

LES

ISSN 1518-0743 (Impressa)
ISSN 2526-8449 (Eletrônica)

UFPI / CCE / PPGED
Linguagens, Educação e Sociedade

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
Ano 25, n. 45, mai./ago. 2020



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira

Pró-Reitor de Pesquisa | João Xavier da Cruz Neto

Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regina Lúcia Ferreira Gomes

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado

Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA

Diretor | Luís Carlos Sales

Vice-Diretora | Zozilena de Fatima Froz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho

Vice Coordenador | Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Editora | Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas |

Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura - Universidade Federal do Piauí

Dr.^a Eliana Sousa Alencar Marques - Universidade Federal do Piauí

Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad - Universidade Federal do Piauí

Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - Universidade Federal do Piauí

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense

Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí

Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra - Portugal

Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa - Portugal

Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí

Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália

Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí

Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão

Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais

Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará

Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo

Maria Jurací Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará

Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Salonilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí

Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo

Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Neide Cavalcante Guedes | Universidade Federal do Piauí

Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense

Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília

Vera Maria Vidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço para contato
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049-550 - Teresina - Piauí - Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web:<<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN 1518-0743 (IMPRESSA) ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA), Ano 25, n. 45, mai./ago. 2020.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí com publicação quadrimestral. Os pontos de vista divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Nina Werg Arrais

Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha

Instrução para os colaboradores/autores Vide final da revista

Pede-se permuta We ask for Exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 25, n. 44 (2020) - Teresina: Ed. UFPI, 2020 – 306p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral

(mai./ago. 2020)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)

ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educacion Superior e Investigacion Educativa - Universidad Nacional Autónoma do México - UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - Brasília - CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas-SP.

LATINDEX – Sistema Regional de Informacion en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

CAPES – Portal de Periódicos

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

GOOGLE ACADÊMICO

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras

LATINREV – Red Latinoamericana de Revistas en Ciências Sociais

SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas



UFPI/CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 25 | n. 45 | mai./ago. | 2020

Editorial | 13

Artigos

ADOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE À ALIENAÇÃO PARENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR | 21

Daniella Maria Pinheiro

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E MISIÓN ROBINSON: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL E DA VENEZUELA NO DECÊNIO 2003 – 2012 | 41

Josélia Soares Costa

Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos

Renato de Oliveira Brito

A PEDAGOGIA FREIREANA: AMOR E ÓDIO NA CURVA DE UM TEMPO | 64

Verônica Domingues Almeida

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

USO DE APLICATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE MAPAS COGNITIVOS COMO METODOLOGIA ATIVANO ENSINO SUPERIOR | 86

Douglas Vieira de Almeida

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Lillian Franciele Silva Ferreira

MÉTODO PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 107

Simone da Conceição Rodrigues da Silva

A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA: CONTRIBUTOS DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES | 137

Maria Divina Ferreira Lima

Joelson de Sousa Moraes

LINGUAGEM, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO CÍVICO-NACIONALISTA | 161

Tatiane Malheiros Alves

Lívia Diana Rocha Magalhães

CAMINHOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIMENSÕES FORMATIVAS E PRÁTICAS | 186

Maria de Lourdes da Silva Neta

Rachel Rachelley Matos Monteiro

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

NICOLE, EDUCAÇÃO E PRECARIIDADE DA VIDA TRANS | 208

Fernando Guimarães Oliveira Da Silva

Eliane Rose Maio

AS CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 242

Cristiani Massuchetti

Madalena Pereira da Silva

TRANSPARÊNCIA E PARTICIPAÇÃO: A PRESTAÇÃO INFORMACIONAL NA GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA – PI | 262

Francisco Alencar de Vasconcelos Neto

Francisco Mesquita de Oliveira

Editorial | 13

Articles

ADOPTION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EFFORT TO COMBAT PARENTAL ALIENATION AT SCHOOL | 21

Daniella Maria Pinheiro

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

BRASIL ALFABETIZADO PROGRAM AND MISIÓN ROBINSON: A COMPARED STUDY BETWEEN BRAZILIAN AND VENEZUELA'S LITERACY POLICIES IN 2003 - 2012 DECADE | 41

Josélia Soares Costa

Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos

Renato de Oliveira Brito

THE FREIRIAN PEDAGOGY: LOVE AND HATE IN THE CURVE OF A TIME | 64

Verônica Domingues Almeida

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

USE OF COGNITIVE MAP CONSTRUCTION APPLICATIONS AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION | 86

Douglas Vieira de Almeida

Luis Paulo Leopoldo Mercado

Lillian Franciele Silva Ferreira

PAULO FREIRE METHOD: AN ANALYSIS IN YOUTH AND ADULT LITERACY | 107

Simone da Conceição Rodrigues da Silva

THE TEMPORALITY OF EXPERIENCE IN TEACHING IN THE LIGHT OF NARRATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL LIFE CYCLE OF TEACHERS | 137

Maria Divina Ferreira Lima

Joelson de Sousa Moraes

LANGUAGE, MEMORY, AND CIVIC-NATIONALIST EDUCATION | 161

Tatiane Malheiros Alves

Lívia Diana Rocha Magalhães

EVALUATIVE PATHS IN BASIC EDUCATION: FORMATIVE AND PRACTICAL DIMENSIONS | 186

Maria de Lourdes da Silva Neta
Rachel Rachelley Matos Monteiro
Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

NICOLE, THE EDUCATION AND PRECARIOUSNESS OF THE TRANS LIFE | 208

Fernando Guimarães Oliveira Da Silva
Eliane Rose Maio

THE CONTRIBUTIONS OF THE COMPLEXITY PARADIGM IN UNIVERSITY TEACHING | 242

Cristiani Massuchetti
Madalena Pereira da Silva

TRANSPARENCY AND PARTICIPATION: PROVISION INFORMATIONAL MANAGEMENT OF MUNICIPAL SCHOOLS OF TERESINA-PI | 262

Francisco Alencar de Vasconcelos Neto
Francisco Mesquita de Oliveira

Editorial | 13

Artículos

APROBACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA LUCHA CONTRA LA ALIENACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA | 21

Daniella Maria Pinheiro

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO Y MISIÓN ROBINSON: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE LAS POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE BRASIL Y VENEZUELA EN LA DÉCADA DE 2003 A 2012 | 41

Josélia Soares Costa

Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos

Renato de Oliveira Brito

LA PEDAGOGIA FREIRIANA: AMOR Y ODIO EN LA CURVA DE UN TIEMPO | 64

Verônica Domingues Almeida

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

USO DE APLICACIONES DE CONSTRUCCIÓN DE MAPAS COGNITIVOS COMO METODOLOGÍA ACTIVAEM EDUCACIÓN SUPERIOR | 86

Douglas Vieira de Almeida

Luis Paulo Leopoldo Mercado

Líllian Franciele Silva Ferreira

MÉTODO PAULO FREIRE: UN ANÁLISIS DE LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS | 107

Simone da Conceição Rodrigues da Silva

LA TEMPORALIDAD DE LA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: CONTRIBUCIONES AL CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES | 137

Maria Divina Ferreira Lima

Joelson de Sousa Morais

LENGUAJE, MEMORIA Y EDUCACIÓN CIVICO-NACIONALISTA | 161

Tatiane Malheiros Alves

Lívia Diana Rocha Magalhães

FORMAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: DIMENSIONES FORMATIVAS Y PRÁCTICAS | 186

Maria de Lourdes da Silva Neta

Rachel Rachelley Matos Monteiro

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

NICOLE, EDUCACIÓN Y PRECARIEDAD DE LA VIDA TRANS | 208

Fernando Guimarães Oliveira Da Silva

Eliane Rose Maio

CONTRIBUCIONES DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 242

Cristiani Massuchetti

Madalena Pereira da Silva

TRANSPARENCIA Y PARTICIPACIÓN: LA PRESTACIÓN EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE TERESINA - PI | 262

Francisco Alencar de Vasconcelos Neto

Francisco Mesquita de Oliveira

Editorial

Neide Cavalcante Guedes
Editora-chefe - Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, tem a grata satisfação de apresentar seu número 45, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da Educação, além de promover o intercâmbio entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Os artigos que compõem este número problematizam temáticas atuais e instigantes para o campo, dos quais destacamos: **A Pedagogia e o Método de Paulo Freire, Experiência na Docência, Educação de Jovens e Adultos**, que permeiam as 11 (onze) produções que ora disponibilizamos.

Em **ADOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE À ALIENAÇÃO PARENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR** as autoras Daniella Maria Pinheiro e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira discutem se seria possível a aproximação das práticas pedagógicas em ensino escolar de modo mais incisivo, com a finalidade de enfrentamento do problema da alienação parental de forma preventiva, para pacificar conflitos tão traumáticos no ambiente familiar. Trata-se de uma pesquisa que tem caráter bibliográfico e documental, com emprego do método dedutivo, valendo-se de estudos científicos e de dados oficiais na área da Psicologia, da Pedagogia e do Direito. O tema, sem dúvida, é de relevância atual, sendo mais importante quando alude ao direito das famílias em cotejo aos princípios da dignidade, do respeito, do melhor interesse da criança, da afetividade, e tantos outros. As autoras observam nos seus achados que o poder judiciário, em diversos estados brasileiros, vem adotando medidas preventivas a fim de contribuir para a desjudicialização desses conflitos e, ainda, promovendo o aperfeiçoamento de profissionais da área de Educação para realizar-se o enfrentamento prévio, de modo a ter uma postura proativa. Recomendam que o poder executivo, em seus níveis, de acordo com a legislação brasileira, aja de modo a propiciar a realização de tais ações educacionais construtivas para a família.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E MISIÓN ROBINSON: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL E

DA VENEZUELA NO DECÊNIO 2003 - 2012 de autoria Josélia Soares Costa, Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos e Renato de Oliveira Brito apresentam um estudo comparado entre programas de alfabetização do Brasil e da Venezuela, no período de 2003 a 2012, com o objetivo de contribuir com os estudos sobre políticas públicas de educação, em especial, as de alfabetização de jovens e adultos na América Latina. Os resultados evidenciaram que a Venezuela procurou enfrentar o problema do analfabetismo através de parceria com o governo cubano, implantando um método internacionalista de alfabetização e estabeleceu, em seu território, um esforço cívico-militar para alcançar, em pouco tempo, a liberação de seu território do analfabetismo estrutural. Sua forma de enfrentar o problema social foi por meio de uma missão com características emergenciais, através da mobilização nacional, priorizando estrategicamente os esforços do Estado para um atendimento rápido e eficaz de sua população desassistida. No caso brasileiro, o governo buscou estruturar a política via pacto federativo, utilizando-se dos meios institucionais disponíveis, com vistas a estabelecer uma política de Estado de caráter perene, uma vez que no Brasil as dimensões territoriais e populacionais, além da expressiva fatia populacional analfabeta, exigiu uma visão de longo prazo e de colaboração contínua entre todos os entes federados. Apesar de não ter, no período estudado, erradicado o analfabetismo, o país avançou tanto na estruturação de uma política organizada para a atenção ao problema, quanto na efetividade e significativa redução do analfabetismo.

Verônica Domingues Almeida e Maria Roseli Gomes Brito de Sá no artigo intitulado **A PEDAGOGIA FREIREANA: AMOR E ÓDIO NA CURVA DE UM TEMPO** provocam um debate sobre manifestações de amor e ódio, por parte de professores, acerca da obra de Paulo Freire, na curva do tempo entre os anos de 2013 e 2017, período em que se instala um crescente processo de polarização sociopolítica e em que ocorre um avanço de ondas neoconservadoras, em níveis mundial e nacional. As autoras esclarecem que a obra de Paulo Freire foi discutida em dois movimentos: reflexões sobre a concepção freireana de amorosidade, em forma de tensionamentos no campo epistemológico, e a interpretação da polarização em torno de sua obra, a partir de postagens de professores no *Facebook*. As autoras concluem afirmando ser possível inferir sobre outras implicações pedagógicas, seja quando professores acreditam seguir piamente as orientações metodológicas de Freire e se colocam em uma disposição amorosa com seus alunos, enxergando-os como oprimidos, ou não; seja quando partem do amor preconizado pela Pedagogia Libertadora para criar seus

próprios métodos, pautando-se em vários outros horizontes de referência; seja quando negam a possibilidade de metodologizar o amor.

No artigo **USO DE APLICATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE MAPAS COGNITIVOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR** Douglas Vieira de Almeida, Luís Paulo Leopoldo Mercado e Lillian Franciele Silva Ferreira apresentam o uso de aplicativos como recursos facilitadores na construção de mapas cognitivos. O trabalho está fundamentado em pesquisa bibliográfica e com suporte em casos praticados em disciplinas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e verifica as contribuições que os aplicativos de construção de mapas cognitivos podem trazer para o ensino superior. Na compreensão dos autores esses aplicativos permitem utilizar estratégia didática para desenvolver mapeamento cognitivo que permita ao usuário capturar, desenvolver e compartilhar visualmente suas ideias e criações, ilustrando conceitos a partir da leitura dos textos através da estrutura do mapa, contribuindo para a aprendizagem significativa e escrita colaborativa dos alunos, considerando que para uma verdadeira mudança no processo de ensino, é necessário que o fazer docente não se restrinja ao uso dessa e de outras ferramentas tecnológicas, pois a mudança está no próprio método de ensino, nos princípios e concepções que orientam a atuação do professor e sua relação com seus alunos, de modo que não adianta levar tecnologias modernas para sala de aula e manter uma postura tradicional, unidirecional e autocrática.

Em **MÉTODO PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** Simone da Conceição Rodrigues da Silva analisa a influência do Método Paulo Freire no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido na Casa Paulo Freire, localizado em São Sebastião, Brasília - DF. Na perspectiva da autora, o Método Paulo Freire se destaca pela sua influência no processo de alfabetização de adultos, visto que almeja a formação integral deste indivíduo, desenvolvendo a autonomia pautada por uma consciência crítica, construindo o conhecimento de forma ativa e prazerosa, uma vez que o alfabetizando passa a ser o protagonista da construção do seu conhecimento e afirma, ainda, ser preciso uma formação continuada dos professores que atuam na educação de jovens e adultos no segmento da alfabetização para que o letramento seja desenvolvido de forma eficaz, tendo em vista que o docente conhecerá novas tecnologias, metodologias e técnicas de ensino.

Em **A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA: CONTRIBUTOS DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL**

DE PROFESSORES os autores Maria Divina Ferreira Lima e Joelson de Sousa Morais buscam compreender as contribuições da experiência temporal da docência na pesquisa narrativa pelo ciclo de vida profissional de professores. Para os autores, o estudo do ciclo de vida profissional de professores situa-se, portanto, como uma perspectiva tangível e emergente no contexto da formação, da pesquisa científica e do desenvolvimento profissional docente, uma vez que todo professor passa, ou poderá passar por fases em sua carreira, o que atesta a pertinência e importância de trazer esse tema neste texto, já que é também algo recorrente na docência. Em suas conclusões eles reafirmam que este trabalho, portanto, abre um leque de possibilidades para pensarmos os diferentes meios e modos de pesquisar, refletir e situar temporalmente a vida na docência, a profissão do professor e os tempos e espaços pelos quais cada um poderá passar sem os quais não teríamos como compreender a multiplicidade de acontecimentos, afetações e uma diversidade de outros contextos que a experiência poderia revelar, e que por meio da narrativa conseguimos acessar esse universo plural de sentidos e de significação de nós mesmos e de com quem colabora generosamente com nossas reflexões, estudos e produção da profissão e da pesquisa científica: os professores.

No artigo **LINGUAGEM, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO CÍVICO-NACIONALISTA** Tatiane Malheiros Alves e Lívia Diana Rocha Magalhães discutem as políticas de escolarização dos anos de 1937 a 1945, período do Estado Novo no Brasil. As autoras apropriaram-se da linguagem cívica, patriótica e religiosa como recurso para a construção de uma memória nacionalista na sua continuidade histórica, partindo da perspectiva dialética e dialógica da linguagem com o objetivo de perscrutar como os signos linguísticos organizaram-se em diferentes gêneros textuais e se apropriaram dos símbolos, dos ritos e de suas significações para construir uma memória positiva das bases nacionalistas que foram gestadas para durar. As autoras concluem constatando que os marcos de referência da escola são imperativos na processualidade histórico-social, pois os ex-alunos e ex-professores, que compuseram o cenário escolar da instituição, conduzem e transmitem, por meio da linguagem e suas representações, experiências com os grupos que dialogam no espaço onde estudaram ou trabalharam de algum modo, mesmo quando não estiveram presentes, vivendo o cotidiano de uma escola que já não era a mesma do passado getulista, mas transmitia um fazer aprender e o fazer ensinar tendo como referência esse passado.

