania? Para responder a essa questão procuramos trabalhos que abordassem questões sociocientíficas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Encontramos um considerável número de pesquisas com as questões sociocientíficas, que foram implementadas e desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores de ciências da natureza que atuam ou atuarão no Ensino Médio, lecionando disciplinas como Biologia, Física, Química e também Matemática (REIS, 2004; REIS; GALVÃO, 2008; SANTOS; MORTIMER, 2009; GALVÃO; REIS; FREIRE, 2011; GUIMARÃES, 2011; BORTOLETTO; CARVALHO, 2012; MARTÍNEZ PÉREZ; CARVALHO, 2012;). Porém, apesar de diversos autores citarem o estudo de Ermínia Pedretti (1997), que realizou uma investigação com uma professora primária e seus alunos, têm sido raras, atualmente, as pesquisas com questões sociocientíficas envolvendo professores e/ou estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pedretti, pesquisadora do Instituto Ontário de Estudos em Educação, era membro de um grupo formado por ela e seis professores, sendo cinco de nível secundário e uma professora do nível elementar (PEDRETTI, 1997). Os seis docentes realizavam projetos e pesquisavam sua própria prática, dentro dos pressupostos da educação CTS. Entre esses, Pedretti (1997) escolheu justamente Julie, a professora que trabalhava com crianças mais jovens, que estudavam no nível que corresponde no Brasil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possivelmente tratava-se de crianças do 4.º ou 5.º ano. A fossa séptica da escola onde a professora Julie lecionava estava limitando as matrículas de novos estudantes, que tinham de ir de ônibus para uma escola mais distante. O desafio era entender o problema e buscar uma possível solução, em conjunto com os alunos.

Eu tenho intencionalmente selecionado Julie como um estudo de caso, pelas seguintes razões: em primeiro lugar, ela é a única professora de ciências do nível fundamental no grupo maior, e, conseqüentemente, isto levanta algumas **questões CTS** que são exclusivas para seu ambiente; segundo, os

seus alunos (Grau 3/4) podem fornecer uma visão sobre as potencialidades da introdução de CTS para as crianças mais jovens, apesar da noção proposta por alguns que talvez estes os alunos sejam jovens demais para compreender as complexidades destas questões [...] (PEDRETTI, 1997, p. 1.213. Tradução nossa. Grifo nosso).

A autora apresenta uma reflexão da professora, que explica que as crianças levam para a sala de aula questões que elas ouvem ou veem nas notícias. É que após ter trabalhado com questões CTS ela se sente mais preparada para ouvir com cuidado e atenção seus alunos. Ela busca um ensino de ciências voltado para o sentido de responsabilidade social, incluindo a politização e o pensamento crítico das crianças; a tomada de decisão e o raciocínio moral.

Outro trabalho que aborda uma questão sociocientífica nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o de Vissicaro, Figueirôa e Araújo (2016), que usaram o assunto Água como tema controverso para elaborar e implementar uma sequência didática com turmas de 3.º e 4.º anos. O que mais motivou essa escolha foi a falta de água que a região sudeste enfrentou, em 2015. As autoras mencionam que a temática água está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apenas se referindo sobre a captação e o armazenamento de água e a destinação das águas servidas, sem qualquer alusão aos diferentes usos da água e seu uso racional.

Em uma das aulas foram trabalhados textos com reportagens de divulgação científica, para que os estudantes entendessem que a falta de água é um tema complexo e que não há uma resposta única que a explique. As docentes responsáveis pelas turmas auxiliaram na elaboração e execução das atividades, e relataram as dificuldades dos estudantes na compreensão dos textos, além do desafio em selecionar textos adequados e o tempo gasto nas leituras e discussões (VISSICARO; FIGUEIRÔA; ARAÚJO, 2016). Entretanto, os alunos tiveram a oportunidade de participar e se posicionar frente a essa problemática:

Os resultados apontam para uma maior discussão e posicionamento crítico dos alunos (considerando-se a faixa etária em questão) e também para a dificuldade que o professor encontra em trabalhar com estas questões. A maior dificuldade é na formação do professor, que muitas vezes não se sente preparado para trabalhar numa perspectiva mais crítica, que

favoreça a discussão, o diálogo e o posicionamento dos alunos em relação a determinados assuntos (VIS-SICARO; FIGUEIRÔA; ARAÚJO, 2016, p. 1.607).

A partir dessas informações é possível identificar dois principais problemas que precisam ser superados no trabalho com as questões sociocientíficas. O primeiro é a dificuldade e a insegurança do professor em buscar textos diferentes que abordem o assunto a ser trabalhado. O segundo refere-se à disposição e ao conhecimento do professor para lecionar em uma perspectiva crítica, favorecendo o diálogo, a discussão e o posicionamento dos alunos com relação a certos assuntos.

Santos e Mortimer (2009) defendem que uma educação para a cidadania só é possível por meio da vontade e do compromisso do professor em enfrentar o desafio de uma nova prática pedagógica. Para isso, é necessário investir na formação docente, de modo a proporcionar ao futuro professor conhecimentos sobre novas metodologias e abordagens de ensino, inclusive com relação à avaliação. Desse modo, no ensino por meio de questões sociocientíficas, a avaliação tende a ser mais ampla e complexa, pois além de demonstrar conhecimento dos conceitos científicos, os estudantes ainda devem desenvolver a capacidade de relacioná-los a um determinado contexto, percebendo suas interações sociais, ambientais e, dependendo do nível de escolaridade, até econômicas, políticas e éticas.

No entanto, apesar dos textos escritos pelos estudantes serem mais amplos, a resposta certa sai de cena, uma vez que são privilegiados a qualidade dos argumentos, sua consistência, além do emprego dos conceitos científicos. O erro existe, assim como na avaliação tradicional, mas não é apenas a capacidade de memorização do estudante que importa. É como ele se posiciona ante a uma questão polêmica e controversa, utilizando os conhecimentos científicos trabalhados e discutidos em sala de aula. Neste sentido, por exemplo, se um estudante for a favor dos alimentos geneticamente modificados (transgênicos) e outro for contra, ambos podem e devem expressar suas opiniões na avaliação, desde que apresentem argumentos consistentes com a sua posição, ou seja, que demonstrem o conhecimento científico e suas relações sociais, ambientais, políticas, econômicas, entre outras. Não é a opinião que será avaliada, mas a qualidade dos argumentos. Saber se posicionar e conseguir ver os avanços científicos como oriundos de um processo histórico, social, político e econômico, é ter uma visão crítica sobre o desenvolvimento científico e tecnológico.

Procedimentos metodológicos de constituição e análise dos dados

Esta pesquisa, de viés qualitativo (BOGDAN; BIBKEN, 2010), foi desenvolvida com onze graduandas de um curso de Pedagogia, que estavam no sétimo período, e se matricularam no TCC de ciências da natureza, cujo tema de estudo eram as questões sociocientíficas. Os dados constituídos foram as notas de campo durante as aulas e as transcrições das gravações em áudio de todas as aulas nas disciplinas semestrais de TCC I e II, ministradas no período noturno. As estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando-se todas as etapas desse processo.

Os nomes das estudantes participantes foram substituídos por nomes fictícios de personagens da mitologia grega, a saber: Afrodite, Artêmis, Atena, Deméter, Hera, Hígia, Íris, Nêmesis, Nice, Tálassa e Tália. O significado que elas deram ao estudo sobre as questões sociocientíficas foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Bogdan e Biklen (2010) explicam que as perspectivas dos participantes de uma investigação, incluindo seus pontos de vista, devem ser foco de atenção especial do pesquisador.

Todo material obtido formou o *corpus*, ou seja, o conjunto dos documentos analisados, tendo como referência o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). A partir do problema de pesquisa, do referencial teórico e do material selecionado, foram formuladas as dimensões e categorias, presentes no quando a seguir:

QUADRO 1: DIMENSÕES E CATEGORIAS

Dimensões	Categorias
Entendimento sobre algumas características das questões sociocientíficas.	O professor não menciona a sua opinião no início da discussão.
	Valorização das diferentes opiniões dos estudantes
	Incentivo à autonomia de pensamento
Reconhecimento sobre as dificuldades dos professores com relação às questões sociocientíficas.	Formação para o trabalho com assuntos científicos controversos.
	Nova perspectiva de educação em ciências
	Conflito entre a autonomia docente e as demandas da dinâmica escolar

Fonte: os autores.

No que tange à primeira dimensão, consideramos fundamental que as futuras pedagogas compreendam os pressupostos do ensino de ciências na perspectiva da educação por meio das questões socio-científicas, bem como essa abordagem deve ser trabalhada na sala de aula. Por isso, a primeira categoria se refere ao posicionamento do professor, de não expressar a sua opinião quando estiver abordando algum tema científico controverso, pelo menos no início das discussões, para que as diferentes opiniões dos alunos sejam valorizadas. Essa valorização dos diferentes pontos de vista dos estudantes é uma estratégia de ensino que visa prepará-los para o exercício da cidadania, pois abre espaço para que os alunos consigam desenvolver a autonomia de pensamento ao articular os conhecimentos científicos aprendidos aos aspectos econômicos, políticos, sociais, ambientais, entre outros.

A segunda dimensão, caracterizada por reconhecer as dificuldades que os docentes podem enfrentar na abordagem de questões sociocientíficas, foi formulada porque acreditamos que identificar e compreender esses desafios pode fortalecer a formação crítica tão necessária ao lecionar temas sociocientíficos. Neste sentido, a formação inicial ou continuada é essencial, pois não basta apresentar superficialmente as questões sociocientíficas aos futuros ou atuais docentes. É preciso que ocorra uma discussão sobre os enfrentamentos que podem ocorrer na própria sala de aula e até mesmo entre colegas docentes, coordenação e direção, tanto de escolas como de universidades, pela própria natureza das questões sociocientíficas, que não se apresentam prontas; elas precisam ser construídas junto com os estudantes, configurando-se numa perspectiva de educação em ciências dinâmica e inovadora, portanto, desafiadora.

Análise e discussão

Para que as estudantes pudessem compreender as questões sociocientíficas, tiveram como atividade procurar e escolher um artigo sobre esse assunto, para posteriormente apresentarem em aula. Cada estudante selecionou um artigo diferente para apresentá-lo às colegas. A lista dos artigos escolhidos está no quadro a seguir.

QUADRO 2: ARTIGOS ESCOLHIDOS PELAS ESTUDANTES

Estudante	Título do artigo escolhido	Autor(es) e Ano
1. Deméter	Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências.	Martínez-Pérez e Carvalho (2012)
2. Íris	Estudo sobre o fenômeno bullying e suas repercussões socioeducacionais.	Menezes e Branco (2009)
3. Hera	Dilemas sociocientíficos no Ensino de Química: como um grupo de futuros professores se posicionam diante de questões conflitantes?	Oliveira e Santos (2013)
4. Hígia	Abordagem sobre alfabetização científica, formação cidadã e questão sociocientífica: um ensaio com alunos de Licenciatura em ciências naturais e matemática.	Ribeiro e Darsie (2013)
5. Afrodite	Abordagem de questões sociocientíficas na formação de professores de Biologia.	Carnio, Lopes e Carvalho (2011)
6. Atena	Questões sociocientíficas com enfoque CTS na formação de professores de Ciências: perspectiva de complementaridade.	Azevedo et al. (2013)
7. Tálissa	A discussão de controvérsias sociocientíficas na formação de professores.	Galvão, Reis e Freire (2011)
8. Artêmis	Uma proposta de formação continuada de professores de Ciências e matemática na interface do agir comunicativo e das questões sociocientíficas.	Bortoletto e Carvalho (2012)
9. Nêmesis	Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de Ciências: possibilidades e limitações.	Santos e Mortimer (2009)
10. Tália	Fez sua matrícula no TCC II e não foi solicitada à estudante essa atividade de escolha nem apresentação de artigo, por causa do pouco tempo para concluir o TCC.	
11. Nice	id. à Tália.	

Fonte: GENOVESE et al.

As estudantes tiveram o prazo de duas semanas para escolherem um artigo. Elas deveriam escolher o artigo e enviá-lo por correio eletrônico, para se certificarem que estavam em acordo com a proposta

da atividade. As alunas que escolheram primeiro foram orientadas a estudarem o artigo e apresentarem às colegas durante as aulas. A seguir, apresentaremos a primeira Dimensão.

Entendimento sobre algumas características das questões sociocientíficas

A maioria das falas sobre os entendimentos que as alunas tiveram sobre as questões sociocientíficas está bastante apegada aos textos, mas também demonstram indícios de um pensamento autônomo, com capacidade de fazer escolhas, relações, julgamentos e análises críticas e conscientes, mesmo que às vezes possam parecer simples e iniciais. Do entendimento que as graduandas tiveram sobre algumas características das questões sociocientíficas obtivemos três categorias, presentes nos próximos parágrafos.

O professor não menciona a sua opinião no início da discussão

De maneira geral, a opinião de um professor ou professora em sala de aula pode exercer grande influência em seus alunos, independentemente do nível de ensino. Por isso, no trabalho com assuntos científicos controversos, é fundamental que o docente evite manifestar a sua opinião no início das discussões, a fim de que os estudantes fiquem mais à vontade para manifestarem suas opiniões, mesmo que essas se modifiquem no decorrer do processo educativo. Nêmesis comenta sobre isso.

Nêmesis: Eu achei muito interessante quando vi aqui que o professor não pode dar a sua opinião, a princípio. Você tem que apresentar, você tem que questionar o aluno. Você tem que instigar ele a ter a sua própria opinião.

Nêmesis percebeu que o trabalho com questões sociocientíficas vai além do estudo de conceitos científicos. Valorizar o pensamento dos alunos e estimular o desenvolvimento do raciocínio são aspectos importantes nessa perspectiva de ensino. Para Rudduck (1988), quando surge um assunto científico controverso em sala de aula, o docente deve renunciar a sua condição de autoridade para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia de julgamento, pois o posicionamento do professor é apenas um dos diversos que podem existir.

Valorização das diferentes opiniões dos estudantes

No trabalho em sala de aula com os temas científicos controversos, a promoção de debates e discussões é fundamental para estimular nos estudantes o pensamento autônomo, para decidirem sobre questões morais complexas que poderão enfrentar em suas vidas (REIS, 2004; GALVÃO, REIS, FREIRE, 2011; RIBEIRO, DARSIE, 2013). Hera percebeu a importância do estímulo docente às opiniões dos alunos.

Hera: Até aqui mesmo fala que as questões sociocientíficas podem ser trabalhadas em sala de aula na forma de pergunta controversa. [...] Ah, por que você acha isso? Ou: Por que você não concorda com isso? Então eu acho que essas polêmicas, essas controvérsias mesmo, de você dar mais de um ponto de vista, você desenvolve o aluno para ter essa capacidade de argumentação. Igual é citado aqui no texto mesmo.

Nessa fala, Hera estabelece uma relação entre o que está no texto, com situações vivenciadas no curso de Pedagogia. Sadler (2004) explica que a discussão de problemas sociocientíficos em sala de aula pode contribuir no desenvolvimento da capacidade de argumentação e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a natureza da ciência e sobre os conceitos científicos relacionados à questão discutida.

Incentivo à autonomia de pensamento

Das nove alunas que estavam sendo orientadas no primeiro semestre, Íris foi a única que apresentou um artigo que não abordava um assunto controverso no ensino de ciências. A estudante foi orientada que seu artigo tratava de um tema social muito importante, mas que não se encaixava na proposta da atividade. Mesmo assim, ela quis apresentá-lo e sua posição foi respeitada. Esse respeito à decisão de um estudante é muito importante, para que ele mesmo se conscientize. Depois que a primeira aluna apresentou seu artigo, ela disse:

Íris: [...] agora eu acho que o meu artigo não é questão sociocientífica porque, pelo que a Deméter falou, não fala sobre transgênico, sobre células-tronco, é mais um problema social, né? Mas eu fiquei em dúvida e escolhi, porque na hora, aqui fala que é uma pesquisa científica, entendeu?

Essa fala de Íris demonstrou como as apresentações no grupo são importantes. Após a apresentação do primeiro artigo sobre questões sociocientíficas, a estudante conseguiu compreender que o artigo escolhido por ela não abordava uma controvérsia sociocientífica, porque não discutia nenhum conhecimento da área de ciências da natureza.

Um artigo científico pode abordar assuntos de ciências humanas, sociais, econômicas, entre outras áreas do conhecimento. O adjetivo “científico” não corresponde apenas à área das ciências da natureza. Após sua apresentação, a aluna comenta:

Íris: Então, é... É isso. Mas eu achei, assim... Eu confesso que eu fui pegar na última hora porque eu estava, tinha muita coisa do trabalho para fazer e não tive muito tempo [...]

Acreditamos que foi acertada a decisão de não impor outro artigo, sem que a estudante compreendesse realmente o significado do trabalho com as questões sociocientíficas. A aluna também justifica sua escolha devido ao trabalho, à falta de tempo e à sua própria procrastinação. Deixar para fazer uma atividade para a última hora pode significar que Íris não pretendia dispendir muito tempo para se dedicar à tarefa, por acreditar que uma breve leitura seria suficiente, ou seja, que ela conseguiria resolver tudo rapidamente e facilmente, sem a dedicação e o esforço necessários (ADORNO, 1996). A condição de estudante e trabalhadora também não pode ser minimizada. Íris trabalhava como docente auxiliar em uma escola e à noite cursava as aulas. No entanto, esta era a realidade da maioria das estudantes desta pesquisa.

Outra situação em que foi possível identificar uma compreensão sobre a importância da valorização da autonomia de pensamento, está presente na fala de Artêmis.

Artêmis: Diferente do ensino convencional, onde é solicitado que o aluno memorize informações, no caso do ensino em questões sociocientíficas é promovido ao aluno que ele pense sobre (o assunto), que ele discuta sobre algo, então não existem respostas certas e erradas, vão existir hipóteses. Então, o que é trabalhado com o aluno é essa ideia do pensar [...]

Quando o professor quer uma resposta certa, provavelmente ele também possui uma dependência excessiva de respostas do livro didático e de pesquisas acadêmicas, ou seja, ele próprio não possui autonomia de pensamento. Rudduck explica que Giroux tem chamado esse comportamento de “[...] a tirania do significado imposto [...]” (RUDDUCK, 1988, p. 31. Tradução nossa) e que tanto professores quanto alunos devem procurar romper sua confiança na fantasia da certeza intelectual.