Maria de Lourdes da Silva Neta, Rachel Rachelley Matos Monteiro e Maria Terla Silva Carneiro dos Santos, ao traçarem **CAMINHOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO**

BÁSICA: DIMENSÕES FORMATIVAS E PRÁTICAS, estabelecem uma articulação com as dimensões formativas e práticas durante o trabalho docente, considerando que os conhecimentos da ação docente e, em especial da avaliação, caminham em trajetórias que não necessariamente estão presentes em cursos de formação inicial, continuada ou contínua, emanando das trocas de experiências, dos diálogos com os pares, das leituras, das demais atividades pedagógicas que se estabelecem no trabalho do professor oportunizando reflexões e as modificações das práticas de ensino e avaliativas. Em suas conclusões as autoras afirmam que os caminhos da avaliação da aprendizagem na Educação Básica precisam se organizar em aspectos teóricos e práticos, especialmente em relação à formação inicial e continuada dos professores que irão atuar nesse nível de ensino, oportunizando discussões sobre os processos avaliativos, seja na formulação dos conceitos até as possibilidades de ensino no contexto da sala de aula e no fomento de aprendizagens.

Em **NICOLE, EDUCAÇÃO E PRECARIIDADE DA VIDA TRANS** Fernando Guimarães Oliveira da Silva e Eliane Rose Maio problematizam o processo de transição de gênero de uma mulher trans, Nicole, durante a educação básica e referem-se às experiências de transição de gênero de Nicole nos processos de escolarização da educação básica no leste sul-mato-grossense no que tange às possibilidades e dificuldades encontradas por ela para permanecer na escola. Os autores ressaltam a necessidade de a educação, no caso das pessoas trans, ser uma forma de reclamar melhores atenções no que concerne à formação política como uma forma de realizar um despregamento da apreensão do corpo e da existência a partir de molduras cisheteronormativas que só têm contribuído para intensificar ainda mais as manifestações da LGBTfobia. A isso, acrescenta-se também a educação como um processo que amplia a capacidade de sobrevivência no contexto de uma sociedade ultraneoliberal que descaracteriza a relevância da educação para a formação política. Nas conclusões os autores reafirmam ser politicamente necessário que se assumam uma perspectiva educacional que qualifique a cidadania de pessoas trans, como a experiência de Nicole nos retrata, em várias modalidades e níveis de ensino, além de oportunizar ações que não oprimam, na educação básica, uma vez que “remendos legais” precários para o acesso à educação não apoiam necessariamente rupturas sistêmicas com os quadros de matabilidade que afetam suas existências. Filosoficamente, pensar a educação como parte da produção da precariedade de vidas trans oportuniza pontuar, a partir da experiência de Nicole, caminhos para se romper com ambientes escolares cisheteronormativas.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR é o título do artigo escrito por Cristiani Massuchetti e Madalena Pereira da Silva com o propósito de refletir sobre a temática da docência no ensino superior ao analisar as contribuições do paradigma da complexidade de Edgar Morin e suas amplas implicações à área, entendendo que a atual visão de mundo baseada em paradigmas reducionistas e simplificadores não atende as demandas educacionais. No decorrer do texto as autoras esclarecem que, embora todos os docentes tivessem descrito a necessidade de promover a autonomia do estudante para a aprendizagem e estimular a reflexão crítica, foram claros no discurso ao explicarem as dificuldades de utilizarem metodologias inovadoras, que podem ser resumidas em: preconceito por parte dos estudantes quando o professor não dá aulas expositivas em que fala o tempo todo, pois gostariam que os discentes fossem participativos, porém a maioria quer permanecer “sentada” somente assistindo a aula; muitas vezes a instituição não apoia a iniciativa; algumas metodologias demandam um tempo singular para o planejamento e se tornam inviáveis; preparar o estudante para ser criativo e autônomo muitas vezes não o leva ao sucesso em provas avaliativas como o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que possui um perfil de memorização de conteúdo; e utilizar metodologias inovadoras demanda mais tempo de planejamento que o normal, sendo que se recebe pouco para isso. Os autores concluem apontando que as contextualizadas necessidades emergentes na atual docência do ensino superior podem ser resumidas em superação do paradigma cartesiano, assimilação de práticas pedagógicas pautadas na complexidade e formação continuada, bem como a emergência de uma docência que supere seu próprio pensamento para melhor lidar com a realidade.

No artigo **TRANSPARÊNCIA E PARTICIPAÇÃO: A PRESTAÇÃO INFORMACIONAL NA GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA- PI** os autores Francisco Alencar de Vasconcelos Neto e Francisco Mesquita de Oliveira analisam a gestão educacional do ensino fundamental de Teresina-PI, na regional administrativa Centro-norte, no que tange ao acesso à informação e à transparência de dados públicos enquanto mecanismo de formação cidadã no ambiente escolar. Eles verificam a cultura da transparência e do acesso à informação para a cidadania, inserida no contexto educacional das escolas municipais dessa regional administrativa, com foco nos mecanismos de transparência e de acesso à informação, disponibilizados pelas escolas municipais de Teresina para a comunidade escolar; nos aspectos da Lei de Acesso à Informação (LAI) aplicados na gestão

educacional das escolas municipais da regional Centro-norte, com vistas ao fortalecimento da cidadania; e na participação da comunidade escolar nos mecanismos de controle de gestão, como conselhos, eleições para diretores e divulgação da prestação de contas sobre os gastos e atividades da escola. Em suas conclusões os autores reconhecem que os resultados obtidos não preenchem a compreensão total da realidade social envolvida na prestação dos serviços de informação do Sistema Municipal de Ensino. Trata-se de uma demanda que acompanha o amadurecimento das instituições democráticas do país e se depara com outras questões que tangenciam o pleno exercício da cidadania, como a segurança pública, a assistência social, a exclusão digital, a pobreza, o trato com os documentos antigos e os programas governamentais.

Encerrando mais uma edição da **REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, esperamos que os artigos publicados, em sua diversidade e com a profundidade com que os temas foram analisados, contribuam para discussões e propostas que suscitem o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da Educação.

Boa leitura!

ARTIGOS

ADOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE À ALIENAÇÃO PARENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR

DANIELLA MARIA PINHEIRO

Mestre em Direitos Fundamentais e Democracia (UNIBRASIL/PR). Doutoranda em Direito pela PUCPR. Membro do Conselho Editorial da Revista Laboratório Americano de Estudos Constitucionais Comparados – LAECC. Membro do IBDP – Instituto Brasileiro de Direito Processual. Membro da Comissão de Mediação da OAB/Paraná.

Email: alboni.vieira@pucpr.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3633-7425>

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Email: alboni.vieira@pucpr.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

RESUMO

A reconstitucionalização do direito como fenômeno do século XX levou o legislador brasileiro a elaborar diversas leis, tendo por finalidade a concretização de direitos das famílias. Com o advento da Lei n.º 13.218/2010, também chamada de Lei da Alienação Parental, passou-se a questionar a boa funcionalidade dessa lei e a possibilidade de uma atuação preventiva do Estado, no âmbito escolar, de modo a prevenir a judicialização de conflitos intrafamiliares. Este artigo discute, assim, se seria possível a aproximação das práticas pedagógicas em ensino escolar de modo mais incisivo, com a finalidade de enfrentamento do problema da alienação parental de forma preventiva, para pacificar conflitos tão traumáticos no ambiente familiar. A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com emprego do método dedutivo, valendo-se de estudos científicos e de dados oficiais na área da psicologia, da pedagogia e do direito. Como resultado, evidenciou-se que o Estado necessita atuar de forma preventiva quando da tentativa de resolução de conflitos, de modo não apenas a conter a judicialização dos conflitos, mas também a detectar com mais segurança as situações ensejadoras de alienação parental. Contudo, restam desafios que, se superados, certamente, facilitarão a identificação e a solução abreviada da alienação parental no ambiente escolar.

Palavras-chave: Alienação parental. Prática pedagógica. Atuação Preventiva Escola.

ADOPTION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EFFORT TO COMBAT PARENTAL ALIENATION AT SCHOOL

ABSTRACT

The reconstitutionalization of law as a phenomenon of the twentieth century led Brazilian legislators to draft a number of laws aimed at assuring family rights. With the advent of Law 13.218/2010, also known as the Parental Alienation Law, how to make it fully functional came under study, as was the possibility of preventive State actions within schools to prevent judicialization of intrafamily conflicts. Hence, this article discusses whether it would be possible to address pedagogical practices in school education in a more decisive manner, in order to tackle the problem of parental alienation in a

preventive manner to pacify such traumatic conflicts in the family environment. The research has a bibliographic and documentary character, using the deductive method, making use of scientific studies and official data in the fields of psychology, pedagogy and law. As a result, it became evident that the State needs to act preventively when attempting to resolve conflicts, so as not only to restrain the judicialization of conflicts, but also to more securely detect situations that give rise to parental alienation. However, challenges remain that, if overcome, certainly would facilitate the identification and prompt solution of parental alienation in the school environment.

Keywords: Parental alienation. Pedagogical practice. Preventive action. School

APROBACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA LUCHA CONTRA LA ALIENACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

RESUMEN

La reconstitucionalización de la ley como fenómeno del siglo XX llevó al legislador brasileño a redactar varias leyes, con el objetivo de hacer realidad los derechos de las familias. Con la llegada de la Ley N ° 13.218 / 2010, también llamada Ley de Alienación Parental, la pregunta comenzó a cuestionar la buena funcionalidad de esta ley y la posibilidad de una acción preventiva por parte del Estado, dentro de la escuela, para evitar la judicialización conflictos intrafamiliares. Este artículo discute, por lo tanto, si sería posible abordar las prácticas pedagógicas en la enseñanza escolar de una manera más incisiva, con el propósito de enfrentar el problema de la alienación parental de manera preventiva, para pacificar tales conflictos traumáticos en el entorno familiar. La investigación tiene un carácter bibliográfico y documental, utilizando el método deductivo, basándose en estudios científicos y datos oficiales en el área de psicología, pedagogía y derecho. Como resultado, se hizo evidente que el Estado debe actuar de manera preventiva al intentar resolver conflictos, para no solo contener la judicialización de los conflictos, sino también para detectar con mayor seguridad las situaciones que dan lugar a la alienación parental. Sin embargo, quedan desafíos que, si se superan, ciertamente facilitarán la identificación y la solución abreviada de la alienación parental en el entorno escolar.

Palabras clave: Alienación parental. Práctica pedagógica. Escuela de Acción Preventiva.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da reconstitucionalização do direito no século XX traz para o século XXI uma inevitável releitura acerca das concepções de entidade familiar, consolidando-se, formal e materialmente, os valores da igualdade e fraternidade, por decorrência do eixo da dignidade humana.

Com a emancipação da mulher na década de 80/90, no Brasil, há uma produção legislativa de grande escala, de forma a demonstrar a importância de se assegurar valores constitucionais supracitados, sobretudo em matéria de direito de família, especialmente, a Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), a tutelar pelos direitos da criança e do adolescente, a Lei n.

10.046/2002 (BRASIL, 2002), assim denominado o novo Código Civil Brasileiro, concebido com base em um novo ideal constitucional, e ainda, a Lei n. 12.318/2010 (BRASIL, 2010), conhecida como lei que institui a alienação parental no direito brasileiro.

Atualmente, há, ainda, muitas divergências acerca da lei, ou seja, se haveria ou não retrocessos quando da sua aplicabilidade, sendo travadas grandes discussões acadêmicas em diversas áreas, já que se trata de uma questão interdisciplinar (pois afeta às áreas da psicologia, da pedagogia e do direito) sobre o tema da síndrome da alienação parental, a qual inclusive foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde.

Assim, percebe-se que não se trata de um tema que afete apenas uma questão judicial relacionada ao direito, mas, também, que vem merecendo enorme atenção de outras áreas científicas, desde a sua ocorrência e formação no âmbito dos seios familiares, sendo, certamente, uma inovadora forma de enfrentamento de uma questão tão relevante para a sociedade atual e para as futuras gerações.

Ademais, também se percebe que a assertiva do diagnóstico está muito relacionada ao contato frequente com a vítima, o que propicia uma necessidade de aproximação do ente público, por meio de seus professores no ambiente escolar, de ensino fundamental e de ensino médio, para que se possa ter um conhecimento mais próximo das raízes dos conflitos existentes em família.

Nessa guisa, a pergunta que se faz presente é se seria possível a aproximação das práticas pedagógicas em ensino escolar de modo mais incisivo, a fim de enfrentar o problema da alienação parental de forma preventiva, para pacificar conflitos tão traumáticos no ambiente familiar e também para evitar situações mais extremas, como são aquelas analisadas no âmbito do poder judiciário e que certamente não terão o condão de resolver, muito menos de apagar todas as situações conflituosas vividas.

Pois, definitivamente, pelas vias judiciais, o judiciário brasileiro agirá apenas e quando possível, como medida temporizadora, pois as memórias desses conflitos serão permanentes, daí a necessidade de enfrentamento desse grave problema em estágio embrionário, sendo então a escola o ambiente propício ao seu tratamento.

A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com emprego do método dedutivo, valendo-se de estudos científicos na área da psicologia, da pedagogia e do direito, e ainda, de consultas a dados e estatísticas de instituições oficiais atualizadas sobre o tema, nas diversas áreas que o abrangem.

O tema sem dúvida é de relevância atual, sendo mais importante quando se alude ao direito das famílias em cotejo aos princípios da dignidade, do respeito, do melhor interesse da criança, da afetividade, e tantos outros.

A EVOLUÇÃO DO DIREITO DE FAMÍLIA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 88

Até a Constituição Federal de 1988, o casamento era a única forma admissível de formação de família (BARROS, 2003). No entanto, com a nova ordem constitucional instaurada, outras formas familiares passaram a receber proteção legal, emergindo-se um modo diverso de se ver o direito (FERREIRA FILHO, 2011), em razão do caráter aberto do novo texto (CF 5º, 1º) (BRASIL, 1988), que impôs uma ampliada eficácia a todas as suas normas definidoras de direitos e garantias individuais (FERREIRA NETO; POZZEBON, 2017; SARLET, 2006).

A adoção dos Estados Sociais e Democráticos e o centro normativo da dignidade humana

A reconstrução dos países europeus no pós-Segunda Grande Guerra e o advento dos Estados Sociais e Democráticos da contemporaneidade são fatos importantes para a humanidade, na tentativa de se resgatar um padrão de dignidade e de bem-estar do cidadão, o que corrobora para a formação das constituições principiológicas do século XX, com o objetivo “[...] de amortecer a luta de classes, e promover, entre os homens, a justiça social, e a paz econômica” (BONAVIDES, 2011, p. 187).

Com a criação da ONU, em 1945 (COELHO, 2014), e de diversos organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial e outros, a independência de países da África e da Ásia e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a sociedade dá sinais de um consenso em se estabelecer a paz dos povos e a exaltação da liberdade e igualdade como um direito humano (FACHIN, M., 2009), tudo em prol da manutenção da paz.

Naquela época, a intenção da comunidade internacional foi não apenas contemplar os direitos que consagassem as liberdades amplas de primeira dimensão, mas, também, os

direitos prestacionais, ou de segunda geração, em que os Estados signatários se obrigaram a prover ao cidadão serviços de qualidade, tais como o direito à educação, à saúde, ao lazer etc., o que ficou evidente com a celebração dos pactos internacionais de direitos civis e políticos e, ainda, dos direitos sociais, culturais e econômicos.

No Brasil, com o rompimento da ditadura e a celebração de um novo paradigma constitucional em 1988, tratados de direitos humanos foram “internalizados”, aderindo-se ao Pacto de Direitos Civis e Políticos, e ao Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1993, bem como a diversos outros instrumentos normativos de proteção ao longo desses últimos anos, todos no âmbito de uma perspectiva *human rights approach*.

Bem por essa razão, a sociedade do século XXI possui uma conjuntura bastante diferenciada dos tempos passados, pois, até bem pouco tempo, o Estado tinha intenção de manutenção do casamento, o qual era indissolúvel e obrigatoriamente a família era identificada pelo nome do varão, sendo o rompimento do casamento pelo desquite, que, no entanto, não dissolvia o vínculo matrimonial (LEITE, 2005).

Apesar da resistência estatal em admitir vínculos de convivência diversos do casamento, vínculos afetivos passaram a surgir à margem do casamento (LÔBO, 2017), sendo as chamadas uniões espúrias, em que novas famílias acabaram se formando dos egressos de relacionamentos anteriores, sem a possibilidade de formalização.

Assim, com o movimento de reconstitucionalização do Direito decorrente do pós-Segunda Guerra Mundial, fundado da dignidade da condição humana, consoante os ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (PIOVESAN, 2018; MAZZUOLI, 2015), passa, então, a haver uma nova configuração das entidades familiares no direito pátrio.

A Constitucionalização do Direito e a eficácia horizontal dos direitos fundamentais nas relações privadas: um novo conceito de direito de família

Com a Lei do Divórcio, de 1977, consagrou-se a possibilidade de rompimento do vínculo matrimonial, alterando-se o regime legal de bens para a comunhão parcial, e ainda, tornando-se facultativo o uso pela mulher do nome do marido, sendo essas significativas formas de emancipação da mulher para a época.

O fenômeno da constitucionalização do direito brasileiro passa a ocorrer em 1988, já notadamente àquela época no âmbito do direito de família, projetando-se a eficácia horizontal

(SARMENTO; GOMES, 2011) da constituição no campo do direito privado, sendo que muitas dessas transformações são frutos da identificação dos direitos humanos como valor fundamental da pessoa humana (BARROSO, 2009), de modo a propiciar um alargamento da esfera de direitos merecedores de uma tutela do Estado (TRINDADE, 2003).