Reconhecimento sobre as dificuldades dos professores com relação às questões sociocientíficas

Por meio do estudo e das apresentações dos artigos sobre as questões sociocientíficas, as estudantes tiveram a oportunidade de entrar em contato com autores que relataram e discutiram as dificuldades que os docentes podem enfrentar ao decidirem trabalhar com os temas controversos em suas aulas. As alunas perceberam que a formação do professor é muito importante para que ele possa enfrentar os desafios do trabalho com questões sociocientíficas com mais segurança e determinação, pois a formação crítica contribui para a participação no exercício da cidadania.

Formação para o trabalho com assuntos científicos controversos

O artigo que Hera escolheu para apresentar às colegas aborda, entre outras situações, a questão do consumo de produtos mais caros, por serem de marcas famosas (SAULO; SANTOS, 2013). Ao finalizar sua apresentação, Hera fez algumas considerações sobre a formação de professores e sobre sua própria formação.

Hera: [...] então esse artigo indaga realmente sobre essa formação desses professores e se eles realmente estão preparados para sair de uma graduação e repassar esses problemas sociocientíficos, esses dilemas, juntamente com a sala de aula. Não buscando soluções para esses problemas, mas que [...] a pessoa seja capaz de indagar se realmente precisa disso, se isso realmente faz alguma diferença no seu meio social. [...] Que é o que a gente indaga desde o começo, quando a gente começou a estudar as questões sociocientíficas, é se realmente a gente tá preparado para assumir uma sala de aula com essas questões. [Sociocientíficas] [...].

É possível perceber que o artigo promoveu alguns entendimentos sobre a função do professor em sala de aula ao tratar de temas controversos, já que o docente não pode ditar as respostas, porque elas devem ser construídas pelos estudantes de maneira responsável. (RUDDUCK, 1988). Hera questionou a sua própria formação crítica para trabalhar com assuntos científicos controversos.

Nova perspectiva de educação em ciências

Nesta categoria, destacamos que a perspectiva da educação em ciências com as questões sociocientíficas é relativamente nova e muito desconhecida. Não está presente ainda nas discussões do cotidiano escolar e universitário. Afrodite relata uma conversa que teve com sua irmã:

Afrodite: [...] então, será que a sociedade em geral está preparada para discutir esses temas? Porque na faculdade a gente já percebe que está difícil. Por exemplo, quando eu fui comentar com a minha irmã a questão do meu tema e ela disse: “Mas existe isso? Isso é possível?” Então a gente vê que é complicado, né? Já passando para a área de professores, que é a área que nos interessa mais, o artigo diz que vários autores vêm discutindo o currículo tradicional, fechado e ele diz que o professor necessita de uma consciência crítica, reflexiva e emancipatória. Pelo que eu entendi, o professor tem que prestar muita atenção no que vai falar, no que vai fazer, e não pegar esse ensino da escola, porque cada escola tem um jeito diferente de ensinar... só aquilo. Tem que levar também outras coisas [...].

Afrodite escolheu um artigo que discute a formação de professores numa concepção crítica para o trabalho com as questões sociocientíficas (CARNIO; LOPES; CARVALHO, 2011). A aluna percebeu que os desafios que os docentes podem encontrar estão relacionados não apenas com sua própria formação, mas pelo fato de ser uma perspectiva de educação em ciências consideravelmente nova para a maioria das pessoas, que aprenderam que a ciência é neutra e não deve ser questionada.

Conflito entre a autonomia docente e as demandas da dinâmica escolar

O trabalho que Artêmis escolheu defende a formação de professores para serem competentes argumentativamente (BORTOLETTO; CARVALHO, 2012). A partir de sua compreensão acerca do artigo, a estudante apresenta a sua realidade como docente, expondo o conflito de interesses entre um professor autônomo e a realidade que ele pode ter que enfrentar.

Artêmis: Eu amei o meu artigo. Para mim foi um divisor de águas, porque eu gosto muito do comunicar, do questionar do falar, do porquê e hoje em dia isso é muito pouco visto nas escolas. Os professores são muito limitados no programático, no que tem que ser dado, no currículo que já é pré-estabelecido desde o início até o final do ano e fica pouco espaço para o professor agir de uma forma diferente. [...] Na escola em que trabalho, temos liberdade, mas nem tanto, pois temos que seguir o livro didático. Não sobra tempo para essas discussões. Eu acho que isso é proposital, não só na minha escola. Além da falta de formação adequada ao professor, o tempo também atrapalha. [...].

Artêmis mencionou a obrigatoriedade de os professores seguirem o livro didático, e que não sobra tempo de promover as discussões, tão importantes para a aprendizagem. A estudante arrisca-se a dizer que se trata de um mecanismo proposital. O sistema neoliberal não visa o pensamento crítico e a formação para a emancipação. No entanto, a construção da autonomia passa também pelo tempo que se dedica ao estudo, para mudar a prática. Desse modo, foi possível perceber que a leitura do artigo foi importante para que Artêmis refletisse sobre sua própria prática pedagógica.

Nesse contexto, faz-se mister destacar que a ideologia burguesa quer um professor “conformado”, que contribua para a reprodução do *modus operandi* que impera na sociedade atual. A mídia televisiva está constantemente desvalorizando os professores, especialmente em programas voltados para os adolescentes, pois as pessoas que pensam demais são consideradas perigosas (HORKHEIMER, 1983), porque a formação tem como objetivos a liberdade e a autonomia. No entanto, o indivíduo deve submeter-se às estruturas semiformativas

que são pré-colocadas em sentido heteronômico para poder se formar. Assim, no mesmo momento em que ocorre a formação, ela deixa de existir (ADORNO, 1996).

A contrapelo de formar professores de ciências da natureza “conformados”, ansiamos formá-los para o exercício pleno da cidadania e da profissionalidade docente, que se materializa, a nosso ver, quando o docente também objetiva educar o seu aluno para a cidadania, ou seja, para a formação de um sujeito capaz de enxergar para além de um “amontoado” de termos complexos, e sim como processos que são explicáveis pelas relações intrínsecas entre seres humanos, ciência, tecnologia e meio ambiente. Corroborando o exposto, Genovese, Genovese e Carvalho (2019, p. 13-14) destacam: “[...] a perspectiva de educação por meio das questões sociocientíficas no ensino de ciências se faz relevante porque auxilia os estudantes a construírem seus próprios argumentos e decisões, para escolherem qual desenvolvimento científico e tecnológico é necessário e adequado à vida de cada um.”

Por esse prisma, salienta-se que o trabalho com as questões sociocientíficas no ensino de ciências tem como objetivo romper com o ensino memorístico e promover a autonomia de pensamento dos estudantes. Desse modo, consideramos ser imperativo que o ensino seja conduzido de maneira crítica, e que desvele a dinamicidade e a mutabilidade dos paradigmas científicos.

Considerações Finais

Ao analisarmos o entendimento das graduandas sobre as questões sociocientíficas e suas percepções acerca da importância da formação docente para trabalhar este assunto no ensino de ciências, pudemos perceber que as estudantes não manifestaram grandes dificuldades. A graduação em Pedagogia geralmente apresenta uma grade curricular ampla e diversificada, com disciplinas das áreas de ciências humanas, sociais e da natureza, entre outras, por isso, os profissionais de Pedagogia podem apresentar inicialmente maior facilidade para compreender as questões sociocientíficas. No entanto, a formação desses profissionais precisa valorizar também o estudo dos conhecimentos científicos e de temáticas controversas da área de ciências da natureza.

Tanto com relação à formação dos pedagogos, como aos demais docentes formados na área de ciências da natureza, como biólogos, físicos e químicos, a formação desses professores precisa ser crítica,

com o estudo de metodologias de ensino que privilegiem a discussão, já que no trabalho com questões sociocientíficas é necessário conduzir as diversas argumentações e posicionamento dos estudantes, estimulando-os a ter criticidade e a desenvolverem a capacidade argumentativa, ou tranquilizando-os quando necessário.

Em relação ao entendimento sobre as questões sociocientíficas, as graduandas compreenderam que ao abordar um assunto científico controverso em sala de aula, é recomendável que o docente não se posicione no início da discussão, para evitar influenciar as opiniões de seus alunos. Essa postura tem como objetivos valorizar as diferentes opiniões dos estudantes, bem como incentivar a autonomia de pensamento, pressupostos que caracterizam uma formação crítica.

Sobre o reconhecimento acerca das dificuldades dos professores no trabalho com temas científicos controversos, as falas das estudantes demonstraram preocupação com a própria formação como docente para abordá-los, já que se trata de uma perspectiva de educação em ciências relativamente nova, ainda não incorporada às demandas da dinâmica escolar, submetida à manutenção da estrutura social capitalista, que cultua o sucesso material (EINSTEIN, 2017).

Por fim, destacamos que compreender os conceitos e as concepções que envolvem as questões sociocientíficas, bem como as dificuldades que os docentes podem enfrentar ao optarem por essa perspectiva de educação em ciências, é fundamental na preparação do docente para lecionar ciências da natureza nessa perspectiva. De posse desses conhecimentos, o professor poderá colocar em prática um ensino de almeje a formação de cidadãos críticos, reflexivos e que saibam compreender os fenômenos naturais, intervenções antrópicas ao meio ambiente e processos socioculturais que ocorrem no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, W. T. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M.; Questões sociocientíficas com enfoque CTS na formação de professores de Ciências: perspectiva de complementaridade. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 9, n. 18, p. 84-98, jan-jun, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BONADO, P. A. **Ensino de ciências nas séries iniciais do 1º grau** – descrição e análise de um programa de ensino e assessoria ao professor. 1994. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BORTOLETTO, A.; CARVALHO, L. P. de. Uma proposta de formação continuada de professores de ciências e matemática na interface do agir comunicativo e das questões sociocientíficas. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 9, nº 17, p.141-160, jul./dez. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.
- CARNIO, M. P., LOPES, N. C., CARVALHO, W. L. P. A abordagem de questões sociocientíficas na formação de professores de biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1606-1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. N. **Ética**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2013.

EINSTEIN, A. **Meus últimos anos**: os escritos da maturidade de um dos maiores gênios de todos os tempos. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

GALVÃO, C.; REIS, P.; FREIRE, S. A discussão de controvérsias sociocientíficas na formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 505-522, 2011.

GENOVESE, C. L. de C. R.; GENOVESE, L. G. R.; CARVALHO, W. L. P. de. Questões sociocientíficas: origem, características, perspectivas e possibilidades de implementação no ensino de ciências a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Amazônia**: Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 15, n. 34, p. 08-17, 2019.

GUIMARÃES, M. A. **Raciocínio informal e a discussão de questões sociocientíficas**: o exemplo das células-tronco humanas. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Textos Escolhidos**, p. 31-68. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

LIMA, M. E. C. C., MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, dez. 2006.

MAGALHÃES, S. I. R., TENREIRO-VIEIRA, C. Educação em Ciências para uma articulação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Pensamento crítico. Um programa de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 85-110, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37419205.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2015.

MARTÍNEZ-PÉREZ, L.; CARVALHO, W. L. P de. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 727-741, jul/set. 2012.

MENEZES, J. A. F.; BRANCO, M. F. F. C. Estudo sobre o fenômeno bullying e suas repercussões sócio educacionais, 2009. Disponível em:

https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/estudo%20sobre%20o%20fenmeno%20bullying%20e%20suas%20repercusses%20scio-e.pdf. Acesso em: 14 abr. 2015.

OLIVEIRA, S. F.; SANTOS, J. D. Dilemas Sociocientíficos no Ensino de Química: como um grupo de futuros professores se posicionam diante de questões conflitantes? In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA, 5., 2013, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, 2013. Disponível em: <http://annq.org/eventos/upload/1363192390.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PEDRETTI, E. Septic tank crisis: A case study of science, technology and society education in an elementary school. **International Journal of Science Education**, Ontario, v. 19, n.10, p. 1211-1230. 1997.

PEDRETTI, E; BENCZE, L.; HEWITT, J.; ROMKEY, L.; JIVRAJ, A. Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology. **Science & Education**, Hoboken, v. 17, n. 8-9, p. 941-960, 2008.

PORTELA, C.D.P.; HIGA, I. Reflexões sobre a formação inicial de professores para o ensino de ciências físicas nas séries iniciais: um estudo com alunos de Pedagogia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: SBF, 2009, p. 1-10.

POZO, J. I. & CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RATCLIFFE M.; GRACE M. **Science education for citizenship: teaching socioscientific issues**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

REIS, P. **Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir?** Percursos de aprendizagem na disciplina de ciências da Terra e da vida. 2004. 488f. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://pwp.netcabo.pt/PedroRochaReis/>. Acesso em: 25 jan. 2015.

REIS, P.; GALVÃO, C. Controvérsias sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v.10, n. 2, p. 131-160, 2005.

REIS, P.; GALVÃO, C. Os professores de Ciências naturais e a discussão de controvérsias sociocientíficas: dois casos distintos. **Revista electrónica de Enseñanza de la Ciencias**, Vigo, v. 7, n. 3, p. 746-772, 2008.

RIBEIRO, K. D. F.; DARSIE, M. M. P. Abordagem sobre alfabetização científica, formação cidadã e questão sociocientífica: um ensaio com alunos de Licenciatura em ciências naturais e matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0607-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

RUDDUCK, J. Changing the world of the classroom by understanding it: a review of some aspects of the work of Laurence Stenhouse. **Journal of Curriculum and Supervison**, Alexandria (EUA), v. 4, n. 1, p. 30-42, 1988.

SADLER, T. D. Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. **Journal of Research in Science Teaching**, Urbana-Champaign, v. 41, n. 5, p. 513-536, 2004.

SADLER, T. D. Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. **Studies in Science Education**, Exeter, v. 45, n. 1, p. 1-42, 2009.

SAULO, F. O.; SANTOS, J. D. Dilemas Sociocientíficos no Ensino de Química: como um grupo de futuros professores se posicionam diante de questões conflitantes? In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA, 5., 2013, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, 2013. Disponível em: <http://annq.org/eventos/upload/1363192390.pdf>. Acesso em: 20/03/2015.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em ensino de ciências**, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009.

SILVA, K. C. D. **Formação no curso de pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. 2005. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

VIECHENESKI, J. P., CARLETTO, M. R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v.18, n. 3, p. 525-543, 2013.

VISSICARO, S. P.; FIGUEIRÔA, S. F. M.; ARAÚJO, M. S. Questões sociocientíficas nos anos iniciais do ensino fundamental: o tema água em evidência. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 8, n. 1, 2016.

DA SÍNCRESE À SÍNTESE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES, SENTIDOS E CONSTRUÇÕES

Andréa Kochhann - UEG¹

Introdução

O presente capítulo é reflexo de uma tese de doutoramento em educação pela Universidade de Brasília, que teve como tema a formação docente, delimitado em projeto de extensão universitária. O problema que norteou a pesquisa foi “Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária na formação de professores, do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?”. O objetivo geral foi analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, considerando a concepção e o sentido para a sua construção.

O método foi o materialismo histórico-dialético e a metodologia foi bibliográfica, estado da arte, documental e com estudo de caso, em projetos da UEG. Os instrumentos metodológicos de coleta de dados foram análise dos projetos, aproximações com a comunidade e os acadêmicos, entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos das ações extensionistas. As análises dos dados seguiram a técnica de núcleo de significação.

A tese que apresentamos é que as atividades de extensão universitária, na formação de professores, do curso de Pedagogia, na UEG, vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material, entretanto o estudo aponta para uma perspectiva de práxis *crítico-emancipadora*, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas

¹ Pedagoga (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestre em Educação (PUC/GO), Doutora em Educação (UnB), Pós-Doutoranda em Educação (PUC/GO). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Coordenadora do GEFOPÍ (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). Correio eletrônico: andreakochhann@yahoo.com.br

mostram que a prática na extensão, pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo o sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

A proposta de analisar a formação docente e extensão universitária apresentando as tessituras entre concepções, sentidos e construções é complexa e demanda de cuidados do pesquisador no sentido de não cair em armadilhas do texto, promovendo equívocos teóricos (SHIROMA & EVANGELISTA, 2017), validando uma pseuconcreticidade (KOSIK, 1979), bem como de não temer a canseira em galgar as veredas escarpadas (ALTHUSSER, 1979).

Nesse limbo, incitamos algumas reflexões do objeto mediante a teoria apresentada. A teoria que foi exposta neste trabalho se apresentou por textos, sejam livros, artigos, documentos e, que precisamos analisá-los como se fossem um sujeito, considerando a historicidade, pois o texto é uma objetivação humana (MARX, 1979). Destarte ao analisar um texto é preciso considerar a totalidade, carregada de contradições, de forma dialética e com múltiplas determinações.

Com esse contexto não pretendi descrever a aparência do processo formativo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) por via da extensão universitária mas, partindo da aparência ou síncrese, almejei alcançar a síntese ou essência (GASPARIN, 2007). Cumpre lembrar que o processo formativo é realizado pelo ser humano, por meio do trabalho pedagógico. Para compreender o ser humano historicamente precisamos ter claro que seu processo de desenvolvimento ocorre de forma dialética, ou seja, contraditoriamente e sempre em relação à totalidade. É uma categoria que ajuda a compreender o movimento dialético que constitui o sujeito (LUKÁCS, 1979).

O problema da pesquisa que foi “Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária na formação de professores, do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?”, assim como o objetivo geral que se estabeleceu por analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, considerando a concepção e o sentido para a construção da mesma, afirmarmos que alcançamos os objetivos específicos no decorrer de cada capítulo do trabalho, fomentados pela metodologia e instrumentos de coleta de dados que usamos, o que possibilitou o alcance do objetivo geral, bem como responder ao problema elegido.