Consolidada a igualdade formal e material em nível constitucional entre homem/mulher, e com o crescimento do ingresso da mulher no mercado de trabalho, a consequente independência da mulher torna-se fator decisivo para a ocorrência de um ressignificado de entidade familiar, assim tornando-se chefes de família, e, com isso, ocorrendo inúmeras transformações culturais daí decorrentes.

Nessa linha evolutiva para compreender a evolução do Direito de Família (DIAS, 2017), deve-se ter como premissa a construção e a aplicação de uma nova cultura jurídica, que permita conhecer a proposta de proteção às entidades familiares, estabelecendo um processo de “repersonalização” dessas relações, assim havendo maior atenção à manutenção do afeto e do respeito nos seios familiares. Nesse sentido, afirma a doutrina da Maria Berenice Dias:

A família é a construção social organizada através de regras culturalmente elaboradas que conformam modelos de comportamento. Dispõe de estruturação psíquica na qual todos ocupam um lugar, possuem uma função – lugar do pai, lugar da mãe, lugar dos filhos –, sem, entretanto, estarem necessariamente ligados biologicamente. É essa estrutura familiar que interessa investigar e trazer para o direito. É a preservação do lar no seu aspecto mais significativo: Lugar de Afeto e Respeito. (DIAS, 2017, p. 45)

Nesse sentido, passam a serem cada vez mais reconhecidas pelo legislativo e pelo judiciário as novas concepções de entidades familiares, sendo exemplo a união estável, a união monoparental, em que a família é composta por um dos genitores e sua prole, ou mesmo a família pluriparental (DIAS, 2017), composta por diversos outros membros da família, como novos pais socioafetivos, avós, tios etc., bem como outros modelos, assim redimensionando o conceito tradicional de matrimônio.

Na sequência, é então aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990 (BRASIL, 1990), trazendo significativa proteção a essas minorias, especialmente no art. 100, II, em que é contemplado, expressamente, o princípio da responsabilidade parental, assim determinando que os pais tenham direitos e deveres sobre seus filhos: “Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”.

Nessa nova perspectiva constitucional de “despatrimonialização” do direito civil com raízes neoliberais do século XVIII, entra em vigor a Lei n. 10.406/2002 (BRASIL, 2002), o novo Código Civil Brasileiro, sendo um marco para o direito brasileiro sob a égide de um Estado Social e de Direito, sobretudo, pela consequente releitura de um direito civil à luz dos direitos fundamentais e humanos (FACHIN, L. E. 2009, p. 244).

Com essa ressignificação constitucional familiar em linha evolutiva, surge no direito brasileiro, a partir da Lei n. 13.058/2014 (BRASIL, 2014), a figura da guarda compartilhada, como a divisão da guarda entre os cônjuges, de modo que ambos os pais possam ter a responsabilidade de guarda, zelo e de decisões sobre a vida do filho. Determina essa lei, no artigo 2º, §2º, que: “[...] o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos”. E, ainda, no §5º, que: “A guarda unilateral obriga o pai ou a mãe que não a detenha a supervisionar os interesses dos filhos, e, para possibilitar tal supervisão, qualquer dos genitores sempre será parte legítima para solicitar informações e/ou prestação de contas, objetivas ou subjetivas, em assuntos ou situações que direta ou indiretamente afetem a saúde física e psicológica e a educação de seus filhos”.

Outro marco dessa linha evolutiva foi a reinterpretação do artigo 226 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), por meio das emendas n.º 65 e 66, ambas de 2010, em que o texto constitucional passa a assegurar, dentre outros pontos, que “[...] o planejamento familiar passa a ser uma livre decisão do casal”, e, ainda, devendo o Estado criar “[...] mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

Assim, de um lado, a guarda compartilhada significou um grande progresso e um avanço social, que reforça a ideia da indissolubilidade da parentalidade quando houver a ocorrência do divórcio, pois devem se manter intactos todos os vínculos da criança/adolescente com seus genitores.

Por outro, a convivência cotidiana com ambos os pais também passou a permitir uma maior incidência da chamada alienação parental (GARDNER, 1998), sendo essa prática conceituada, nos termos da Lei nº 12.318/2010 como “[...] a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância, para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este” (BRASIL, 2010).

A ALIENAÇÃO PARENTAL NO BRASIL

Inicialmente, a título de informação, na década de 90, nos EUA, estudos científicos foram desenvolvidos pelo psiquiatra norte-americano Richard Gardner (1931-2003), chefe do Departamento de Psiquiatria Infantil da Faculdade de Medicina e Cirurgia da Universidade de Columbia, de modo a definir, identificar e catalogar a Síndrome Alienação Parental (SAP), patologia que acarreta consequências psicológicas e uma série de transtornos emocionais para a criança/adolescente. Segundo Gardner (2002),

A Síndrome de Alienação Parental (SAP) é um distúrbio da infância que aparece quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de crianças. Sua manifestação preliminar é a campanha denegritória contra um dos genitores, uma campanha feita pela própria criança e que não tenha nenhuma justificção. Resulta da combinação das instruções de um genitor (o que faz a ‘lavagem cerebral, programação, doutrinação’) e contribuições da própria criança para caluniar o genitor-alvo. Quando o abuso e/ou a negligência parentais verdadeiros estão presentes, a animosidade da criança pode ser justificada, e assim a explicação de Síndrome de Alienação Parental para a hostilidade da criança não é aplicável. (GARDNER, 2002, p. 2)

De acordo com Ramos (2014), no Brasil, a cada ano, cerca de 500 mil crianças recebem a certidão de nascimento sem o nome do pai, o que corresponde a 15% dos registros de nascimento do país, o que corrobora para a ocorrência da alienação parental. Conforme dado disponível no portal do Ministério Público do Estado do Paraná (2019), no mundo, são 20 milhões de criança a sofrer com esse tipo de violência. Nos Estados Unidos, estima-se que 80% dos filhos de pais divorciados já sofreram algum tipo de alienação parental.

E ainda, no Brasil, não há dados nacionais sobre esse grave problema, pois o que se verifica é maior incidência de judicialização dos casos de alienação parental. Em São Paulo, de 2016 para 2017, o índice aumentou em 5,5% segundo o TJSP (MPPR, 2018), sendo 2.365 casos. Em Minas Gerais, de acordo com o TJMG (CNJ, 2018), de 2016 para 2017, os índices aumentaram cerca de 85% em relação ao ano anterior, constituindo 1.042 casos, sendo esses os únicos dados oficiais encontrados no âmbito do poder judiciário brasileiro.

A evolução legislativa sobre o tema

Com o avanço das pesquisas e o reconhecimento da necessidade protetiva em relação à criança e ao adolescente, houve, então, o advento da **Lei n.º 12.318/2010 (BRASIL, 2010)**, que alterou o conteúdo do art. 236 da Lei n.º 8.069/90, passando a definir a alienação parental como segue:

Art. 2º Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este. Parágrafo único. São formas exemplificativas de alienação parental, além dos atos assim declarados pelo juiz ou constatados por perícia, praticados diretamente ou com auxílio de terceiros: I - realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade; II - dificultar o exercício da autoridade parental; III - dificultar contato de criança ou adolescente com genitor; IV - dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar; V - omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço; VI - apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente; VII - mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós. (BRASIL, 2010)

A propósito dessa alteração, afirma Carlos Roberto Gonçalves que:

A Lei n. 12.318, de 26 de agosto de 2010, visa coibir a denominada alienação parental, expressão utilizada por Richard Gardner no ano de 1985 ao se referir às ações de guarda de filhos nos tribunais norte-americanos em que se constatava que a mãe ou o pai de uma criança a induzia a romper os laços afetivos com o outro cônjuge (*Parental Alienation Syndrome*). O vocábulo inglês *alienation* significa ‘criar antipatia’, e parental quer dizer ‘paterna’. (GONÇALVES, 2014, p. 236)

Assim, especialistas passaram a estudar esse fenômeno e a detectar uma série de problemas psicossociais, de modo a influenciar sobremaneira no modo de viver e de se relacionar das crianças e adolescentes, o que vem chamando a atenção dos estudiosos da área (GARDNER, 1998). Sentimentos de ódio, rejeição e humilhação (HIRONAKA, 2005) passam a ser vivenciados pelas vítimas, o que compromete, profundamente e de forma negativa, a formação da condição humana (PEREIRA, 2003; LEWIS, 1995), sendo, inclusive,

considerada como uma patologia para a Organização Mundial de Saúde – OMS (IBDFAN, 2018).

Sobre o tema, afirma Dias (2017, p. 345): “Flagrada a presença da síndrome da alienação parental, é indispensável a responsabilização do genitor que age desta maneira que está por ser sabedor da dificuldade de aferir a veracidade dos fatos e usa o filho com finalidade de vingança”.

Posteriormente, por meio do recente Código de Processo Civil, ao prever as ações de família, aqui envolvendo a alienação parental, passa-se a contemplar a possibilidade de depoimento do incapaz, acompanhado por um especialista: “Art. 699 – Quando o processo envolver discussão sobre fato relacionado a abuso ou a alienação parental, o juiz, ao tomar o depoimento do incapaz, deverá estar acompanhado por especialista” (BRASIL, 2015).

Em razão da seriedade do tema, o legislador constituinte passa a estabelecer, a partir da Lei n.º 13.431/2017, com a revogação de alguns dispositivos da Lei n.º 8.069/90, direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, e ainda, tipos penais decorrentes da prática de condutas de violência psicológica por atos de alienação parental, de modo que a vítima possa reivindicar medidas protetivas contra o infrator, além da possibilidade de decreto de prisão preventiva (BRASIL, 2017).

Na alienação parental, gera-se um vício na declaração da criança, que passa a repetir um discurso que não é dela, mas, sim, do alienante. Percebe-se que a alienação parental, por diversos fatores, tem se tornado uma realidade constante na sociedade atual, o que tem provocado inúmeras consequências de diferentes ordens em crianças e adolescentes, como: baixo rendimento escolar, agressividade, frequência irregular, não cumprimento de normas, falta de disciplina do(a) aluno(a), sonolência, apatia, não participação em atividades festivas, dificuldades de relacionamento, distúrbios alimentares etc.

As opiniões divergentes acerca da lei

No que se refere às consequências desse arcabouço jurídico protetivo, alguns questionam a sua efetividade, argumentando que tais leis estariam sendo utilizadas de forma desvirtuada e arbitrária, de modo a permitir a um dos genitores intentar a revogação da guarda compartilhada e conseqüente majoração de pensão alimentícia, inclusive com a possível ocorrência de falsas denúncias, as quais envolvem, além da alienação parental, o abuso

sexual, o que acaba por ser igualmente danoso, sob o ponto de vista psicológico, à criança ou ao adolescente (BROCKHAUSEN, 2011).

Em relação à operacionalidade, segundo a psicanalista especialista no tema, Gisele Groeninga, a legislação brasileira revela-se avançada, notadamente, em relação ao detalhamento do procedimento relativo às perícias. No entanto, segundo a especialista, “[...] a questão maior reside na identificação da alienação parental, que se resume a um ou vários atos, uma dinâmica de relacionamentos, com aspectos diferentes” (GROENINGA, 2016, *apud* MARTINES, 2016, p. 1), o que leva a crer que a identificação da ocorrência da alienação parental trata-se de uma situação fática complexa e que requer um acompanhamento contínuo, a fim de que haja assertividade quando do seu diagnóstico. Ainda, complementa a pesquisadora:

As decisões judiciais costumam ser ineficazes quando se tratam de fenômenos inconscientes, e é necessário identificá-los, sensibilizar aos pais e sugerir encaminhamentos. A alienação parental põe à mostra e é um alerta para o uso perverso que pode ser feito do próprio processo judicial com fins de alienação, à semelhança da uma litigância de má-fé, mesmo que inconsciente. E, paradoxalmente, o que se observa atualmente é também o mau uso da lei, em que a acusação de alienação parental é uma forma de pressão como, por exemplo, com relação aos alimentos. (GROENINGA, 2016, *apud* MARTINES, 2016, p. 1)

O Instituto Brasileiro do Direito de Família (IBDFAM), por sua vez, tem se posicionado a favor da manutenção da vigência da lei relativa à alienação parental, por entender ser uma grande conquista da sociedade brasileira. Nesse sentido, ressaltou Rodrigo da Cunha Pereira, quando Presidente do IBDFAM:

Acredito que deve ser mantida a integralidade da Lei 12.318/2010, pois uma das mais importantes e recentes conquistas do Direito de Família foi a nomeação e demarcação de um conceito para a criação de um novo instituto jurídico – a Alienação Parental – para um velho problema. Frise-se que se trata de um conceito interdisciplinar. Evidente que preocupações surgem em razão do uso eventualmente indevido (ou abusivo) da lei da Alienação Parental, contudo acredito que não devemos combater essa problemática com a revogação de seus dispositivos, bem como alteração da mesma. Não justifica a autoridade aguardar a apuração para só depois o Poder Judiciário intervir com alguma medida de cunho cautelar para resguardar a convivência familiar. (IBDFAM, 2019, p. 1)

Ademais, afirma Glicia Brazil que o principal problema no âmbito do judiciário está na escuta, na oitiva dessa criança/adolescente, pois, quando diante do juízo, nas ações de

alterações de guarda, quando a criança afirma “eu não quero ir”, segundo a psicóloga, “essa fala deve ser ponderada com outros meios de prova existentes no processo, uma vez que essa fala é induzida por alguém” (MPPR, 2019, p. 1), o que leva a concluir que o simples depoimento não seria um meio contundente de prova apto à imposição de medidas judiciais mais drásticas em relação ao genitor infrator.

Isso leva a crer que a judicialização das situações jurídicas envolvendo a alienação parental poderá conter um determinado conflito, no entanto, jamais resolvê-lo, pois que há uma situação psíquica a ser tratada, que persistirá na criança e no adolescente, e em sendo de forma prévia, dá chance para que não fique a crise instalada no seio familiar.

Por fim, como bem salientou em audiência pública sobre o Projeto de Lei n.º 10.712/2018, que altera dispositivos da Lei da Alienação Parental e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a representante do Conselho Federal de Psicologia, Iolete Ribeiro da Silva, a judicialização não garante a solução dos conflitos familiares. Ainda, ressaltou a pesquisadora:

Hoje são muitos desafios que as famílias enfrentam e muitas das políticas tendem a responsabilizar as famílias por todos os dramas que elas vivenciam. Mas o Estado também é responsável por oferecer orientação, suporte e apoio para essa instituição que é a família e que é uma instituição importante quando a gente pensa no cuidado à criança. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 1).

Portanto, o que se pode concluir dos depoimentos apresentados é que a legislação brasileira é um marco protetivo para as situações extremas, desde que seja bem operacionalizada, ou seja, havendo estrutura do Estado a cumprir o comando da lei. No entanto, também resta claro que a judicialização das demandas não possui o efeito restaurador do conflito, o que poderá apenas ser possível quando da atuação do Estado de forma preventiva, ou seja, ao tempo do conflito e que ocorreu a ruptura/extinção do vínculo conjugal.

A ATUAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO EM PROL DO COMBATE À ALIENAÇÃO PARENTAL

A atuação preventiva do Judiciário: as semanas de enfrentamento

Observa-se que o Judiciário brasileiro vem promovendo uma série de iniciativas no sentido de esclarecer as consequências psicossociais degradantes causadas em decorrência de atos que provoquem alienação parental. A seguir, serão abordados alguns desses projetos.

No âmbito do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), desenvolvido pelo Centro de Apoio Psicossocial (CAP), assim denominado com a finalidade de se discutir e enfrentar formas de enfrentar a alienação parental nas escolas, pois que esse é o local em que frequentemente os fatos são identificados. Além disso, em 2017, fora lançada uma cartilha de orientação contra a alienação parental (TJPE, 2019), sendo uma parceria do TJPE com a Assembleia Legislativa de Pernambuco, o Conselho Regional de Psicologia de Pernambuco – 2ª Região (CRP-PE) e da Faculdade DeVry Boa Viagem (DeVry/FBV).

Também nesse sentido, vem sendo desenvolvido pelo Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia (TJRO), em parceria com o Serviço de Apoio Psicossocial às Varas de Família de Porto Velho (SAPVF), a programação da IV Semana de Enfrentamento à Alienação Parental (TJRO, 2019), diversas atividades em Porto Velho e no interior do Estado, com o objetivo de esclarecer aos profissionais e à população sobre essa prática, e o que é realizado por meio de palestras, cursos e mobilizações.

Já no Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) ocorrem reuniões mensais do Núcleo de Conciliação e Mediação das Varas de Família, também chamadas oficinas de parentalidade (ALEP, 2018), de modo a ajudar as pessoas com processos relacionados à alienação parental a identificar o problema.

Também no âmbito do Ministério Público do Paraná (MPPR, 2019), recentemente, houve a consolidação do encontro denominado “Guarda Compartilhada, Exercício da Autoridade Parental, Alienação Parental e Perícias Psicológicas”, em que se discutiu os direitos e deveres da criança e do adolescente em meio às crises familiares.