O primeiro objetivo específico primou por apresentar os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária, encontrados nos trabalhos pelo Estado do Conhecimento, os quais configuraram o primeiro capítulo. O segundo objetivo específico tratou de historicizar e discutir a universidade, a extensão universitária, o curso de Pedagogia e a UEG mediante a questão da sua concepção e sentido, e da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, os quais configuraram o segundo e quarto capítulos. O terceiro objetivo específico primou por discutir questões teóricas que sustentam a práxis crítico-emancipadora quanto à concepção e sentido da ação extensionista como uma construção no processo formativo, o qual se alcançou no terceiro capítulo. O quarto objetivo específico se estruturou por analisar as ações de extensão universitária vinculadas ao curso de Pedagogia da UEG executados no ano de 2018, para compreender as concepções e sentidos da extensão universitária no processo formativo inicial, considerando os limites e perspectivas, visando apresentar a possibilidade de construção de uma extensão universitária na concepção crítico-emancipadora, compondo o quinto capítulo da tese.

A pesquisa seguiu a perspectiva materialista histórico-dialética – filosofia da práxis e emancipação em Marx e Gramsci, caracterizando-se como uma pesquisa quanti-qualitativa, teórica e empírica. Apresentou como corpus teórico a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa em Marx (1979, 1987) e Kosik (1976); também em Marx (1979, 1987) a fundamentação do trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho como princípio educativo, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação; em Gramsci (1979; 1991; 1995; 2000; 2010), Sanches Vasquez (2011), Saviani (2000; 2007), Gasparin (2014), Gadotti (2010) e Curado Silva (2011, 2015) sobre omnilateralidade, emancipação, tendência histórico-crítica e epistemologia da práxis; em Saviani (2006, 2008, 2009) sobre a universidade brasileira e o curso de Pedagogia; em Forproex (2012), Faria (2001), Castro (2004), Souza (2000), Síveres (2013), Botomé (1996), Reis (1996) e Jezine (2002) quanto às questões da extensão; e foram analisadas leis, resoluções, planos nacionais de educação e de extensão universitária. O corpus empírico se constituiu da análise do currículo do curso de Pedagogia, dos documentos institucionais da UEG, dos projetos de extensão executados em 2018 e seus relatórios, e das entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos e os

coordenadores dos projetos. A vertente analítica das entrevistas foi dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

Nossa tese, com uma tessitura textual voltada para a classe trabalhadora, é uma forma de luta de classe e resistência pela qualidade da formação docente, pois as atividades de extensão na concepção acadêmica favorecem uma formação crítica, política e emancipada pela práxis. E quiçá a práxis só possa acontecer de fato por via das atividades de extensão. Com o resultado da pesquisa, almejamos travar o debate e demancar o lugar da extensão universitária em grandes eventos nacionais e internacionais, publicar em revistas especializadas, visto que defendemos que extensão é ciência, pois as atividades de extensão podem produzir conhecimento científico que precisam ser reconhecidas, bem como prosseguir a pesquisa em um pós-doutoramento e quiçá contribuir para estabelecer um novo cenário brasileiro para as atividades de extensão universitária.

Da síncrese à síntese da extensão universitária na formação docente

O processo de sair da síncrese e chegar a síntese, considerando a singularidade e complexidade do objeto, incorre em riscos que o pesquisador precisa ter cautela, pois as mediações e as contradições podem fomentar armadilhas teóricas e empíricas. Com o cuidado da lente de um pesquisador, procuramos a síntese do nosso objeto.

Pelo Estado do Conhecimento realizado constatamos que são muitos os limites para uma formação docente pela extensão universitária, mediante os poucos trabalhos analisados, mas as perspectivas dessa formação pelas vias da extensão universitária são maiores. Salientamos que nenhum trabalho teve como intuito apresentar as contribuições do projeto para a formação docente pela epistemologia da práxis, até mesmo porque essa teoria é nova no cenário brasileiro e nossa intenção em trazê-la à tona foi no sentido de possibilidade de construção, de um vir a ser, a partir das concepções e sentidos das ações extensionistas no processo de formação docente, ao considerar o que temos, eleger o que podemos construir.

Quanto à discussão teórica primamos por apresentar uma síntese em relação a universidade, a extensão universitária, a formação docente, a emancipação, a pedagogia contra-hegemônica e a práxis crítico-emancipadora.

Da Universidade brasileira é possível afirmar que sofreu e ainda sofre influências do modelo germano-humboltiano (pesquisa), franco-napoleônico (ensino), fortemente a norte-americano (profissionalizante) e de forma sutil, a latina (extensão), em um movimento de criação tardia ou temporã pelos impactos da colonização, imperialismo e começo da democracia, passando pelas críticas efervescentes da Era Populista até chegar a fase das reformas do período civil e militar, conforme nos apresenta Cunha (1980; 1989; 1988). A criação das primeiras universidades no Brasil demonstram a influência estrangeira e as finalidades capitalistas. A partir do processo de redemocratização, considerando a historicidade das universidades brasileiras, é possível afirmar que há um movimento de análise e reflexão no sentido de construção de uma universidade em que a pesquisa, o ensino e a extensão, possibilite a formação de um acadêmico que prime pela transformação social, por meio da resistência, luta e conhecimento, conforme Fávero (2000), Sousa (2000).

Da extensão universitária pela sua historicidade é possível afirmar que como toda universidade, a extensão também sofreu influências estrangeiras e que foi deixada a segundo plano ou valendo-se de uma concepção em que as ações seriam para o assistencialismo e, principalmente, a prestação de serviços as quais poderiam substituir o papel do estado ou formar a mão de obra para um possível atendimento ao mercado, amparado por legislações que fomentavam essa prática. A partir do processo de redemocratização, na nova Constituição em 1988, da nova LDB em 1996 e os novos documentos como o PNE de 2001 e 2014 e o PNEU de 2001 e 2011, dentre outros apresentam indícios para uma nova concepção de extensão universitária. Pensando na superação de um assistencialismo ou prestação de serviços é preciso considerar as atividades de extensão na concepção processual-orgânica de Reis (1996), processual e crítica de Silva (2000), acadêmica de Jezine (2004), de aprendizagem de Síveres (2013), de laboratório ou estágio vivo de Gurgel (1986), bem como como dimensão da pesquisa e do ensino de Botomé (1996), emancipadora de Jantke e Caro (2013), de transformação social de Castro (2004), de processo emancipatório de Silva (2013), de atividades emancipatórias de Thiollent (2002), de práxis de Curado Silva (2015), considerando as diretrizes, as dimensões e os critérios que o FORPROEX (2012) e Reis (1996) defendem, permeados por um currículo emancipador de Malanchen (2016).

Da formação docente que apresentamos se alicerça em Saviani (2007b, 2008a, 2009a, 2013) e na Resolução CNE/CP n.º 01/2006. Quanto a Saviani a discussão apresenta dois modelos distintos de formação no Brasil: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (conteúdo) e modelo pedagógico-didático (forma), em que a fragilidade entre conteúdo e forma estão presentes no processo formativo das universidades, influenciados por um currículo e práticas que refletem as contradições da sociedade jesuítica, capitalista e neoliberal. É no movimento de uma sociedade capitalista que o curso de Pedagogia é criado em 1939 e se regulamentado por Pareceres de viés tecnicista até 2006, quando intenta uma formação do pedagogo tendo como base a docência em espaços escolares e não escolares, com uma solidez de conteúdos e formas.

Da emancipação primamos por apresentar a concepção de Marx e Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade pela escola unitária e a emancipação política, religiosa e econômica, que pode levar a emancipação humana, considerando o trabalho pedagógico e uma luta contra-hegemônica, pela filosofia da transformação em que o ser humano seja valorizado e a educação pode ser favorecer o desenvolvimento de um sujeito revolucionário.

Da pedagogia contra-hegemônica primamos por sintetizar que o processo educacional brasileiro, principalmente no tocante a formação de professores, precisa ser compreendida no movimento dialético para além do modismo da Escola Nova, Educação Tradicional e Tecnicista, aproximando-se da concepção de escola do Trabalho ou escola Unitária, a qual é uma pedagogia contra-hegemônica. Na atualidade Saviani (2008a) apresenta a que a tendência histórico-crítica no Brasil é uma possibilidade de pedagogia contra-hegemônica, que pode favorecer a elaboração de um currículo contra-hegemônico e emancipador, para alicerçar o trabalho pedagógico e uma formação pela práxis crítico-emancipadora.

Da práxis crítico-emancipadora embasados em Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008, 2015, 2017a; 2017b) sintetizamos que o processo formativo precisa ir além da concepção de prática ou de relação teoria e prática, alcançando a unidade teoria e prática que não acontece na imediaticidade, mas na mediação do trabalho pedagógico que valoriza o humano, a autonomia, a omnilateralidade e a emancipação.

Quanto à UEG e aos seus documentos legais no que tange à extensão universitária a síntese que apresentamos é que a instituição

foi criada, em 1999, em um movimento de junção de faculdades isoladas em nome de uma universidade pública, *multicampi* e principalmente, interiorizada, por estar presente em várias regiões do Estado do Goiás, atualmente em quarenta e cinco cidades, tendo o curso de Pedagogia em quinze cidades. Seus documentos, como PDI e PPI, apresentam coerência em relação aos documentos nacionais, quando abordam sobre a extensão universitária, apesar de que os documentos normativos da extensão universitária da UEG credita as horas extensionistas apenas como atividades complementares e não como formativas, conforme prevê o PNE e a Resolução CNE/CES n. 07/2018, mas segue as diretrizes do FORPROEX (2012) quanto ao conceito e diretrizes.

Quanto ao currículo de 2015 dos quinze *campus* da UEG que ofertam o curso de Pedagogia foi possível elaborar a síntese no tocante a concepção, perfil, indissociabilidade e extensão. Quanto a concepção do curso se apresenta pela epistemologia da prática. Quanto ao perfil do egresso como profissional crítico-reflexivo. Quanto à indissociabilidade da extensão com a pesquisa e o ensino fica explícito sua importância mas sem ficar explícito seu fazer pedagógico. Quanto às ações extensionistas no processo formativo há uma dicotomia entre o pensar e o fazer.

Quanto aos projetos de extensão universitária analisados neste trabalho e nominados de consolidados é possível apresentar algumas impressões como uma catarse extensionistas, no qual o que ficou evidenciado pelos projetos é que os mesmos partem de uma concepção acadêmica, apresentam um sentido de favorecimento na formação do acadêmico e na transformação social e da necessidade de construção de projetos que apresentem uma relação mais forte com a pesquisa, o ensino e a produção científica. Os projetos elucidam perspectivas e limites que foram constatados nas entrevistas.

Quanto à análise dos acadêmicos em relação ao projeto de extensão que participou durante o ano de 2018, foi possível concluir elementos que permitem afirmar a importância das atividades extensionistas não somente no processo formativo mas para a vida do ser humano, que é o acadêmico, apesar das contradições inerentes a toda relação social e acadêmica que se estabelece em uma instituição inserida em um contexto histórico, tal como a brasileira, e especificamente a goiana.

Os motivos que levam os acadêmicos a participarem das atividades de extensão deve-se à contribuição dessas atividades para sua

formação, atuação, crescimento acadêmico e social pelas experiências, atividades práticas e currículo. Motivos mais do que justos para se fazer extensão universitária.

A concepção que os acadêmicos têm sobre extensão universitária é de um elo entre universidade e comunidade, com a realização de atividades práticas e teóricas, pela indissociabilidade e produção do conhecimento, que favorece um contato com o trabalho docente durante o processo formativo. Concepção coerente conforme teoria extensionista.

Os limites que os acadêmicos apresentam no tocante a participação nas atividades dos projetos de extensão são de ordem institucional, principalmente pela falta de material didático, transporte e bolsas. Limite que pode ser superado caso houver um repensar do papel da extensão para a instituição e de alocação de verbas e gestão das mesmas para o departamento da extensão. Os limites também são de ordem pessoal devido ao tempo para se dedicarem às atividades, visto serem trabalhadores. Limite que pode ser superado se as atividades de extensão forem realizadas no período em que o aluno está matriculado, sendo preciso um repensar do currículo.

As contribuições que as atividades do projeto de extensão têm para sua formação e atuação docente, vinculadas à teoria e prática, pesquisa, ensino e produção se apresentam como unânimes no reconhecimento dos acadêmicos. Significa que os acadêmicos sabem o sentido de participar de extensão universitária para sua formação e atuação.

A vinculação da teoria com a prática, no processo formativo e, principalmente, no futuro trabalho docente, mesmo sendo evidenciada certa dissociação ou apenas relação é percebida pelos acadêmicos durante a realização das atividades do projeto de extensão. Isso denota que o processo unidade teoria e prática pode vir a ser construído na constituição de ser professor.

Uma estreita ligação como ensino, seja pela relação teoria e prática na escola, seja pela vinculação com as disciplinas no curso, bem como com a pesquisa, interdisciplinaridade e produção acadêmica é compreendida ao realizar as atividades de extensão. O que representa que as atividades extensionistas se expressam pela indissociabilidade, interdisciplinaridade e produção, podendo contribuir para a formação do estudante e sua transformação que influenciará na transformação social por meio de seu trabalho docente.

A concepção que os acadêmicos têm de pesquisa não é de iniciação científica, mas de pesquisa de informação para suprir necessidades imediatas, apesar que alguns relacionam ao ensino e a produção científica. Esse limite de compreensão sobre a pesquisa pode ser superado por um processo de informação ou formação.

O envolvimento dos acadêmicos e da comunidade com as atividades de extensão foi unanimemente positiva. O envolvimento da UEG na análise dos acadêmicos foi frágil, principalmente no tocante a pouca oferta de bolsas, não oferecimento de transporte, não contribuição com materiais e falta de incentivo moral, apesar que disponibilizou o professor que coordena a ação mas, que na sua maioria não recebem carga horária, fomentando a intensificação do trabalho docente. Limite esse que pode ser sanado com a assunção da instituição no tocante a extensão ser de fato elemento formativo tanto quanto o ensino e a pesquisa, o que subentende-se investimento financeiro de equidade, que precisa ser colocado em pauta no momento de gestão orçamentária realizada pelas instância competentes da Universidade.

As atividades do projeto de extensão apresentam uma estreita relação com os conteúdos do currículo do curso da UEG, seja vinculado diretamente a uma disciplina, seja pelos temas que são transversais e interdisciplinares perpassando por vários momentos de discussão. Isso significa que as atividades extensionistas podem influenciar no processo formativo do acadêmico e compor o processo de acreditação formativa e não somente complementar, pela estreita relação que apresentam com os conteúdos do currículo, sendo possível a partir de uma reorganização do currículo.

As atividades do projeto de extensão com os conteúdos do currículo da escola, vão para além de um conteúdo apenas, passando pela interdisciplinaridade e transversalidade, denotando assim uma estreita relação e valorização para a comunidade. Isso implica a formação do acadêmico e contribuiu com o trabalho docente na comunidade, denotando que o projeto de extensão foi elaborando pautado nos princípios e objetivos de uma ação extensionistas processual e orgânica se afastando da prestação de serviço e assistencialismo.

A produção acadêmica das atividades extensionistas está vinculada ao ensino e à produção científica se apresenta extremamente incipiente. É preciso ocorrer produção acadêmica e científica vinculada a extensão, com o mesmo rigor científico da pesquisa, a qual é reconhecida inclusive no currículo lattes. Esse limite pode vir a ser

superado por um processo de informação e formação. A contribuição das atividades de extensão para a vida dos acadêmicos rompem com a questão apenas de formação e trabalho, mas atingem o ser humano. Demonstrando a importância da extensão em sua amplitude.

Quanto à análise dos coordenadores em relação ao projeto de extensão que participou durante o ano de 2018, foi possível concluir elementos que permitem afirmar a importância das atividades extensionistas não somente no processo formativo mas para o trabalho docente e a vida como um todo, apesar das contradições inerentes principalmente por parte da assunção da instituição, que pode ser reflexo de uma construção histórica e que tem sinais de mudanças.

A concepção de extensão universitária que os docentes evidenciaram em seus relatos é de compreendem a mesma como um processo bilateral de produção de conhecimentos, valorizando o conhecimento científico e comum, fortalecendo o sentido que a mesma possibilita para a formação acadêmica, bem como a contribuição social que as atividades fomentam. A concepção está em consonância com as diretrizes nacionais, podendo as mesmas serem fortalecidas ou aprofundadas por uma formação específica.

Os limites que os docentes apresentam para as atividades de extensão são de ordem institucional, no tocante a falta de financiamento como bolsas, transporte e materiais, além do incentivo a divulgação das atividades, bem dificuldades pedagógicas como falta de tempo e conhecimento por parte dos acadêmicos, que são trabalhadores e de naturalização da precarização do trabalho docente que tanto instituição, quanto docentes passam por todo processo da extensão ao longo do ano sabendo das dificuldades sem saná-las mas realizando-as.

As perspectivas que os docentes apresentam da extensão é evidenciada em relação a contribuição na formação acadêmica e social pelas transformações que podem vir a ocorrer, mesmo que forma indireta e a longo prazo. Isso demonstra que as atividades que têm sido desenvolvidas atendem as perspectivas de uma extensão processual e orgânica, bem como as diretrizes nacionais.

A contribuição das atividades de extensão para a comunidade de forma em geral, seja para as crianças, professores ou pais, ficam evidenciadas pela aprendizagem. Para os acadêmicos as contribuições são no processo formativo advindas das leituras e vivências transgredindo o currículo, assim como pela experiência formativo no trabalho docente, dependendo do mergulho temporal que cada um realiza. Com isso podemos afirmar que as atividades de extensão contribuem

para a transformação, tanto do acadêmico quanto da comunidade, pela aprendizagem de forma imediata e mediata, mediante a temporalidade da atividade.

A teoria e prática é contemplada nas atividades de extensão principalmente, no sentido de alcançar a teoria e depois realizar à prática, mas apresentando possibilidade de unidade e uma aproximação com a pesquisa, mesmo dentro de uma sutil naturalização e intensificação do trabalho docente. A teoria e prática estão presentes nas atividades e podem vir a ser uma práxis e não somente uma relação, o que pode ocorrer por um processo formativo do docente.

A articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa apresentam dificuldades por não perceberem uma possível relação ou reconhecerem uma pequena relação ou até mesma falta de relação, reconhecendo as dificuldades institucionais de ordem financeira, de gestão e de incentivo. Apesar das dificuldades, as possibilidades se apresentam no sentido de almejam a realização do tripé. Os docentes sabem da necessidade do tripé, sendo importante repensar os caminhos para a superação das dificuldades institucionais, as quais podem ser por uma formação docente e realinhamento financeiro e de gestão do processo.