Por fim, também se pode citar o projeto do Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ), denominado “Pais em Paz”, lançado em 2017, desenvolvido pelo Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça Cíveis do Ministério Público do Estado, cujo objetivo é promover uma relação harmônica entre o ex-casal e a preservação dos direitos dos filhos à convivência familiar, estando incluída a participação de psicólogos e assistentes sociais (MPRJ, 2018).

A atuação preventiva do Executivo no âmbito das escolas: desafios e entraves quanto às práticas pedagógicas

Em face dessas discussões, faz-se necessária a atuação do ente estatal em nível executivo, seja por meio de práticas pedagógicas (FREIRE, 1996) a serem adotadas pelo ente público, seja em parceria com a sociedade civil engajada nos seus mais diversos setores (Ordem dos Advogados do Brasil, Tribunais de Justiça, Organizações não Governamentais etc.), para atuar de modo preventivo, a fim de combater a prática de tais condutas com alto grau de reprovabilidade às crianças e aos adolescentes.

Nesse sentido, verifica-se serem pontuais as iniciativas das escolas nas redes públicas para o enfrentamento desse tema, não havendo projetos de envergadura que possam impactar positivamente a sociedade, de modo a coibir tais condutas, minimizar tais danos e, ainda, promover um trabalho de conscientização dos pais, o que se revela de enorme importância.

A escola, desde o ensino fundamental, mostra-se um ambiente bastante adequado para a identificação das situações de alienação parental, principalmente no ensino infantil, quando a criança acaba por expor as emoções, e ainda não possui condições de analisar a situação sob um viés crítico, possibilitando ser auxiliada pelos profissionais da educação, mesmo sem a formação específica nas áreas da psicologia e da pedagogia, desde que haja capacitação técnica para esse enfrentamento.

Nesse sentido, verificam-se alguns entraves, como a falta de literatura brasileira a respeito do tema, a falta de treinamento adequado aos professores, pedagogos e psicólogos, o que em tese poderia acarretar dificuldades, mas que podem ser superadas, caso haja necessidade de enfrentamento e o engajamento desses profissionais.

Para Jesus & Cotta (2016), uma medida que se revela de enorme importância é a criação de um ambiente escolar em que ambos os genitores têm irrestrito e amplo acesso à escola e às informações de seus filhos, criando um ambiente acolhedor, de confiança e propício ao diálogo. A escola deve, portanto, fortalecer os vínculos entre funcionários, alunos e família, independentemente das condições conjugais dessa família.

Importante iniciativa é a adoção de uma educação baseada na promoção de direitos humanos, havendo assim uma educação inclusiva e sem qualquer distinção.

E, por fim, aspecto relevante é a atuação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), considerando a participação de um psicólogo escolar, de modo a atuar numa situação de litígio familiar e alienação parental, por diversas frentes, o que requer um planejamento alinhado junto à área pedagógica e psicológica, com plena interlocução entre esses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante o advento da lei de alienação parental, existe uma série de divergências acerca dos seus efeitos positivos em prol da sociedade, uma vez que tal arcabouço jurídico não condiz com o aparelhamento do Estado brasileiro. Nesse sentido, verifica-se que a utilização da lei pode ser desvirtuada, propiciando a sua utilização contra os interesses dos filhos.

Ademais, percebe-se que a judicialização das questões que envolvem a alienação parental não se revela o meio mais adequado para a resolução de conflitos, pois estes precisam ser enfrentados quando do término da relação conjugal, de forma a manter-se a harmonia entre o ex-casal.

Observa-se que o poder judiciário, em diversos estados brasileiros, vem adotando medidas preventivas a fim de contribuir para a desjudicialização desses conflitos e, ainda, promovendo o aperfeiçoamento de profissionais da área de educação para realizar-se o enfrentamento prévio, de modo a ter uma postura proativa. Assim, recomenda-se que o poder executivo, em seus níveis, de acordo com a legislação brasileira, aja de modo a propiciar a realização de tais ações educacionais construtivas para a família.

Para isso, faz-se necessária e urgente a adoção de práticas pedagógicas seja pelo poder público, seja em parceria com os diversos segmentos da sociedade em geral, de modo a se trazer aos alunos, de acordo com a idade, informações sobre o tema, com o fim de atuar na prevenção de tais condutas ilícitas, tendo por finalidade a promoção da dignidade da criança e do adolescente.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ (ALEP). Notícias. Semana Estadual de Conscientização sobre a Síndrome da Alienação Parental é destacada na Alep. 2018. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/divulgacao/noticias/semana-estadual-de-conscientizacao-sobre-a-sindrome-da-alienacao-parental-e-destacada-na-alep>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BARROS, Sérgio Resende. **Direitos humanos da família: principais e operacionais**. São Paulo: 2003. Disponível em: <http://www.srbarros.com.br/pt/direitos-humanos-da-familia--principiais-e-operacionais.cont>. Acesso em: 26 set. 2019.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 10. edição. São Paulo: Editora Malheiros, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.406 de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan.2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12318.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.058, de 22 de dezembro de 2014**. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o

significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13058.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 27 set. 2019.

BROCKHAUSEN, Tamara. Falsas alegações de abuso sexual infantil: o contexto do trabalho do psicólogo brasileiro. **Psic.Rev.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 199-219, 2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/viewFile/10341/7720>. Acesso em: 30 set. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Direitos humanos. Especialistas defendem revogação da Lei de Alienação Parental. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/555220-especialistas-defendem-revogacao-da-lei-da-alienacao-parental/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

COELHO, Luiz Fernando. Helena & Devília. **Civilização e barbárie na saga dos direitos humanos**. 1. ed. Curitiba: Editora Bonjourns, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Alienação parental: Ações crescem 85%** na Justiça mineira em 2017. TJMG, 2018. Disponível em:

<https://www.cnj.jus.br/alienacao-parental-acoes-crescem-85-na-justica-mineira-em-2017/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

FACHIN, Luiz Edson. Los derechos fundamentales en la construcción del derecho privado contemporáneo brasileiro a partir del derecho civil-constitucional. **Revista de Derecho Comparado**, n.15, p. 243-272, 2009.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos**. Teoria e *Práxis* na cultura da tolerância. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 5. ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2011.

FERREIRA NETO, Artur Maria; POZZEBON, Fabricio Dreyer de Ávila. **Direitos Fundamentais na atualidade**. Curitiba: Instituto Memória, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura).

GARDNER, Richard A. **The Parental Alienation Syndrome** (A Síndrome de Alienação Parental). Cresskill, NJ: Creative Therapeutics, 1998. Disponível em: <http://www.rgardner.com>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GARDNER, Richard A. O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de Alienação Parental. (SAP) Departamento de Psiquiatria Infantil da Faculdade de Medicina e Cirurgia da Universidade de Columbia. New York, EUA, 2002. Disponível em: <https://sites.google.com/site/alienacaoparental/textos-sobre-sap-1/o-dsm-iv-tem-equivalente>. Acesso em: 26 set. 2019.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**: Direito de Família. 11. ed. v. 6. São Paulo: Saraiva. 2014. p. 236.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Os contornos jurídicos da responsabilidade afetiva na relação entre pais e filhos além da obrigação legal de caráter material. *In*: HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes (Coord.). **A outra face do Poder Judiciário**: Decisões inovadoras e mudanças de paradigmas. São Paulo: Del Rey, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA (IBDFAM). **Direito de família na mídia**. 2018. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/na-midia/16837/O+buraco+%C3%A9+mais+embaixo%3A+OMS+classifica+a+aliena%C3%A7%C3%A3o+parental+como+doen%C3%A7a>. Acesso em: 23 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA (IBDFAM). IBDFAM se manifesta contra propostas de alterações na Lei de Alienação Parental. Notícias. 2019. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/6878/IBDFAM+se+manifesta+contra+propostas+de+altera%C3%A7%C3%B5es+na+Lei+de+Aliena%C3%A7%C3%A3o+Parental>. Acesso em: 23 nov. 2019.

JESUS, Jessica Alves de; COTTA, Manuela Gomes Lopes. Alienação parental e relações escolares: atuação do pedagogo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, maio/agosto de 2016, p. 285-290. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00285.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Direito Civil aplicado**: Direito de Família. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

LEWIS, Melvin. **Tratado de Psiquiatria da Infância e Adolescência**. Tradução Irineo C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MARTINES, Fernando. Processo de alienação parental pode ser litigância de má-fé, afirma psicanalista. Consultor Jurídico, 2016. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2016-jun-04/processo-alienacao-parental-litigancia-ma-fe> . Acesso em: 12 set. 2019.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Gen, 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ – MPPR. **Criança e adolescente**. Estatísticas: alienação parental, 2018. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-2140.html>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ – MPPR. **Criança e adolescente**. Guarda compartilhada e alienação parental são debatidas no MPPR, 2019. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/2019/07/21691,37/Guarda-compartilhada-e-alienacao-parental-sao-debatidas-no-MPPR.html>. Acesso em 30 ago. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – MPRJ. **Notícia**. **Retrospectiva 2017**: MPRJ lança projeto Pais em Paz para combater a alienação parental. 2018. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/web/guest/home/-/detalhe-noticia/visualizar/53432>. Acesso em: 30 ago. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de Família uma abordagem psicanalítica**. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2003.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

RAMOS, Bruna. **Alienação parental**: pais enfrentam barreiras para conviver com filhos. Portal EBC, 2014. Disponível em; <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2014/08/alienacao-parental-pais-enfrentam-barreiras-para-conviver-com-filhos>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SARMENTO, Daniel; GOMES, Fábio Rodrigues. *A eficácia dos direitos fundamentais nas relações entre particulares*: o caso das relações de trabalho. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília/DF, v. 77, n. 4, out./dez. 2011.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE PERNAMBUCO (TJPE). Notícias. TJPE promove debate sobre a importância da escola no combate à alienação parental. 2019. Disponível em: <http://www.tjpe.jus.br/-/tjpe-promove-debate-sobre-a-importancia-da-escola-no-combate-a-alienacao-parental?inheritRedirect=true>. Acesso em: 30 ago. 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE RONDÔNIA (TJRO). Notícias. **Semana de Enfrentamento à Alienação Parental promove ações nos distritos e no shopping da Capital**. 2019. Disponível em: <https://www.tjro.jus.br/noticias/item/10907-semana-de-enfrentamento-a-alienacao-parental-promove-acoes-nos-distritos-e-no-shopping-da-capital>. Acesso em: 30 ago. 2019.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. 2. ed. v. 1, Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2003.

Recebido em: 18.02.2020
Aceito em: 15.09.2020

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E *MISIÓN ROBINSON*: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL E DA VENEZUELA NO DECÊNIO 2003 - 2012

JOSÉLIA SOARES COSTA

Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, DF. Brasil.

E-mail: joseliasohares@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4360-3752>

NELSON ADRIANO FERREIRA DE VASCONCELOS

Doutorando em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, DF. Brasil.

E-mail: drnbsb@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3925-7279>

RENATO DE OLIVEIRA BRITO

Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, DF. Brasil.

E-mail: renatoorios@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

RESUMO

Este artigo trata de estudo comparado entre programas de alfabetização do Brasil e da Venezuela, no período de 2003 a 2012, com o objetivo de contribuir com os estudos sobre políticas públicas de educação, em especial, as de alfabetização de jovens e adultos na América Latina. A metodologia utilizada foi exploratória, documental e bibliográfica. A pesquisa apontou avanços significativos no combate ao analfabetismo nos dois países estudados e revelou especificidades nas abordagens que Brasil e Venezuela estabeleceram para o enfrentamento do problema. Conclui pela necessidade de estudos e formulação de políticas para a universalização do ensino fundamental e contínuo enfrentamento ao analfabetismo de jovens e adultos em ambas as nações.

Palavras-chave: Educação comparada. Educação de jovens e adultos. Políticas públicas de educação.

BRASIL ALFABETIZADO PROGRAM AND MISIÓN ROBINSON: A COMPARED STUDY BETWEEN BRAZILIAN AND VENEZUELA'S LITERACY POLICIES IN 2003 - 2012 DECADE

ABSTRACT

This article deals with a comparative study between literacy programs in Brazil and Venezuela, from 2003 to 2012, with the objective of contributing to studies on public education policies, in particular, those of youth and adult literacy in Latin America. The methodology used was exploratory, documentary and bibliographic. The research pointed out significant advances in the fight against illiteracy in these two countries and revealed specificities in the approaches that Brazil and Venezuela established to face the problem. It concludes by the need for studies and formulation of policies for the

universalization of primary education and continuous confrontation of illiteracy of youth and adults in both nations.

Keywords: comparative education; public education policies; youth and adult education.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO Y MISIÓN ROBINSON: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE LAS POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE BRASIL Y VENEZUELA EN LA DÉCADA DE 2003 A 2012

RESUMEN

Este artículo aborda un estudio comparativo entre los programas de alfabetización en Brasil y Venezuela, de 2003 a 2012, con el objetivo de contribuir a estudios sobre políticas de educación pública, especialmente las de alfabetización de jóvenes y adultos en América Latina. La metodología utilizada fue exploratoria, documental y bibliográfica. La investigación señaló avances significativos en la lucha contra el analfabetismo en los dos países estudiados y reveló especificidades en los enfoques que Brasil y Venezuela establecieron para enfrentar el problema. Concluye con la necesidad de estudios y formulación de políticas para la universalización de la educación primaria y la confrontación continua con el analfabetismo de jóvenes y adultos en ambas naciones.

Palabras clave: Educación comparada. Educación de jóvenes y adultos. Políticas de educación pública.

INTRODUÇÃO

Esta exposição trata de um estudo comparado sobre duas políticas públicas de alfabetização de adultos em países latino-americanos: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no Brasil, e o “*Plan Nacional Extraordinario de Alfabetización Simón Rodríguez*” conhecido como *Misión Robinson*, na Venezuela, no decênio de 2003 a 2012.

O presente artigo resultou de estudo exploratório, documental e bibliográfico e, baseou-se na análise crítica das políticas públicas que regulamentam os dois programas. Além dos documentos oficiais, este estudo se beneficiou de bibliografia acadêmica produzida nos últimos anos sobre os esforços de alfabetização de adultos realizados pelos governos do Brasil e da Venezuela. Destes documentos extraíram-se os dados para a realização do estudo comparado em questão.

O objetivo do trabalho foi oferecer uma contribuição para a compreensão dos esforços de erradicação do analfabetismo na América Latina, seus limites e avanços, as identidades estruturais das políticas públicas no Brasil e na Venezuela, suas especificidades e suas

semelhanças de modo a ampliar o conhecimento sobre o tema e oferecer insumos aos pesquisadores e formuladores de políticas públicas nos países latino-americanos.

O recorte de tempo foi escolhido em função de este período ter sido considerado prioritário para ações de alfabetização pela Organização das Nações Unidas. Conforme assegurado em documento que

A Assembleia Geral, em sua quinquagésima sexta sessão, adotou a Resolução nº 56/116, intitulada "Década das Nações Unidas para a Alfabetização para Todos", na qual proclamou o período entre 2003-2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos. (UNESCO; MEC, 2003)

Após esta declaração, iniciaram-se programas de alfabetização, com o apoio das Nações Unidas, em vários países da América Latina, dentre os quais a República Federativa do Brasil e a República Bolivariana da Venezuela, cujas políticas são, ora, comparadas neste estudo.

Ao analisar comparativamente o Programa Brasil Alfabetizado e a *Misión Robinson*, entre os anos de 2003 e 2012, este estudo mostra-se relevante por contribuir para o entendimento acerca das iniciativas latino-americanas de cumprir com a concertação estabelecida pela ONU, quando do lançamento da Década das Nações Unidas para a Alfabetização para Todos.

O estudo partiu de uma compreensão sucinta dos aspectos políticos, econômicos e geográficos dos dois países, buscou resgatar o modo com que os governos se organizaram para enfrentar o problema do analfabetismo de jovens e adultos, refazendo o percurso da formulação e implementação dos programas de alfabetização, comparando a estrutura das políticas, a forma com que foram implementadas e os resultados que produziram.

ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E GEOGRÁFICOS

Em 2003 a Venezuela vivia o quinto ano do governo do Presidente Hugo Rafael Chávez Frias do *Partido Socialista Unido de Venezuela* - PSUV, que sucedeu ao governo de centro do Presidente Rafael Caldera (*Convergência*). Chávez governou a Venezuela de 1999 a 2013 tendo resistido a um golpe de estado de direita em 2002. Conduziu o país da crise econômica à prosperidade econômica e social, tendo enfrentado forte oposição durante todo o seu governo.

O Brasil, no mesmo ano, iniciava o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores - PT, que sucedeu o governo de centro-direita do Presidente Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira PSDB. Lula governou o Brasil de 2003 a 2010. Assim como Hugo Chávez, na Venezuela, o Pres. Lula da Silva conduziu o país da crise econômica à prosperidade econômica e social, com um governo de coalizão. Foi sucedido pela Pres. Dilma Rousseff (PT, 2011-2016) que deu continuidade às políticas econômicas e sociais de seu governo.

Dois países latino-americanos, governados por presidentes oriundos das classes trabalhadoras, líderes populares, pertencentes a partidos de esquerda, estabelecendo políticas sociais de combate à pobreza e ao analfabetismo. Apesar dessas semelhanças, Brasil e Venezuela são países bastante diferentes, como também eram as realidades políticas, sociais e econômicas vividas durante o período em estudo.