A participação dos acadêmicos nas atividades extensionistas apresenta uma contradição, pois alguns não sentem dificuldades na participação, enquanto que outros alegam falta de tempo por serem trabalhadores e não conseguirem conciliar com o trabalho ou até mesmo pelo acúmulo de atividades acadêmicas dos últimos anos do curso, mas todos têm a consciência da importância dessas atividades para sua formação acadêmica. O que demonstra que a extensão é tão importante no processo formativo, quanto a pesquisa e o ensino, em que essas dificuldades podem ser superadas a partir de um realinhamento curricular em que a extensão pode ser realizada em período que o acadêmico foi matriculado e em uma possível distribuição de atividades mais equilibrada ao longo dos quatro anos do curso.

O envolvimento do acadêmico e da comunidade com as atividades de extensão foi positiva de forma unânime nos relatos, apesar das dificuldades apresentadas no sentido de falta de tempo do acadêmico para um maior envolvimento com as atividades e as leituras, mas principalmente pela falta de apoio financeiro com bolsa, transporte e material que são de ordem institucional, diretamente ligada a assunção da UEG com as atividades de extensão, pois não basta que a UEG ofereça o coordenador do projeto é preciso financiamento,

acompanhamento e divulgação. Essa situação denota que acadêmico e comunidade estão superando dificuldades em nome das possibilidades e ganhos com as atividades, mas a UEG precisa assumir suas responsabilidades financeiras para com o processo extensionista.

O apoio da UEG é reconhecido pelos docentes mas, a contradição é evidente pois a instituição não oferece o apoio financeiro com mais bolsas, materiais e/ou auxílio transporte, bem como um maior incentivo com acompanhamento e divulgação das atividades. Isso pode ser superado por um replanejamento da gestão superior no tocante ao financiamento das atividades e, principalmente com acompanhamento e avaliação das atividades de extensão.

A integralização curricular das atividades do projeto de extensão ocorre pelo cômputo da carga horária como parte das atividades completares e não formativas obrigatórias, divergindo dos documentos legais. Apesar do reconhecimento de sua importância na formação acadêmica e de certo apoio da gestão, a grande dificuldade se estabelece na questão financeira e precarização do trabalho docente.

As atividades do projeto de extensão, direta ou indireta, se relacionam com as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia e podem favorecer a formação e o trabalho docente, apesar de uma sobrecarga de atividades curriculares. Isso denota a possibilidade de construção da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão prevista nos documentos nacionais e institucionais.

A participação de todos os acadêmicos nas atividades de um projeto de extensão é unânime para os docentes, pois consideram que essas atividades fortalecem a formação pelo seu sentido de ser, mas nem todos os acadêmicos participam das mesmas, provavelmente por questões de esclarecimento ou acompanhamento por parte da gestão. Isso representa a compreensão dos docentes no sentido da importância da extensão no processo formativo, sendo importante um realinhamento da gestão quanto o acompanhamento e avaliação das atividades extensionistas.

A produção acadêmica e científica a partir das atividades do projeto de extensão evidenciaram ser vinculado ao T.C., aos relatórios e apenas para o CEPE, mas na contradição muitos afirmam não produzirem cientificamente nem para o CEPE, apesar que almejam iniciar essa produção e percebem que as dificuldades do tempo podem interferir e compreendem que algumas mudanças institucionais de gestão, informação e formação são necessárias. A produção científica é uma fragilidade acentuada que pode ser amenizada por um processo

de informação e de formação, mediada por mudanças de gestão pelo apoio principalmente, de acompanhamento e de financiamento.

A influência das atividades de extensão para a vida do acadêmico foi fortemente notada em relação ao processo de formação para a cidadania, humanização e emancipação, bem como para a formação e trabalho. Essas questões comprovam que a extensão universitária forma o estudante não só com questões curriculares mas, para a vida em sociedade em que as relações sociais e de produção são carregadas de contradições políticas e econômicas.

A síntese apresentada busca revelar o objeto de pesquisa em seu movimento contraditório e dialético o que nos mostra, enfim, os limites e perspectivas da extensão no processo formativo de alunos do curso de Pedagogia na UEG, configurando a concepção e o sentido que os docentes e acadêmicos têm em relação as atividades extensionistas no processo formativo, possibilitando um (re)pensar de uma construção extensionista.

Considerações finais

De posse da sedimentação em relação a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa, bem como quanto ao trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho docente ou não-material, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação, assim sobre emancipação, pedagogia contra-hegemônica e epistemologia da práxis, também da sobre a universidade brasileira, formação de professores e o curso de Pedagogia, além das questões da extensão em Reis e outros, dos limites e perspectivas encontrados nos trabalhos pelo estado do conhecimento, da análise sobre a historicização da UEG e do currículo do curso de Pedagogia chegamos a algumas constatações.

Mediante as análises dos projetos, por múltiplos determinantes, das aproximações com os pares do projeto e com a coleta de dados de entrevista semiestruturada analisamos a concepção e o sentido que os acadêmicos e docentes têm em relação às atividades dos projetos. Assim, buscamos sair do simples ao complexo, do imediato ao mediato, da singularidade a totalidade, da aparência a essência, da síntese para defender nossa tese.

Pelas análises dos núcleos de significação das categorias elegidas no tocante aos acadêmicos é possível apresentar as perspectivas e os limites da extensão universitária no processo formativo do curso de Pedagogia da UEG, as quais estão dispostas no Quadro n. 1.

QUADRO 1: PERSPECTIVAS E LIMITES NA COMPREENSÃO DOS ACADÊMICOS

Perspectivas	Limites
1. obrigatoriedade curricular,	1. atividade prática,
2. temas interessantes,	2. poucas bolsas,
3. crescimento acadêmico e social,	3. dificuldades institucionais,
4. elo da universidade com a comunidade,	4. falta de materiais,
5. atividades práticas e teóricas,	5. falta de transporte,
6. relação com o ensino, a pesquisa e a produção do conhecimento,	6. falta de tempo para a realização das atividades,
7. favorece a formação e o trabalho,	7. financiamento,
8. grande temporalidade,	8. dificuldade de curricularização da extensão,
9. formação e atuação,	9. distanciamento da teoria com a prática,
10. percebem a necessidade de relação e da práxis,	10. pesquisa não é iniciação científica,
11. anunciam a práxis,	11. só pesquisa de informação,
12. favorece o processo formativo e o trabalho docente,	12. não tem conhecimento sobre pesquisa,
13. estreita ligação com o ensino da escola,	13. faltam bolsas,
14. relação com o currículo do curso,	14. falta incentivo moral,
15. relação com a pesquisa,	15. produção científica incipiente.
16. interdisciplinaridade,	
17. produção acadêmica,	
18. envolvimento do docente,	
19. envolvimento do acadêmico,	
20. envolvimento da comunidade,	
21. transversalidade,	
22. valorização da comunidade,	
23. estreita relação com a comunidade,	
24. estreita relação com o currículo do curso,	
25. produção vinculada ao ensino,	
26. favorecem a vida do acadêmico,	
27. fortalecimento do humano,	
28. fortalecimento das relações sociais que estabelece,	
29. conhecimento prático,	
30. humano emancipado.	

Fonte: KOCHHANN, 2019.

Pelas análises dos núcleos de significação das categorias elegidas no tocante aos docentes é possível apresentar as perspectivas e os limites da extensão universitária no processo formativo do curso de Pedagogia da UEG, as quais estão dispostas no Quadro n. 2.

QUADRO 2: PERSPECTIVAS E LIMITES NA COMPREENSÃO DOS COORDENADORES

Perspectivas	Limites
1. processo bilateral de produção de conhecimentos,	1. limites institucionais (financiamento e incentivo),
2. formação acadêmica,	2. limites pedagógicos (tempo e conhecimento),
3. contribuição social,	3. precarização do trabalho docente,
4. formação acadêmica e social,	4. intensificação do trabalho docente,
5. três anos ou mais de projeto,	5. dificuldades da articulação com o ensino,
6. favorecimento para a comunidade,	6. a pesquisa relação apenas com o ensino,
7. favorecimento para o acadêmico,	7. falta de relação das atividades com a pesquisa,
8. contribuem para as crianças, professores ou pais,	8. dificuldades financeira, de gestão e de incentivo,
9. aprendizagem que se multiplica,	9. falta de tempo dos acadêmicos trabalhadores,
10. leituras e vivências para além do currículo,	10. falta de leituras dos acadêmicos,
11. experiência do trabalho docente,	11. falta de bolsa ou auxílio transporte,
12. atividades como estágio,	12. falta de apoio financeiro e incentivo,
13. tempo de envolvimento dos acadêmicos,	13. falta assunção da instituição com o processo formativo,
14. relação teoria e prática,	14. falta acompanhar e divulgar as atividades,
15. compreensão de unidade,	15. falta oferecer mais bolsas,
16. estreitamento com a pesquisa,	16. falta materiais,
17. envolvimento do acadêmico e da comunidade,	17. atividade completar,
18. formação mais sólida,	18. certificação variadas,
19. atuação mais sólida pelas vivências extensionistas,	19. apoio da gestão de alguns Câmpus,
20. formação acadêmica,	20. questão financeira,
21. disciplinas do currículo do curso,	21. sobrecarga de atividades curriculares,
22. favorecem a formação e o trabalho docente,	22. falta esclarecimento ou acompanhamento,
23. almejam produzir,	23. produzem vinculado ao TC,
24. necessitam mudanças institucionais,	24. produzem apenas relatórios,
25. favorece o acadêmico para a vida,	25. produzem apenas para o CEPE,
26. formação para a cidadania,	26. não produzem cientificamente,
27. desenvolvimento da ética e do respeito,	27. dificuldades do tempo para a produção.
28. valorização do outro,	
29. processo de humanização e emancipação,	
30. aproximação com a realidade e experenciam sua profissão,	
31. favorece a vida pessoal e acadêmica dos envolvidos.	

Fonte: KOCHHANN, 2019.

Perante tantas perspectivas da extensão universitária no processo formativo do curso de Pedagogia da UEG, afirmamos que os caminhos percorridos estão no movimento crescente, mas não podemos deixar de mencionar que na contramão do processo estão os limites principalmente de pesquisa, produção e financiamento institucional. As perspectivas são maiores do que os limites em se tratando de quantidade mas, os limites apresentados são intensos e tensos, os quais podem dificultar ou impossibilitar o desenvolvimento da práxis das atividades extensionistas. Alguns limites podem ser sanados ou suavizados por um processo de formação e/ou informação, um movimento de acompanhamento e avaliação continuada das atividades de extensão.

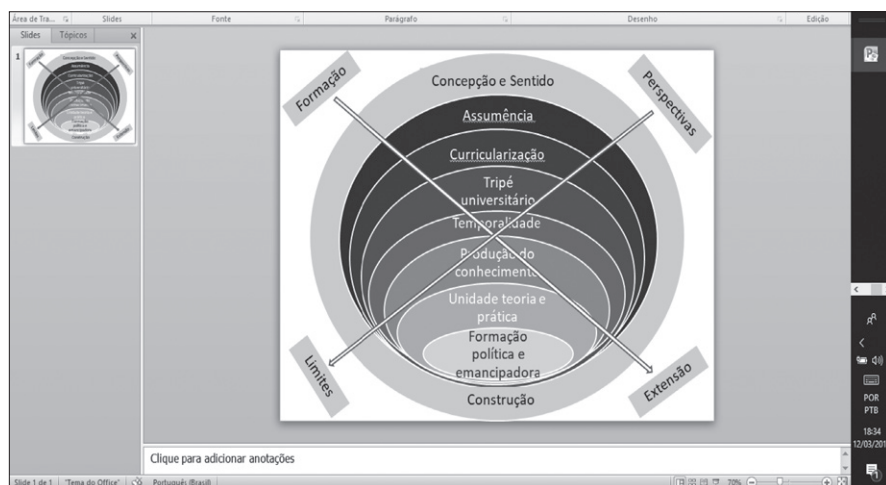
A concepção e o sentido que os acadêmicos têm sobre extensão universitária são coerentes com as discussões teóricas e com os documentos legais da UEG, primando pela transformação acadêmica e social. Mediante as possibilidades e limites apresentados pelos acadêmicos em relação às atividades de extensão é possível afirmar que a construção do processo extensionista pode vir a ser melhorado a partir de um movimento de informação e formação dos envolvidos com as atividades, bem como a assunção da universidade em relação ao financiamento da extensão. Mediante a análise do posicionamento dos coordenadores em relação às atividades de extensão conclui-se que a concepção sobre extensão universitária é coerente com as discussões teóricas e documentais, no tocante a realização de atividades processuais e orgânicas, primando por uma relação/unidade teoria e prática, vinculando ao ensino e a pesquisa, pela produção acadêmica e científica, com participação efetiva de todos os acadêmicos, visto que o sentido dessas atividades são de favorecer a formação acadêmica possibilitando a transformação social e do estudante, visando o processo de humanização e emancipação, seja de forma direta ou indireta, imediata ou mediata. Mediante as possibilidades e dificuldades apresentadas pelos docentes na realização da extensão é possível afirmar que a construção das atividades extensionistas precisam superar algumas dificuldades de assunção institucional, como financiamento de bolsas, transporte e materiais, bem como incentivo de acompanhamento, divulgação e esclarecimento de algumas divergências de informações que podem favorecer a produção acadêmica e científica.

No cruzamento dialético e contraditório das perspectivas e limites da extensão universitária na formação docente que foram

sintetizadas dos acadêmicos e docentes que coordenam as atividades extensionistas é possível afirmar que a concepção é de uma extensão acadêmica e processual, o sentido é uma formação emancipadora e a construção é o vir a ser pela práxis crítico-emancipadora.

O movimento dialético e contraditório do trabalho pedagógico realizado com as atividades dos projetos de extensão no processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEG, em 2018, foram analisados considerando as categorias elegidas desde o princípio da pesquisa, as quais se comunicam de forma intensa, caracterizando nossos resultados, como apresentado na Figura n. 1.

FIGURA 1: SÍNTESE DA PESQUISA



Fonte: KOCHHANN, 2019.

Essa tessitura permite retomar as categorias elegidas como norteadoras do trabalho e afirmar que a extensão universitária no processo formativo da UEG se apresenta como *componente curricular* precisando de um realinhamento de creditação, que o discurso sobre a *teoria e prática* se estabelece pela relação com possibilidade de unidade, que a *produção do conhecimento* científico e interdisciplinar está previsto como elemento fundante das atividades formativas mas com fragilidades de efetivação por questões principalmente de financiamento, que a *formação* política e emancipadora é um dos objetivos da UEG, da extensão e dos projetos analisados, que a

temporalidade das ações de extensão devem ser permanentes e existir desde os primeiros anos do curso, que a *assumência* das instâncias competentes precisa acontecer de forma mais eficiente e oferecer condições financeiras para a realização das atividades de extensão, bem como que as atividades de extensão apresentam um movimento crescente para a indissociabilidade do chamado *tripé universitário*. Categorias estas que culminam em relevância acadêmica e social, considerando a concepção acadêmica e o sentido de transformação, comprovando a importância da extensão universitária na formação docente e sua possibilidade de vir a ser construída pela *práxis crítico-emancipadora*. Conceituamos a *práxis crítico-emancipadora* como trabalho docente pela unidade teoria e prática, com o desenvolvimento de um pensamento crítico, visando uma formação omnilateral, para a emancipação dos sujeitos, inseridos no movimento do real, que é carregado de contradições.

A tese que apresentamos é que as atividades de extensão universitária, na formação de professores, do curso de Pedagogia, na UEG, vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material, entretanto o estudo aponta para uma perspectiva de *práxis crítico-emancipadoras*, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostram que a prática na extensão, pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan.-abr. 2013.299

ALTHUSSER, Louis. **A Favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciaturas. **Diário Oficial da União (DOU)**, Poder Executivo, Brasília (DF), 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7, da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - DOU**, Brasília (DF), n.º 243, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as Vinte Metas do Plano Nacional de Educação**. s.l.: s.n., 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 2014.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entaves e possibilidades**. 292 p Tese (Dissertação em Educação). Faculdade de Educação. UFG Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), v. 17, n. 32, p. 13-31, jan.-abr., 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Epistemologia da Práxis e o Estágio Supervisionado. **Revista Perspectiva**, 2017a.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen (RS), v. 18, n. 2, p. 31, set.-dez, 2017b.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. s.l.: s.n., 2012. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>. Acesso em:

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: s.n., 2012. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>. Acesso em:

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez; EdEUF; Autores Associados, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? (Síntese da Dissertação apresentada ao curso de Mestrado de Sociologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará). **Educação em Debate**, Porto, v. 7, n. 1, jan.-jun. 1984. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf. Acesso em:

JANTKE, Regina Sanches Del Rio; CARO, Sueli Maria Pessagno. A Extensão e o Exercício da Cidadania. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>. Acesso em: 2013.

JEZINE, Edineide Mesquita. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BELO HORIZONTE, 2., 2004. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 10/08/2020.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: EdUFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa; CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves (Orgs.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf. Acesso em: 2001.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. UEG – 2010 – 2019

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI). *s.l.: s.n.*, 2011. Disponível em: www.adms.ueg.br. Acesso em:

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPC).UEG 2015.

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão Universitária: conceituação e práxis**. In: FÓRUM DE EXTENSÃO DA UDESC, 1. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 1993.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo como instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. **Cadernos de Extensão Universitária**, ano 1, n. 4, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 2, n. 2, 1996.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>. Acesso em: 10/08/2020.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, pp. 525-545, 2004.

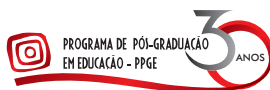
SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>. Acesso em:

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

COLOFÓN

Esta publicação foi composta utilizando-se
as famílias gotham e apex serif
250 exemplares



A presente obra foi organizada por docentes da Linha de Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG) com o objetivo de compartilhar reflexões e resultados de pesquisas em torno da educação em contexto pandêmico e da relação entre processos de ensino-aprendizagem e formação de professores. A obra conta com autores e autoras de diferentes instituições de educação superior provenientes do Brasil, Bolívia e Portugal.