Não obstante serem duas nações da América do Sul com extensa fronteira comum (2.199 km), os dois países tiveram ao longo da história muito pouco intercâmbio cultural ou mesmo econômico, pelo menos até o período em estudo. A partir de então, as afinidades políticas entre os líderes dos dois países, além da estratégia geopolítica afim, de desenvolvimento regional, possibilitaram inúmeros convênios de cooperação e acordos comerciais em benefício das economias e sociedades dos dois países.

Na verdade, a Venezuela e o Brasil são unidos geograficamente e separados politicamente pela extensíssima floresta amazônica. O bioma, com 5,5 milhões de km² de extensão, tem grande parte de seu território entre os dois países latinos. Além dessa enorme muralha verde, há também a fronteira cultural, apesar de alguma semelhança, os idiomas falados nos dois países, espanhol na Venezuela e português no Brasil, também dificultaram as relações, não somente da república bolivariana, mas em geral, de todos os demais países hispano-americanos com o Brasil.

Há também outras diferenças importantes entre Brasil e Venezuela. Em 2003, segundo dados do Banco Mundial, este país tinha 25,55 milhões de habitantes, enquanto o Brasil contava com 181,8 milhões de pessoas. A renda per capita brasileira era de US\$3.070,91, enquanto a renda anual média de um venezuelano consistia em US\$3.272,62 (WORLD BANK, 2020).

Por outro lado, o Brasil é um país industrializado, com variada e ampla capacidade produtiva, desenvolvida desde os anos 30 e fortemente incrementada ao longo dos anos 50 e

60, com constante crescimento da base industrial e desenvolvimento tecnológico da produção agrícola nos anos 70 em diante.

Já a Venezuela não tem nenhum destaque em sua produção agrícola e, sem indústria de base significativa, tem sua economia completamente assentada na produção de hidrocarbonetos, notadamente petróleo, extraído e exportado pelo monopólio estatal da Petróleos de Venezuela, SA - PDVSA, uma das maiores empresas petrolíferas do mundo. Enquanto o Brasil só alcançou a produção necessária de petróleo para abastecer seu mercado interno, via Petrobrás, nos anos 2000, a Venezuela faz parte da OPEP, Organização dos Países Exportadores de Petróleo desde 1960. Este grupo congrega os maiores exportadores desse gênero no mundo. Ambos os países têm sua população composta por uma minoria branca, que compõe majoritariamente as classes média e alta, de descendentes de europeus e uma maioria composta de negros, indígenas e mestiços que compõe a maior parte da classe trabalhadora, tanto urbana, quanto camponesa, das duas nações. Uma semelhança marcante dos dois países é a concentração de renda. Dados recentes do Banco Mundial (World Bank Gini Index 2019) mostram que o Coeficiente de Gini¹ brasileiro é de 53,3, enquanto na Venezuela o coeficiente é um pouco menor, com 44,8 pontos, revelando a desigualdade social e concentração de renda que assola as duas nações.

Tal desigualdade social, que assemelha os dois países, verifica-se também no campo educacional. Em 2003, tanto Brasil quanto Venezuela apresentavam dados estatísticos de analfabetismo adulto preocupantes. Duas políticas sociais, criadas no mesmo período, procuraram atacar o problema visando a erradicar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos, o Programa Brasil Alfabetizado - PBA e a *Misión Robinson*.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, houve um tempo que para ser considerado alfabetizado bastava saber escrever ou assinar o próprio nome. Era uma necessidade básica para, por exemplo, tornar-se eleitor. Com o passar do tempo as exigências em relação a esse status aumentaram. Em meados da década de 1960, floresceram as ideias de Paulo Freire sobre o tema e para ele “o

¹ Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida por Corrado Gini em 1912, que consiste em um número entre 0 e 100, onde zero corresponde à completa igualdade e 100 corresponde à completa desigualdade.

objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social” (DREYER, 2011, p. 3595). Hoje, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é considerado alfabetizado quem sabe ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 2019). De fato,

Aprender a ler, escrever e contar é um direito humano fundamental. Isso porque, em um mundo centrado na escrita, o acesso a bens materiais e imateriais, à cultura, ao conhecimento e à saúde, assim como o usufruto dos demais direitos humanos se dá, em grande parte, a partir do domínio dessas habilidades. Em princípio, todo ser humano nasce com potencial para realizar tais operações, sendo capaz de desenvolvê-las – ou aprendê-las – em qualquer idade, independentemente de sua etnia, sexo, origem ou classe social. Acreditar verdadeiramente nessa igualdade, significa reconhecer que o analfabeto é apenas uma pessoa que não teve, ainda, oportunidade e condições materiais e objetivas para aprender. (HENRIQUES, 2006 p. 13)

A falta de acesso ao letramento constitui uma barreira entre os que “sabem ler as palavras” e os que “não sabem”. Alfabetizar-se significa uma conquista que pode pôr fim a uma experiência vivida à base de preconceitos e discriminação, criando outra que supera a baixa autoestima, oferecendo um novo espaço de protagonismo social aos sujeitos.

Como se sabe essas duas nações, Venezuela e Brasil, historicamente, carregam as resultantes de severos processos de exclusão social, gerando grandes mazelas. O analfabetismo é uma das principais expressões desse processo. Ambos os países em estudo tinham percentuais de analfabetismo adulto longe do desejado para indicadores propostos por organismos internacionais e educadores especialistas na área.

Comparativamente, em 2003, ano em que os dois programas tiveram início, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, na Venezuela era de 6,6% (1.686.300 pessoas) (EUA, 2020) e no Brasil, 11,6% (14.959.092 pessoas) (BRASIL, 2014).

Para buscar superar essa realidade, os países introduziram cada um ao seu modo e partindo de contextos diferenciados, uma estratégia de superação do quadro, em formato de política pública de educação, com algumas similaridades.

Quanto ao objetivo geral como política pública de educação, ambos os programas (*Misión Robinson* e Brasil Alfabetizado), tinham como estratégia a erradicação do analfabetismo em seus países, como também a progressiva continuidade ou o incentivo para os estudos em níveis mais elevados, considerando a educação como direito de todos.

A *Misión Robinson* era parte integrante do *Sistema Nacional de Misiones*, que buscava atacar em várias frentes os problemas sociais venezuelanos. Havia uma integração entre as

diferentes *misiones*, realizadas em parceria com o governo cubano, de modo que sua organicidade e pragmatismo podem ser verificados na Figura 1, abaixo:

FIGURA 1 - El Sistema Teórico de las Misiones



Fonte: D'Elia; Cabezas, 2008.

As interligações entre as missões, que procuram constituir-se em um todo articulado, compreendem a assistência diversificada a grupos em risco nutricional, famílias com escassos recursos, desempregados e trabalhadores sem qualificação, famílias em terras e assentamentos precários, famílias e grupos em risco. De acordo com esta organização a *Misión Robinson I* objetiva o atendimento aos analfabetos, a Robinson II aos não-escolarizados, a Ribas aos adolescentes excluídos da Educação Nível Médio e a Sucre aos jovens excluídos da Educação Superior.

A Venezuela possui um Sistema de Educação cujos princípios são: gratuidade, qualidade, inclusão, igualdade de oportunidades e condições para os meninos, meninas, adolescentes, jovens e adultos do chamado *Subsistema de Educación Básica* (VENEZUELA, 2014). O país é administrativamente organizado pela união entre o Distrito Capital e 23

Dependências Federais, e cada qual possui uma representatividade federal para a área da educação, denominada *Directoria de Zona Educativa*.

O Decreto 2434, de 30 de maio de 2003, criou em caráter permanente a *Comisión Presidencial de Alfabetización*, cuja finalidade era o estudo, formulação, coordenação, seguimento e avaliação do *Plan Extraordinario de Alfabetización "Simón Rodríguez"*. O trabalho desta comissão era no sentido de eliminar o analfabetismo existente na população venezuelana. Foi uma ação intersetorial, envolvendo os Ministérios de Educação Superior, da Educação, da Cultura e Esportes e da Defesa (VENEZUELA, 2003).

Em 2005, o Decreto Presidencial nº 3.524 cria a *Fundación Samuel Robinson*, cuja principal atividade era a organização acadêmica, financeira e operacional das missões Robinson I, II e III (VENEZUELA, 2014).

Para efeito de comparação com o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, neste trabalho, destaca-se a *Misión Robinson I*. O *Plán Extraordinario* foi iniciado em 1 de julho de 2003, fixando uma meta de atendimento de um milhão de pessoas em um ano. No primeiro ano foram atendidas 1.212.226 pessoas (FRANÇA JÚNIOR, 2014). Após dois anos e quatro meses da aplicação do plano, 1.484.543 cidadãos foram alfabetizados (VENEZUELA, 2005).

Com atividades iniciadas formalmente em julho de 2003, a *Misión Robinson I*, incorporou a população venezuelana excluída ao processo de alfabetização por meio do Método "*Yo, sí puedo*", traduzido livremente como "Eu posso sim". Este procedimento consiste em associar números e letras, sob a suposição de que o adulto analfabeto conhece intuitivamente os números naturais. Assim, a ideia era que cada letra fosse relacionada a um número, do mais alto para o mais baixo e usando também os fonemas. Com esse método a República Bolivariana da Venezuela foi o primeiro país da América Latina a ter declarado o seu território livre de analfabetismo², em 2005. (VENEZUELA, 2008).

No Brasil, o Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003, criou o PBA, instituiu a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. O Programa foi desenvolvido por meio do pacto entre União, estados, municípios e o Distrito Federal. O atendimento prioritário destinou-se aos estados e municípios com maiores índices de analfabetismo. As ações iniciais se deram por meio de assistência técnica e financeira, em forma de apoio

² A UNESCO considera um território livre de analfabetismo quando são atingidos mais de 96% de alfabetizados entre a população com 15 anos ou mais de idade.

suplementar da União aos estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração (BRASIL, 2016). O Programa Brasil Alfabetizado teve como objetivos

Universalizar a alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais; Contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; Atender prioritariamente os estados e municípios com maiores índices de analfabetismo, por meio de assistência técnica e financeira, em forma de apoio suplementar da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração. (BRASIL, 2016, p.3)

A finalidade foi ser porta de acesso à cidadania, tendo como objetivo contribuir para a universalização da alfabetização e a elevação da escolaridade de todas as pessoas em situação de vulnerabilidade. O Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos entre 2003 e 2012. Em 2003 foram atendidas 1.598.430 pessoas. (FRANÇA JUNIOR, 2014).

O financiamento das políticas em estudo é estratégico e representa uma dimensão importante da gestão pública. É determinante de desenvolvimento uma vez que demonstra a capacidade de investimento público de cada país, cujas fontes podem gerar resultados diferenciados.

No caso da Venezuela, o programa foi financiado com recursos da empresa petroleira estatal do país, PDVSA (Petróleos de Venezuela, SA), por meio de um Plano Orçamentário Extraordinário (SCARTEZINI, 2013). De acordo com D'elia e Cabezas (2008), os investimentos financeiros da Missão Robinson I até 2005, envolveram a instalação de 136 mil ambientes para atividades de alfabetização em residências e centros educacionais; o treinamento feito por 74 técnicos cubanos e o trabalho de 50 mil militares.

Já para a gestão dos recursos financeiros repassados pela União para o PBA brasileiro, foi instituído o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à educação, regido pela lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Quanto ao funcionamento em seu aspecto pedagógico, a *Misión Robinson*, balizou-se pelo método *Yo, sí puedo*, contando com um convênio com o governo cubano. O processo é descrito em três módulos: *alfabetización; Educación Primaria - Primera Etapa de Educación de Adultos (1ero a 6to semestre) y segunda Etapa de Educación de Adultos (7mo al 12do semestre)* (VENEZUELA, 2008, p.7).

Para aplicar o método, os facilitadores, que são agentes educativos, treinados para a tarefa, incluindo professores, utilizaram uma cartilha que processualmente complexifica a aquisição das letras e números. Os elementos principais do método são: o facilitador, vídeos, equipamentos de TV e videocassete, VHS, óculos e a cartilha. O governo de Cuba enviou uma ajuda solidária, por meio da doação de 1.900 mil folhetos; 200 mil manuais do facilitador; 80 mil televisores, 80 mil VHS; um milhão de vídeos; um milhão de bibliotecas familiares e 3000 lentes corretivas (NAVARRO, 2005).

A dimensão pedagógica do programa, *Misión Robinson*, está no fato de que proporcionou

[...] uma alfabetização inclusiva objetiva que os alunos aprendam os códigos linguísticos necessários que permitam viver dignamente e com possibilidade de continuidade de seus estudos [...] Uma das principais características do Yo, sí puedo [...] é o fato de partir do que é conhecido pelos alfabetizando, os seja, os números, para entrar no que é desconhecido, que são as letras. A compreensão dos números é explicada pelo uso em suas vidas e, portanto, num processo de associação, relacionam o que já conhecem com aquilo que desconhecem, ou seja, as letras. Este processo corresponde à segunda etapa do método, após as dez primeiras aulas dedicadas à familiarização, desenvolvimento da expressão oral e habilidades psicomotoras e garantia da representação gráfica dos números de 0 a 30. Nas aulas seguintes, aprende-se uma letra, que corresponde a um número, até se alcançar a apresentação de uma palavra ou ideia e produção de novas palavras e ideias. (MORAES, 2015, p. 8)

O processo de aprendizagem é conduzido pelo alfabetizador (facilitador), e compreende três etapas: adestramento, ensino de leitura e escrita e consolidação. Cada etapa tem seu respectivo rito: *Escuchar y ver, oído y ojo; escuchar y leer, oído y libro y escuchar y escribir, oído y lápiz*, traduzido livremente por escutar e ver, ouvido e olho, escutar e ler, ouvido e livro e escutar e escrever, ouvido e lápis. O facilitador é um intermediário entre a turma e os recursos audiovisuais. Ele desempenha um papel importante no que se refere a questões afetivas do alfabetizando (patriota). O material docente é composto de cartilhas, um manual e 17 vídeos onde estão as 65 aulas. O tempo que dura a ação educativa é variável e o método é muito flexível, durando entre sete semanas até no máximo três meses. Há casos em que o processo ocorre em um mês, porém exigindo muita dedicação dos envolvidos.

Os princípios pedagógicos do método são: contribuir para a socialização e para a formação integral do Homem, estar vinculado com a vida e com o meio sociocultural do estudante e se desenvolver através da atividade. O processo de avaliação é processual e diário e leva em conta os exercícios realizados na cartilha ou nos cadernos, as respostas a perguntas

feitas em sala, a observação do desempenho do educando pelo facilitador, entrega de exercícios orientados pelo facilitador e a participação nos encontros. Além disso, uma avaliação final era aplicada para comprovar que os alfabetizandos aprenderam a ler com certa fluidez e que eram capazes de redigir orações, mensagens simples ou cartas.

De acordo com D'elia e Cabezas (2008), a conclusão do trabalho da Missão Robinson se deu quando o Presidente Chávez declarou a Venezuela território livre de analfabetismo, com a graduação de aproximadamente 1,5 milhão de alfabetizados naquele ano. Isso porque, segundo a UNESCO, um território é considerado livre de analfabetismo quando o percentual de analfabetos jovens e adultos é menor que 4%.

A educadora cubana Dra. Leonela Relys (1947-2015), do *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* (IPLAC), foi a autora do método *Yo, sí puedo*, utilizado na Venezuela e em vários outros países latino-americanos. Em 2006, recebeu o Prêmio UNESCO de Alfabetização, Rei Sejong, além de duas menções honrosas em 2002 e 2003. O prêmio, estabelecido em 1989, agracia iniciativas e pessoas que promovam de maneira excepcional a alfabetização pelo mundo, especialmente as que valorizam a língua materna no processo. Por sua vez, o PBA, considerando a vasta diversidade cultural e a desigualdade econômica, fixou parâmetros para a orientação do processo de alfabetização nos Estados e municípios, considerando a realidade local e seu contexto e respeitando a diversidade existente de métodos de alfabetização. Não houve um método unificado, nacional, pois o Brasil resguarda, tanto em sua Constituição quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como princípio basilar do ensino o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988, 1996).

O Programa Brasil Alfabetizado foi implementado pela atuação conjunta de diferentes órgãos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), do Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os entes executores (prefeituras e secretarias estaduais de educação e DF) e a Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CENAEJA).

Mesmo respeitando a diversidade didática e pedagógica era preciso buscar uma identidade mínima para o desenvolvimento do projeto. Assim, independente das escolhas didáticas e pedagógicas, o programa foi desenvolvido em ciclos, durante os quais o Ente Executor (EEx) deveria desenvolver as ações previstas no Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa). O curso de alfabetização tem duração prevista para oito meses com, no mínimo,

320 horas presenciais e com uma carga horária semanal, preferencialmente, de dez horas a serem estabelecidas em comum acordo com os alfabetizandos vinculados à turma (BRASIL, 2016). O PPAI, estabeleceu também metas de atendimento a serem alcançadas, as ações de gestão e coordenação, o período de execução e o plano de formação das etapas inicial e continuada.

O Sistema Brasil Alfabetizado (SBA) articulava ações dos agentes de implementação do PBA nas áreas de coordenação, acompanhamento, monitoramento e implementação de ações. O detalhamento específico das ações de cada agente constava do Manual do PBA. Os entes executores eram livres para estabelecer parcerias entre agentes públicos e privados.

A infraestrutura era providenciada pelas unidades escolares, sendo que o Ministério da Educação ofereceu itens complementares como óculos, alimentação escolar, transporte escolar, livros didáticos específicos para a Educação de jovens e adultos. Pela primeira vez no Brasil, um programa governamental ofertou um material especializado e dirigido didática e metodologicamente para alfabetizar adultos, possibilitando a escolha de coleções e de livros para as turmas de educação de jovens e adultos, respeitando a dimensão do mundo do trabalho e sua inserção em um mundo diferente do infantil, superando o trabalho de alfabetização baseado em cartilhas e papéis mimeografados, amplamente utilizados até então. Em 2007 o primeiro edital para o livro didático de EJA, convocou editoras brasileiras e reuniu diversos profissionais em torno de um processo que modificou a face do trabalho de alfabetização no país.

Uma vez caracterizados os programas de alfabetização na Venezuela e no Brasil, à guisa de comparação, faz-se uma análise de alguns aspectos desses projetos.

O desenvolvimento dos programas de alfabetização

Territorialmente a Venezuela representa menos de 10% do território brasileiro e isso repercute na forma em que os dois projetos foram disseminados nos dois países.

A dinâmica de capilaridade na Venezuela foi conduzida de modo centralizado, nacionalmente, mas em coordenação com instâncias regionais e paroquiais. No Brasil, o MEC, FNDE e os entes executores podiam estabelecer parcerias institucionais conforme o § 1º do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, “A atuação da União dar-se-á prioritariamente

na forma de apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que venham a aderir ao Programa, em regime de colaboração” (BRASIL, 2007). Essas parcerias foram instituídas com o intuito de favorecer a capilaridade do PBA em todo país.

No aspecto do funcionamento dos programas, na Venezuela, houve a parceria com professores coordenadores cubanos. Já os alfabetizadores eram bolsistas voluntários, cuja ajuda de custo era de aproximadamente 90 dólares.

No Brasil, as atividades de alfabetização de turmas apoiadas pela União foram realizadas, majoritariamente, por professores das redes públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios por meio de seleção pública. O alfabetizador recebeu bolsa, para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, mediante pagamento direto. Bolsa classe I - R\$250,00 para um educador de turma ativa; Bolsa classe II - R\$275,00 para o educador de turma ativa que inclui adultos com necessidades educacionais especiais, presos ou jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A Bolsa classe III - R\$250,00 para o tradutor-intérprete de LIBRAS que atuava em turmas com adultos surdos, a Bolsa classe IV - R\$500,00 foi destinada para o coordenador de turma (BRASIL, 2016).

Segundo França Júnior (2014), no Brasil, em 2003 houve no Programa 77.474 alfabetizadores, 180 projetos ou parcerias, 83.653 turmas e 2.729 municípios e 162,1 milhões de reais investidos. Com alguma variação, os anos subsequentes trazem números semelhantes.

Na *Misión Robinson*, os facilitadores, também conhecidos como alfabetizadores comunitários somavam cerca de 100 mil voluntários, contando com a assessoria de 70 pedagogos cubanos. A formação mínima exigida era primária (1ª a 6ª série).

No PBA havia seleção pública, preferencialmente para professores das redes públicas de ensino, dos estados, municípios e DF, recrutando quadros em caráter voluntário com concessão de bolsas para custeio de despesas, além de outros requisitos conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 - Requisitos mínimos para seleção de voluntários (PBA)

Para a seleção dos voluntários (as) devem ser considerados os seguintes requisitos mínimos:		
Alfabetizadores(as)	Alfabetizadores-Coordenadores	Tradutores-intérpretes de libras
Ser preferencialmente professor de rede pública de ensino.	Ser preferencialmente professor de rede pública de ensino.	Ser preferencialmente servidor de rede pública de ensino.
Possuir, no mínimo, certificado de conclusão de nível médio.	Possuir formação de nível superior em Educação, já concluída ou em curso, ou formação superior em qualquer curso de graduação.	Possuir formação de nível médio e certificação obtida por meio do Programa Nacional de Proficiência em Libras (Prolibras) ou graduação em Letras/Libras Bacharelado, ou ainda formação em nível de pós-graduação em Libras em curso autorizado pelo MEC oferecido por instituição de ensino superior devidamente reconhecida.
Ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores neste Manual.	Comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos.	Comprovar experiência anterior em educação.
-----	Desenvolver efetivamente todas as ações desempenhadas nas turmas, descritas para os alfabetizadores-coordenadores de turmas deste Manual.	-----

Fonte: BRASIL, 2016.

O Quadro 2 apresenta a comparação dos alfabetizadores do PBA com os da *Misión* venezuelana.

QUADRO 2 - Comparação de requisitos para alfabetizadores (Brasil - Venezuela)

Categoria/ Subcategoria	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	PROGRAMA <i>MISIÓN ROBINSON</i>
Categoria: ALFABETIZADOR		
Quem são?	Voluntariado Atualmente é dada a preferência por professores da rede pública . Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa, desde que faça a formação prevista.	Voluntariado Alfabetizadores, populares, estudantes e professores universitários. Qualquer pessoa vinculada a comunidade que passa pela formação do método <i>Yo Sí Puedo</i> . Não é necessário ter título de educador. Há casos de alfabetizados que se tornaram alfabetizadores.
Como são selecionados?	No caso dos voluntários que não são professores da rede pública é feita por edital seguida de entrevista sendo pré-requisito que o alfabetizador(a) já tenha turma de alunos.	A maioria é indicada pelos coordenadores locais em contato com as comunidades. O alfabetizando que já tenha participado e avançado para a <i>Misión Ribas</i> (Nível Médio) também pode candidatar-se.

Fonte: Moraes, 2015.

Quanto ao apoio técnico aos coordenadores nas escolas e o acompanhamento dos alfabetizadores, o programa venezuelano contou com o trabalho dos comitês para o desenvolvimento das Missões, bem como o apoio das cooperativas e das forças armadas.

O programa brasileiro estruturou o apoio técnico aos Estados e Municípios por meio do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. Realizou atividades de formação inicial e continuada para os educadores, coordenadores e tradutores-intérpretes de Libras. Caso o gestor local optasse, podia indicar uma Instituição Formadora para a supervisão da formação continuada e pela prestação de assessoria técnico-pedagógica. O PBA contou com instrumentos de acompanhamento do aprendizado dos educandos por visitas dos coordenadores e frequência mensal dos educadores.

Um suporte complementar era ofertado em ambos os países. Na Venezuela as pessoas que participavam recebiam uma biblioteca familiar com o volume de 22 livros de literatura nacional como parte do material didático. No Brasil, a Lei 10880, de 9 de junho de 2004, institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE. Contou ainda com o Projeto Olhar Brasil, que providenciou acompanhamento oftalmológico, e ainda literatura paradidática, via Programa Nacional do Livro Didático.

O PBA aplicava testes cognitivos de entrada e saída para monitorar o processo de ensino-aprendizagem. Os testes de entrada eram aplicados em torno do décimo quinto dia de curso e o de saída, até 15 dias antes do término das aulas.

Quanto ao aspecto da continuidade de estudos, na Venezuela os concluintes seguiam para a *Misión Robinson II*, que tinha por objetivo

[...] dar continuidade aos estudos daqueles que foram alfabetizados, sob o lema *Yo, sí puedo* seguir. O método, como o próprio nome já sugere, acompanha a lógica do *Yo, sí puedo*, ou seja, conta com a ampla utilização de mecanismos audiovisuais através dos quais, as turmas têm aulas de matemática, geografia, história, gramática, ciências naturais, inglês e informática. Contabiliza-se um total de 600 aulas com uma duração de 10 meses. (BRUCE, 2016, p.177)

No Brasil, as Secretarias de Educação nos municípios, estados e Distrito Federal, com o gestor local, coordenadores e alfabetizadores de turmas, deram encaminhamento dos egressos para as escolas da região com ofertas de educação básica e acompanhamento das matrículas para continuidade dos estudos.

Os beneficiários dos programas em questão eram quase os mesmos: analfabetos com 15 anos ou mais, além de presos, camponeses. Na Venezuela, atendeu ainda os indígenas. No Brasil, os quilombolas.

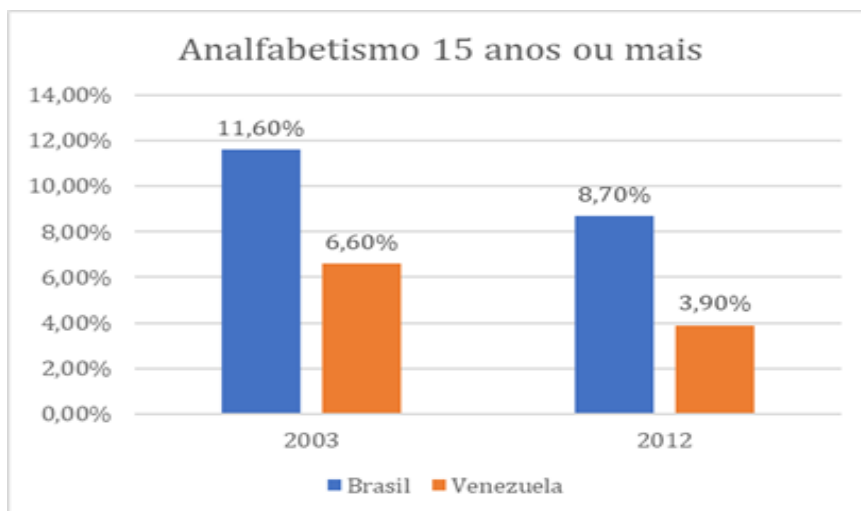
AVALIAÇÃO E ALCANCE DA *MISIÓN ROBINSON* E DO PBA

A dinâmica de monitoramento e avaliação de cada um dos Programas foi decorrência da organização administrativa e de gestão dos programas. A *Misión Robinson* teve o acompanhamento da política pública de educação, segundo o paralelismo administrativo das missões, e compreendida de maneira independente dos programas de políticas públicas tradicionais, estrutura administrativa alternativa do Estado (SCARTEZINI, 2013).

O PBA foi executado nacionalmente pela Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos (DPEJA – SECAD – MEC). Como parte constituinte estratégica do Brasil Alfabetizado, estavam os elementos de monitoramento e o acompanhamento da execução das metas físicas era de responsabilidade da SECAD-MEC, por meio do Sistema Brasil Alfabetizado ou mediante a realização de visitas técnicas ou por realização de pesquisas por amostragem nas entidades e instituições parceiras. A fiscalização financeira na conta do PBA era realizada pelo FNDE, por órgão do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e pelo TCU (BRASIL, 2016). Na condição de programa estratégico do MEC, o PBA contou com um complexo e intenso trabalho de avaliação, envolvendo a gestão do MEC e chegando até sua capilaridade, considerando os resultados para tomadas de decisão e redesenho do Programa, considerando elementos como: pagamento de bolsas, fortalecimento da formação dos alfabetizadores, coordenação de turmas, teste cognitivo, entre outros. O processo avaliativo foi externo e interno. O trabalho foi coordenado pela Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais (DEAVE - SECAD -MEC).

Um indicador de efetividade dos programas pode ser observado pelo Gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1 - Analfabetos com 15 anos ou mais



Fonte: Brasil, 2014; EUA, 2020.

A Venezuela, em 2003, tinha um índice de analfabetismo de 6,6%. Menor que seu vizinho, o Brasil, que tinha no mesmo período, 11,6%. Considerando-se o mesmo período, a Venezuela obteve uma diminuição de 40,9% de analfabetismo, enquanto o Brasil obteve uma diminuição de 25% na população adulta analfabeta durante a década.

Apesar do avanço na política de alfabetização de adultos em ambos os países ainda persiste um número considerável de analfabetos adultos nos países. Isso se dá em parte pela dificuldade de universalização do ensino fundamental, pobreza estrutural e pelos conflitos políticos internos. Após o período analisado, na Venezuela, o programa teve continuidade no governo do pres. Nicolás Maduro (PSUV), sendo mantido até a atualidade (2020), por meio da Fundación Samuel Robinson, desde 14 de março de 2005. No Brasil, o programa foi mantido pela pres. Dilma Rousseff (PT) e foi extinto no governo do pres. Michel Temer (PMDB), em 2016.

Dados do PNUD demonstram que em 2011, 91,41 % da população era alfabetizada no Brasil, ao tempo que 94,77% o era na Venezuela. Tais indicadores, apesar das especificidades de cada país, demonstram um quadro comum entre os países, cuja superação seria necessária. A Tabela 1 apresenta alguns dados relativos ao decênio disponíveis no relatório de 2019 do PNUD:

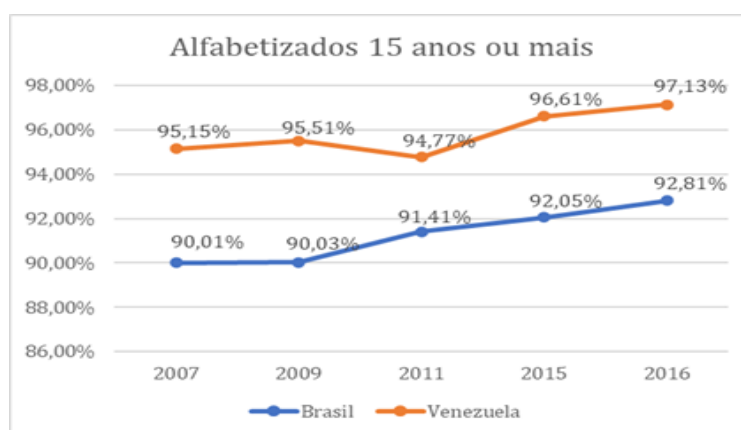
TABELA 1 - Alfabetizados com 15 anos ou mais

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil	*	88,62%	*	89,62%	90,01%	90,04%	90,03%	90,38%	91,41%	91,34%
Venezuela	*	*	*	*	95,15%	*	95,51%	*	94,77%	*

Fonte: PNUD, 2019. * Dado não disponível.

Apesar de algumas lacunas nos dados, é possível observar nessa tabela o contínuo incremento no percentual de alfabetizados nos dois países.

O Gráfico 2, abaixo sugere o movimento deste processo entre o período de 2007 a 2016, nos dois países, nos anos em que o relatório do PNUD oferece dados para as duas nações.

GRÁFICO 2 - Alfabetizados com 15 anos ou mais

Fonte: PNUD, 2019.

O Gráfico 2, chama a atenção para a aceleração do processo brasileiro, enquanto há uma queda no índice Venezuelano. Tais movimentações alertam para a necessidade da contínua atenção para as políticas de alfabetização, suscetíveis a variações nos contextos econômicos, sociais e políticos de cada país.

Internacionalmente, os países continuam discutindo estratégias de superação deste cenário e possibilidades de cooperação. Em 2010, o Brasil, como primeiro país do Hemisfério Sul, sediou a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Esse evento uniu as vozes de educadores e especialistas no sentido de que

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do contínuo da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, 2010, p. 7)

Tal concertação aponta para que os países, de modo organizado, empenhem esforços conjuntos para alcançar a meta global de erradicação do analfabetismo. Segundo o Prof. Fernando Haddad, Ministro da Educação de 2005 a 2012, tal estratégia é imprescindível para superar o quadro de analfabetismo no mundo. Segundo o Ministro,

Este é um desafio incontornável. Se cada país buscar isoladamente o cumprimento da meta global, talvez ela não seja cumprida. [...] Defendemos que sejam perseguidas (as metas) cooperativamente. Por isso, organismos internacionais como a UNESCO têm uma função muito importante a cumprir. (HADDAD, 2009)

Atualmente (2020) o Brasil recuou em sua estratégia, tendo extinguido em 2016 o PBA e as ações de Educação de Jovens e Adultos no presente governo, deixando para os entes federados eventuais iniciativas de alfabetização, apesar do ainda alto índice de analfabetismo no país. Enquanto isso, a Venezuela continua firme no propósito de extinguir o analfabetismo, pela via governamental, ainda que entre os fortes embates entre situação e oposição que abalaram o país nas últimas duas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de jovens e adultos é um mecanismo utilizado pelos governos, por meio de suas políticas públicas, para oportunizar aos cidadãos, que não conseguiram em tempo hábil, o domínio da leitura e da escrita. A intenção é que essas habilidades favoreçam as relações no trabalho e na vida social, bem como o acesso às tecnologias. Em suma, o que se pretende é dar um status efetivo de cidadania a essas pessoas numa realidade cada vez mais letrada e tecnológica.

Nesse sentido, tanto Brasil, quanto Venezuela avançaram significativamente no resgate à cidadania de seus povos, a partir das iniciativas públicas de alfabetização, por meio de diferentes abordagens.

A Venezuela procurou enfrentar o problema do analfabetismo através de parceria com o governo cubano, implantando um método internacionalista de alfabetização e estabeleceu, em seu território, um esforço cívico-militar para alcançar, em pouco tempo, a liberação de seu território do analfabetismo estrutural. Sua forma de enfrentar o problema social foi por meio de uma missão com características emergenciais, por meio da mobilização nacional, priorizando estrategicamente os esforços do Estado para um atendimento rápido e eficaz de sua população desassistida.

No caso brasileiro, o governo buscou estruturar a política via pacto federativo, utilizando-se dos meios institucionais disponíveis, com vistas a estabelecer uma política de Estado de caráter perene, uma vez que no Brasil as dimensões territoriais e populacionais, além da expressiva fatia populacional analfabeta, exigiu uma visão de longo prazo e de colaboração contínua entre todos os entes federados. Apesar de não ter, no período estudado, erradicado o analfabetismo, o país avançou tanto na estruturação de uma política organizada para a atenção ao problema, quanto na efetividade e significativa redução do analfabetismo.

Há ainda muito que fazer para a erradicação definitiva do analfabetismo, tanto no que se refere à universalização e permanência do ensino fundamental, quanto no atendimento do público de jovens e adultos que ainda não têm acesso à leitura e à escrita. Ainda que os números da Venezuela sejam mais promissores que os do Brasil, depreende-se que ainda há “vazamentos” no sistema de educação primária que continuam a alimentar os números de analfabetismo naquele país. Do mesmo modo, o Brasil também não tem alcançado a totalidade de sua população infantil, com o ensino fundamental e, ainda que pequeno, o número de jovens que não tem acesso ao ensino fundamental ou que o abandonam sem saber ler e escrever ainda preocupa, incrementando ano a ano os índices de analfabetismo, além dos adultos ainda desassistidos.

Novos estudos sobre as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos e sobre a universalização do ensino básico na América Latina fazem-se necessários, bem como esforços estatais para que o direito à educação se realize plenamente no subcontinente. Espera-se que esta exposição possa instigar novas pesquisas e contribuir com esses esforços.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil**: audiência pública - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. Brasília: Inep, 2014. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2014/03/17/estatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil>>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Manual de Orientações do Programa Brasil Alfabetizado**. 2016. Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 9, de 16 de dezembro de 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1267810.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012**. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3760-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44,-de-05-de-setembro-de-2012>>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 9 de 16 de dezembro de 2016**. Disponível em <http://www.lexmagister.com.br/legis_27248168_RESOLUCAO_N_9_DE_16_DE_DEZEMBRO_DE_2016.aspx>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa Brasil Alfabetizado**: orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8463-orientacoes-programa-brasil-alfabetizado-final-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em 10 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para

Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: elementos para formação de coordenadores de turma e de alfabetizadores. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192>. Acesso em 23 abr. 2020.

BRUCE, M. **Estado e Democracia nos Tempos de Hugo Chávez (1998-2013)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

D'ELIA, Y; CABEZAS, L. F. *Las Misiones Sociales en Venezuela*. Caracas: Ildis, 2008.

DREYER, L. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. **X Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Novembro 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf>. Acesso em 1 jun. 2020.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA), Central Intelligence Agency (CIA). **CIA World Factbook**. Disponível em <<https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=39&c=ve&l=pt>>. Acesso em 26 abr. 2020.

FRANÇA JÚNIOR, A. C. **Brasil Alfabetizado e Missão Robinson I**: um estudo comparado das políticas educativas de alfabetização no Brasil e na Venezuela. In. Revista Espaço Acadêmico. Nº 154. Mar. 2014. Ano XIII. Maringá: UEM, 2014.

HADDAD, F. **Ministro pede união de países por metas de desenvolvimento**. [Entrevista concedida a] Maria Clara Machado. Portal do MEC. 1 dez. 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/14724-ministro-pede-uniao-de-paises-por-metas-de-desenvolvimento>>. Acesso em 12 mai. 2020.

HENRIQUES, R. Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In. UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Brasil Alfabetizado**: caminhos da avaliação. Brasília: UNESCO/MEC, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2018. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

MORAES, J. C. **Brasil Alfabetizado e Misión Robinson**: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Human Development Report 2019: adult literacy rate*. Disponível em <<http://www.hdr.undp.org/en/data>>. Acesso em 11 maio 2020.

POROLONICZAK, J. A. **História e Fundamentos do Método de Alfabetização Cubano “Yo, sí puedo”**. Tese de Doutorado. Araraquara: Unesp, 2019.

SCARTEZINI, N. **A relevância das Missões Sociais para o desenvolvimento da Revolução Bolivariana na Venezuela**. In. Revista Lutas Sociais. v. 17, n. 30 (2013). São Paulo: PUCSP, 2013.

UNESCO, Unesco Institute For Statistics (UIS). *Data fo the Sustainable Development Goals*. Disponível em <<http://uis.unesco.org/>>. Acesso em 11 maio 2020.

UNESCO. Marco de ação de Belém: **Confitea VI - Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: Unesco, 2010.

UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Alfabetização como Liberdade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

VENEZUELA, Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Caracas: MPPE, 2008. Disponível em <https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confitea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Venezuela.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

VENEZUELA, Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). *Memoria y Cuenta de la gestión del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2013*. Caracas: MPPE, 2014. Disponível em <<https://transparencia.org.ve/wp-content/uploads/2016/07/TOMO-I-MEMORIA-2013.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2020.

VENEZUELA, PDVSA. *Misión Robinson ;Misión Cumplida!* Caracas: PDVSA, 2005. Disponível em <http://www.pdvsa.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1284:1500&catid=10&Itemid=589&lang=es>. Acesso em 10 maio 2020.

WORLD BANK. *World development indicators*. Disponível em <<http://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/>>. Acesso em 10 maio 2020.

Recebido em: 06.06.2020

Aceito em: 21.08.2020

A PEDAGOGIA FREIREANA: AMOR E ÓDIO NA CURVA DE UM TEMPO

VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA

Universidade Federal da Bahia, Doutora em Educação

E-mail: veedomingues@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-3838>

MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ

Universidade Federal da Bahia, Doutora em Educação

E-mail: roselisa.rds@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

RESUMO

Este texto se inscreve no campo de discussões sobre amor, educação e docência. Intenciona provocar um debate sobre manifestações de amor e ódio, por parte de professores, acerca da obra de Paulo Freire, na curva do tempo entre os anos de 2013 e 2017, período em que se instala um crescente processo de polarização sociopolítica e em que ocorre um avanço de ondas neoconservadoras, em nível mundial e nacional. As subjetivações do amor na educação foram compreendidas no caos e no transbordamento dos aconteceres e traduzidas em uma metodologia inspirada na bricolagem de Lévi-Strauss e Kincheloe e em conceitos da “geofilosofia” de Deleuze e Guattari, denominada “caosgrafia”, que engendrou a composição de paisagens através de uma cartologia rizomática, traçada em territórios teóricos múltiplos. A obra de Paulo Freire foi discutida em dois movimentos: reflexões sobre a concepção freireana de amorosidade, em forma de tensionamentos no campo epistemológico, e a interpretação da polarização em torno de sua obra, a partir de postagens de professores no *Facebook*. Considerou-se a relevância e a complexidade conceitual da obra freireana e foram destacadas suas contribuições para rupturas em concepções pedagógicas hegemônicas ao evidenciar a presença do amor na educação, bem como tensionada a ideia de um amor determinado. Considerou-se, também, que os enfrentamentos de opiniões sobre a obra de Freire no *Facebook* tendem a não possuir uma argumentação coerente e que os sentidos de amor enunciados pelos docentes revelam algum distanciamento das proposições originais freireanas e mesmo a negação de seus princípios.

Palavras-chave: Amor. Docência. Educação. *Facebook*. Pedagogia Freireana.

THE FREIRIAN PEDAGOGY: LOVE AND HATE IN THE CURVE OF A TIME

ABSTRACT

This article are subscribed in the field of discussions about love, education and teaching. Aim to provoke a debate about manifestations of love and hate, by teachers towards the Paulo Freire’s work, in the curve of time between 2013 and 2017, period in which is installed a growing process of socio-political polarization, and in which occurs na advance of neo-conservative waves in national and worldwide levels. The subjetivations of love in education were understood On chaos aand overflowing of happens and translated in a methodology inspired by the Levi-Strauss DIY and Kincheloe, and

concepts of the “geo-philosophy” of Deleuze and Guattari, named “chaos-graphy” that begeted the composition of landscapes through a rizomatic cartography, tracked in multiple theoretical arenas. The Paulo Freire’s work was discussed in two movements: reflections about the Freirian conception of loveliness, in way y of tensions in the epistemic field and the interpretation of polarization towards his work, since the teacher’s *posts* on *Facebook*. Was considered the conceptual relevancy and complexity of the Freirian work and were highlighted his contributions to hegemonic pedagogical conceptions breakouts bringing evidence of the presence of love in education, also tensioned the idea of determined love. Also was considered that the struggles between opinions towards the freirian work on *Facebook*, tends to haven’t coherent arguments and the sense of love mentioned by the teachers reveals some distance from the freirian original proposals even the negation of his principles.

Keywords: Love. Teaching. Education. *Facebook*. Freirian Pedagogy.

LA PEDAGOGIA FREIRIANA: AMOR Y ODIO EN LA CURVA DE UN TIEMPO

RESUMEN

Este texto se inscribe en el campo de las discusiones sobre el amor, educación y docencia. Tiene la intención de provocar un debate sobre manifestaciones de amor y odio, por parte de profesores, acerca de la obra de Paulo Freire, en la curva de tiempo entre los años 2013 y 2017, periodo en que se instaura un creciente proceso de polarización sociopolítica y en el que ocurre un avance de olas neoconservadoras, a nivel mundial y nacional. Las subjetivaciones del amor en la educación, fueron comprendidas en el caos y en el desbordamiento de los aconteceres y traducidos en una metodología inspirada en el bricolaje de Lévi-Strauss y Kincheloe, y en conceptos de la “geofilosofía” de Deleuze y Guattari, denominada “caosgrafía”, que generó la composición de paisajes a través de una cartología rizomática, trazada en múltiples territorios teóricos. La obra de Paulo Freire fue discutida en dos movimientos: reflexiones sobre la concepción freiriana de amorosidad, en forma de tensionamientos en el campo epistemológico, y a interpretación da la polarización en torno a su obra, a partir de publicaciones de profesores en Facebook. Se consideró la relevancia y la complejidad conceptual de la obra freiriana y fueron destacadas sus contribuciones en la ruptura de concepciones pedagógicas hegemónicas, al evidenciar la presencia del amor en la educación, así como tensionada la idea de un amor determinado. También se consideró, que los enfrentamientos de opiniones en facebook sobre la obre de Freire tienden a no poseer una argumentación coherente, y que los sentidos de amor enunciados por los docentes revelan un tipo de distanciamiento de las propuestas originales freirianas y hasta la negación de sus principios.

Palabras clave: Amor. Docencia. Educación. *Facebook*. Pedagogía Freiriana.

INTRODUÇÃO

As teorizações freireanas, disseminadas como Pedagogia Libertadora, são reconhecidas internacionalmente e habitam fortemente o campo da educação brasileira. Todavia, diante do conturbado contexto sociopolítico que se estabeleceu no país, sendo mais

notável a partir do ano de 2013, as obras freireanas passaram a sofrer ampla resistência em várias frentes, especialmente nas que representam os movimentos conservadores de inspiração neoliberal e os religiosos de matrizes pentecostais e neopentecostais.

Devido ao seu compromisso político com a mudança de mundo, a partir da educação, Paulo Freire criou uma epistemologia fundada em princípios políticos e dialógicos, que são expressos em uma abordagem amorosa. Com certa influência do Materialismo-histórico-dialético e do Existencialismo, a Pedagogia Libertadora dedica-se à educação das massas e postula que todo educador, verdadeiramente comprometido em superar as desigualdades da realidade em que vive, deve voltar sua prática para uma educação libertadora (FREIRE, 1996). Na dimensão política, propõe uma formação contextualizada, crítica e situada, que visa ao empoderamento do sujeito para a transformação de si e do mundo. Tal processo se dá através do diálogo no diálogo, ou seja, é a dialogicidade, em sua dialética, que, praticada pelas pessoas e entre elas o conhecimento, a natureza e a cultura, que potencializa as transformações sociais (FREIRE, 1993a).

Para Paulo Freire, o poder que o capitalismo exerce nas sociedades alavanca as desigualdades sociais e coloca o trabalhador em uma condição de oprimido, que precisa, portanto, livrar-se dos grilhões de tal situação. Para este fim, ele colocou na educação a responsabilidade de promover a conscientização do oprimido, a partir de uma prática crítica, baseada no diálogo; não em qualquer diálogo e, sim, em uma dialogia amorosa. A ideia de amor subjaz em toda a teoria freireana, para a qual a educação se desenvolve através do acolhimento, da solicitude e da solidariedade, assim como, da crítica, da politização e da conscientização, condições essas entendidas como amorosidade e que são imprescindíveis para a libertação dos sujeitos. Daí a necessidade de os professores encharcarem sua razão de emoção, a fim de favorecer os oprimidos a pronunciarem o mundo (FREIRE, 1981).

Ocorre que essas formulações, que pareciam ser consensuais para a maioria dos professores, passaram a ser questionadas até mesmo de forma violenta nas redes sociais, o que motivou a inclusão dessa discussão em uma pesquisa de doutorado¹ realizada entre os anos de 2013 e 2017 acerca do trinômio amor, educação e docência. O presente texto é fruto de inquietações geradas por tal investigação. Ele parte de reflexões sobre a obra freireana (1981,

¹ Vide referências (Nesta versão informação foi suprimida para fins de preservação do anonimato).

1993a, 1993b, 1996)² e apresenta paisagens sobre como tais teorizações, especificamente as que tratam de amor e educação, foram abordadas no *Facebook*³ na curva deste tempo, compreendido como um período particularmente delicado no âmbito das relações sociopolíticas brasileiras, devido ao crescente processo de polarização e ao avanço de ondas neoconservadoras em nível mundial e nacional que ressoam, de modo direto, na educação e na docência do país.

O campo de investigação, *Facebook*, não foi entendido como limite, mas como território instável que se lança em vários planos, estabelece zonas de vizinhança e, em sua interface espacial virtualizante, produz atualizações em variados domínios, nas quais eclodem expressões de como construímos o mundo. Por isso, um campo que é descamado, mas que se regenera e de descama, continuamente, multiplicando-se em inúmeras estratificações e compondo diversas paisagens incessantemente (AUTORA, 2017)⁴.

Nesse cenário, o exercício de “sentirpensar” sobre as subjetivações do amor na educação não ocorreu a partir de uma lógica de ordenação hierárquica, com entrada e saída, mas no caos e no transbordamento dos acontecimentos, o que potencializou a criação de uma maneira própria de pesquisar (ZORDAN, 2014), fundada em uma “escrita-com-caos”, denominada “caosgrafia”. Esta metodologia, inspirada na bricolagem de Lévi-Strauss (1970), posteriormente, trabalhada por Kincheloe (2006; 2007) e em alguns conceitos da “geofilosofia”⁵ de Deleuze e Guattari (1976, 1995a; 1995b; 1998; 2009; 2012), buscou a composição de paisagens através de uma cartologia rizomática, em direção a uma nova forma de rigor, traçada em territórios teóricos múltiplos e entendendo a pesquisa como aspecto de um processo político mais amplo, que envolve as relações de poder que se constroem no cotidiano das interações sociais. No diálogo interposto no plano das dimensões intensivas das multiplicidades, foram bricolados *posts*, fragmentos, imagens, histórias, livros e lugares que se dobraram e se desdobraram, se modificando e se transformando na enunciação das

² Livros que dialogam, de modo mais direto, com esse texto. Todavia, Paulo Freire possui diversas outras obras que são amplamente estudadas no campo da educação.

³ Facebook é um site e serviço de rede social, lançado em 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Tem sido considerado a maior rede social do mundo em número de usuários ativos. Atualmente, mais de dois bilhões de pessoas em todo o planeta. Para informações sobre os termos e princípios acesse: bilhões de <https://pt-br.facebook.com/principles.php> e <https://pt-br.facebook.com/legal/terms>.

⁴ O nome da autora foi suprimido para fins de preservação do anonimato.

⁵ Especificamente, os conceitos de subjetivação, agenciamento, território, rizoma, mapa, decalque, segmentarização molar e molecular e linhas de fuga.

paisagens, construídas pelos atravessamentos intermitentes dos encontros entre fluxos de permanência e fluxos de emergência.

Os fluxos de permanência indicam os saberes e crenças secularmente construídos que povoam os atravessamentos históricos, mas que não são cristalizados e nem desconectados da contemporaneidade; os fluxos de emergência referem-se aos novos saberes e crenças que surgem aliados às permanências históricas (AUTORA, 2017). Ambos coexistem nas temporalidades humanas, em uma dialógica processual de atualizações, potencializações, virtualizações, homogeneizações, heterogeneizações (GALEFFI; SALES, 2012). Tais fluxos ocorrem nas experiências humanamente temporalizadas que acontecem no tempo cronológico, todavia, em seus movimentos, não há um antes, e um depois, isolados, um passado e um futuro dissipados, mas um *entre*: o presente, em constante atualização.

Seguindo a essa compreensão de mundo, entende-se que o *Facebook* é afetado, diretamente, pelos fluxos dos acontecimentos e produz encontros de planos vivos, que agenciam a criação de novas paisagens. Nestas, um pico de intensidade que contribuiu para as dobras da pesquisa foi a alteração do teor das postagens sobre as obras do pedagogo e filósofo, Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, após a abertura do fosso de polarização sociopolítica, em que o Brasil, tragicamente, cada vez mais, mergulha⁶. Nos movimentos dos fluxos de permanência e de emergência, a pedagogia freireana figura como ponto de destaque e, na curva do tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, demonstrou relevância para a compreensão da docência no Brasil, merecendo a nossa atenção.

Neste texto discutimos a obra de Paulo Freire em dois movimentos: i) um debate sobre os modos de tratar o amor em sua obra, em forma de tensionamento no campo epistemológico, tendo como chave de leitura alguns conceitos de Deleuze e Guattari e ii) a interpretação da polarização em torno de sua obra, por meio da bricolagem de manifestações de amor e ódio de professores, em postagens no *Facebook*.

⁶ Uma das ressonâncias desse fosso se refere às ameaças de revogação da Lei n. 12.612/2011, que concedeu o título de Patrono da Educação Brasileira a Paulo Freire pela. Em 2017, um pedido de extinção do título, validado por uma consulta pública que contou com mais de 20 mil assinaturas, foi levado à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. Após análise, tal solicitação foi rejeitada. Maiores informações em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/proposta-quer-retirar-o-titulo-de-patrono-da-educacao-de-paulo-freire/> <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/12/escola-sem-partido-quer-apagar-paulo-freire-da-educacao-brasileira/> <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/paulo-freire-segure-como-patrono-da-educacao-brasileira/> Acessos em: 13 jul. 2020.

UM DETERMINADO AMOR DETERMINADO? REFLEXÕES SOBRE A OBRA FREIREANA

A proposta de educação de Paulo Freire demanda uma práxis autônoma que visa à emancipação do ser humano para a transformação do mundo; desse modo, as relações educativas ocorrem na participação e no diálogo capazes de provocar ressignificações das experiências e práticas, tanto de alunos, quanto de professores. A práxis amorosa é, portanto, contrária a uma educação dominadora que visa à manutenção da opressão dos sujeitos (FREIRE, 1981). A cosmovisão freireana se coloca contra a tendência desumanizadora das relações de classe que é imposta pelo capitalismo e propõe a criação de um outro mundo, fundado em valores solidários, democráticos, justos e de paz, e tem na educação, através de uma “escola cidadã”, um veículo de potencialização de tal realidade. Essa proposta de escola supera a da “educação bancária”, fundada em um sistema mecânico, que parte da concepção de automatização da existência, empenhada no treinamento e na domesticação dos sujeitos e que contribui com a ampliação de expropriados e a marginalização dos excluídos (FREIRE, 1981).

O amor, na pedagogia freireana, é compreendido como um fundamento inerente à natureza humana e se dispõe nas relações entre os sujeitos, seres inacabados e incompletos que, conscientes de seu inacabamento e de sua incompletude, devem dialogar amorosamente para a superação de conflitos, em busca da humanização de todos. Para além de uma utopia provisória da educação contemporânea (MCLAREN, 1999), Freire propôs a permanência das utopias voltadas para a transformação de uma sociedade injusta e desigual. Valores como humildade, solidariedade, fraternidade e cultura de paz são recorrentes nos escritos freireanos, o que denota certa influência dos preceitos cristãos sobre o amor ao próximo. Neste cenário, é possível afirmar que a proposta de amor freireana não trata de um amor genuíno e universal, já que apresenta uma concepção híbrida, que é constituída por múltiplas matrizes conceituais.

Olhando por outro campo de referência – o preconizado por Deleuze e Guattari (2009) –, é possível inferir que, apesar dos territórios supostamente fixos em que as ideias freireanas repousam, sua epistemologia surge de um pensamento heterogêneo, pois, no ato criativo da pedagogia amorosa, há uma composição específica e, ao mesmo tempo, interativa, entre ciência e filosofia, entremeadas pela religiosidade. É possível que essa característica, relativamente aberta, seja um dos potencializadores que rendem às obras de Paulo Freire

inúmeras críticas de estudiosos do campo social. Sua teoria, caracterizada como fundamentalmente humanista (GADOTTI, 2007), considera a ideia de transformação do mundo, a partir da conscientização do oprimido baseada “[...] em termos das várias filosofias contemporâneas, com inspiração mais romântica, na vaga do existencialismo marxista e/ou cristão (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 34). Esse trânsito entre o marxismo e os preceitos cristãos favorece uma oposição aos seus trabalhos, tanto pelos conservadores do Cristianismo que não se convencem da influência crista nas obras, quanto pelos ortodoxos do Materialismo-histórico-dialético que discordam da valorização dada por Freire à autonomia individual frente às determinações da história (FERREIRA, 2007).

Mesmo acusados de subversivos e doutrinadores ou idealistas e ecléticos, os escritos de Paulo Freire vêm sendo utilizados por diferentes perspectivas pedagógicas, sejam elas as desenvolvidas no chão das fábricas ou as a floradas nos altares das igrejas, já que a Pedagogia Libertadora inspira tanto os movimentos sociais pela escolarização de trabalhadores, quanto alguns movimentos católicos progressistas. Desse modo, a ideia de amor que alicerça a obra freireana serve a ambas as proposições, na medida em que se volta para a emancipação dos excluídos, a partir de uma educação crítica, que pretende a humanização, a partir das tensões geradas pelas lutas de classes. O amor freireano assume diferentes formas para cada grupo, mas, crentes e ateus se servem das teorias da libertação para seus propósitos, aparentemente, comuns, ou seja, possivelmente, ambos os grupos, a partir de suas diferentes matrizes referenciais, anseiam a instituição de um mundo mais justo e solidário.

Diante das suas proposições libertadoras alguns grupos acusam, ainda, a epistemologia de Paulo Freire de ser uma pedagogia exclusivamente romântica e ingênua, porém, é no teor político, conferido ao diálogo amoroso, que a linearidade de tal crítica é, pelo menos em parte, desmanchada. Freire acreditava na revolução como elemento propulsor da mudança do mundo e que a educação amorosa poderia ser revolucionária. Pregava que, para além dos corpos dóceis e do amor caridoso, o amor, como ato político, impulsionaria os corpos para a luta. Para ele:

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. Para nós a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. Que leva os revolucionários a aderir aos oprimidos, senão

a condição desumanizada em que se acham estes? Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários façam silêncio de ser caráter biófilo. (FREIRE, 1993a, p. 79-80)

A partir desse panorama, é possível afirmar que a pedagogia freireana se constituiu nas tensões dos encontros entre os fluxos de permanência e de emergência, já que provocou algumas rupturas tanto em bases marxistas, quanto nas cristãs e, a partir de um pensamento heterogêneo, elaborou uma nova proposta de conhecer, de sentir e de pensar. Na coexistência de pensamentos do Materialismo-histórico-dialético e de alguns fundamentos do Cristianismo, Paulo Freire criou novos conceitos de compreensão de mundo, enfatizando as condições sociopolíticas brasileiras e os traduziu em uma epistemologia para a educação.

O processo de expansão e contração pulsátil que impulsionou a elaboração dessa teoria ressoa em pulsações outras, quando colocadas em debate nas paisagens provisórias da educação. Dos escritos freireanos, são remontados cenários repletos de tensões que se manifestam em intensidades variadas e distintas. Ora considerados como obsoletos, românticos, utópicos e desnecessários, ora tidos como doutrinas que são ameaças à ordem imposta por uma proposta educacional linear e conteudista e ora, ainda, vistos como uma verdade pura, na qual a metodologia se faz como a salvação da educação, os princípios da Pedagogia Libertadora seguem compondo diagramas conflituosos que constituem, assim como são constituídos, por formas de amor criadas a partir de inúmeras matrizes.

Para além das múltiplas formas com que o amor é concebido nas permanências históricas, o que emerge na vida presente contribui, também, com a criação de novas formas de conceber o amor. Existe, portanto, um hibridismo referencial nas aparências e manifestações amorosas. O amor freireano pode servir para demonstrar o quanto os atravessamentos dos fluxos das temporalidades, com suas pulsações vibráteis, criam e recriam paisagens que atualizam nossos saberes e crenças. A permanência da lógica do amor cristão que serve, muitas vezes, para o conformismo e a obediência, em Paulo Freire, diante do contexto excludente da maior parte da população brasileira, assim como, da emergência da Ditadura Militar⁷, assumiu um caráter viril e impulsionador de lutas contra este mesmo conformismo e obediência; o amor, com inspiração cristã, atravessado pelo Materialismo-histórico-dialético, se tornou um ato político.

⁷ Consolidada com o Golpe de 1964.

À educação amorosa, compreendida como revolucionária, Freire delega a tarefa de promover a libertação de todos, oprimidos e opressores, tendo em vista um processo de humanização comum e, nesse propósito, a ação docente deve ser situada politicamente e comprometida com a transformação da realidade em que os alunos estão inseridos. O amor docente, na proposição freireana, não é um amor sacerdotal e caridoso, que desmobiliza o educador de sua própria luta em prol da luta dos alunos, conforme é pregado por inúmeras interpretações dos preceitos cristãos. O amor freireano propõe que os professores se coloquem em situação de enfrentamento das situações-limite (FREIRE, 1993a) do exercício da docência para promover mudanças na sociedade.

Apesar de Paulo Freire (1981) afirmar que não há educação imposta, como não há amor imposto, ele indica que o ato educativo parta de uma dialogia amorosa, proposta pelo professor. Embora expresse que não existe uma hierarquia na relação entre professores e alunos, pois ambos, em diálogo, se colocam em situação de aprendizes, é ao professor que é solicitada a responsabilidade por uma prática de deslocamento da condição oprimida do aluno. É o professor que deve promover o diálogo amoroso e devem partir dele, também, as estratégias para a conscientização do aluno de sua condição oprimida. Diante dessas proposições, cabem alguns questionamentos: responsabilizar-se pela conscientização do outro, não seria, de certa forma, uma tarefa opressora? O professor não seria, também, um corpo oprimido? Alguns dos duplos, em que se pauta tal pedagogia, como opressor/oprimido, prisão/libertação, alienação/conscientização, não seriam contradições à dinâmica do ato educativo? Não obstante a compreensão dos seres humanos como inacabados, limitá-los à condição de oprimidos e opressores não seria suprimir as aberturas do que se dá a viver? Normatizar o amor como um método não pode ser uma forma de enclausuramento do mesmo? Essas indicações não seriam tão fatalistas e lineares, ao ponto de romperem com a virilidade do amor, já que esse é compreendido como um fenômeno eminentemente humano? Tais questões são dispostas com a finalidade de tensionar a abordagem de amor freireana e, também, para colocar em pauta os fluxos de devir, que anunciam possibilidades outras, complexas, multirreferenciais e caóticas, nas quais, professores anunciam, em suas ressignificações, as crenças e saberes que possuem sobre o amor postulado por Freire.

Partindo de outro campo de compreensão, Pereira (2004) faz uma exegese do amor freireano e afirma que a pedagogia amorosa proposta por Freire é uma prática de liberdade esvaziada por partir da falta, inspirada no *eros* platônico, por ter como premissa a culpa e a

expição da influência cristã e por negar formas livres de resistência, como no amor cortês.

Para ele:

Freire descontinua as ascetes platônica, cristã e cortês para um ambiente de reconhecimento de culpa. E faz da culpa uma estratégia pedagógica revolucionária. Nesse sentido, esvazia o sentido dionisíaco da ascese e do amor, na medida em que racionaliza todas as práticas e afasta todos os fantasmas que poderiam macular o trabalho civilizador do diálogo amoroso. (PEREIRA, 2004, p. 224)

Segundo Pereira (2004), Paulo Freire possui uma obsessão pelo futuro, já que sua ascese propõe uma eterna manutenção do discurso da libertação e da salvação e nega, assim, a efetividade da vida. Ao racionalizar o amor, tendo em vista a conscientização do sujeito, arrisca estatizar os fluxos de devir, pois nega a liberdade dos processos de subjetivação.

Como já colocado, ao criar uma epistemologia da libertação, Freire se desloca por campos heterogêneos e não finca suas bases em uma única e higienizada referência, flexibilizando os horizontes de enunciação. Saindo do ato criativo e observando a criação, nota-se que, como em uma segmentarização molar (DELEUZE; GUATTARI, 2012), que tende a se cristalizar sob a forma de imagens e de representações, em uma mecânica arborescente de regulamentações e idealizações apolíneas, ele partiu de uma lógica binária, com oposições duais, em um mundo dado e repleto de representações, aparentemente, fixas. O seu método é disposto em linhas sucessórias e firmes, que partem de um ponto – o embrutecimento causado pelo capitalismo – a outro ponto – a libertação dos oprimidos. Entre causas e consequências, Paulo Freire pregava uma “escola cidadã”, tida como potência de mudança do real, em contraposição a uma “educação bancária”, a qual considerava mecânica e domesticadora. Todavia, apesar da crítica a um percurso educativo limitado e das rupturas que a sua proposta pode potencializar, ele manteve a indicação um caminho preestabelecido para chegar ao destino – a libertação dos oprimidos. Desse modo, a dialógica amorosa, com vistas à emancipação consciente do sujeito assume uma característica determinista, pois se fixa no duplo causa/consequência, no qual as tensões, já preconcebidas pela luta de classes, servem de escopo para a concretização do ato pedagógico.

Ainda observando a criação – a Pedagogia Libertadora – percebe-se, também, o atravessamento de segmentarizações moleculares (DELEUZE; GUATTARI, 2012), pois, ao colocar o amor como entremeio da luta de classes e a esperança, almejando a dissolução das estruturas fixas da organização de sociedades capitalistas, Paulo Freire transferiu a

centralidade das rupturas que propôs, ofertando a um sentimento, que não possui um ordenamento hierárquico e nem segue uma linearidade rígida, já que é poroso e permite atravessamentos e encontros, a potência das desterritorializações. Há um deslocamento perceptível nesse aspecto. A partir de um arcabouço estável, com ordenamentos lineares, ele apostou em um sentimento ou, em suas palavras, em uma emoção, para alcançar o destino. Dessa maneira, o amor da teoria freireana não se coloca como veículo de salvação após a morte, mas, sim, para a luta, o que ele considerava a salvação nesta vida. Isso demonstra um corte, também, com a aparência transcendental que o amor assume no Cristianismo.

Ao respeitar o sujeito como ser histórico, Paulo Freire levou em consideração as singularidades, mas ao instituir uma prática pedagógica baseada em uma proposição causal e, de certa forma, objetiva, não teria desconsiderado as infinitas possibilidades dos processos de subjetivação? Ele propôs que os professores encharquem a razão e de emoção, mas ao instituir o diálogo amoroso como método, não teria tentado retirar as impurezas próprias desse sentimento imanado da virilidade humana, e racionalizado demais o amor, com riscos de dissociar razão e emoção?

Diante de tais questionamentos, pode-se dizer que sua pedagogia serve mais às segmentarizações molares (DELEUZE; GUATARRI, 2012), pois em uma mecânica de regulações e idealizações apolíneas, tende a metodologizar, endurecer e determinar uma forma para o amor. Dessa maneira, compreende-se que no processo de criação de seus conceitos, Paulo Freire traçou linhas de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998), já que, em um jogo com estratégias prontas, podem ser dissipadas as potências do *jogo-jogado* da vida (SERPA, 2011). Como, de um modo geral, a Pedagogia Libertadora não demonstra compreender a liberdade das subjetivações (PEREIRA, 2004), um determinado amor – o amor libertador de Freire – se contradiz em muitos pontos, pois é proposto como um amor determinado, o que pode vir a negar a sua própria sugestão de libertação docente, já que arrisca atrelá-la a uma sina de amar.

Todavia, é importante salientar que os agenciamentos do contexto em que Paulo Freire desenhou suas teorizações – a hegemonia do projeto moderno, as relações vorazes do capital, em um Brasil de transição entre o predomínio do modelo agrário e a organização de uma sociedade industrial, a necessidade de luta pela democratização da escola pública, a negação de condições, mínimas, de vida digna, para a maior parte da população do país e o horror da Ditadura Militar (1964-1985) –, serviram para que este homem, em sua temporalidade,

dialogasse com suas múltiplas referências, fossem elas políticas, filosóficas, sociológicas, econômicas, religiosas e/ou místicas, na elaboração de uma pedagogia que deu evidência à complexidade de um organismo humano, imerso em um contexto sociopolítico e cultural.

A epistemologia freireana, de algum modo, expôs a necessidade de aliar razão e emoção e pregou uma educação para as relações. Dessa maneira, sua formulação conceitual é complexa e de alta relevância, tendo em vista que, nas tensões entre fluxos de permanência e de emergência, provocou uma ruptura nas concepções pedagógicas hegemônicas, alargou horizontes de referências e deu ao amor um espaço privilegiado na educação, enfrentando o discurso monológico da luta de classes.

PAISAGENS DE AMOR E ÓDIO E A PEDAGOGIA FREIREANA

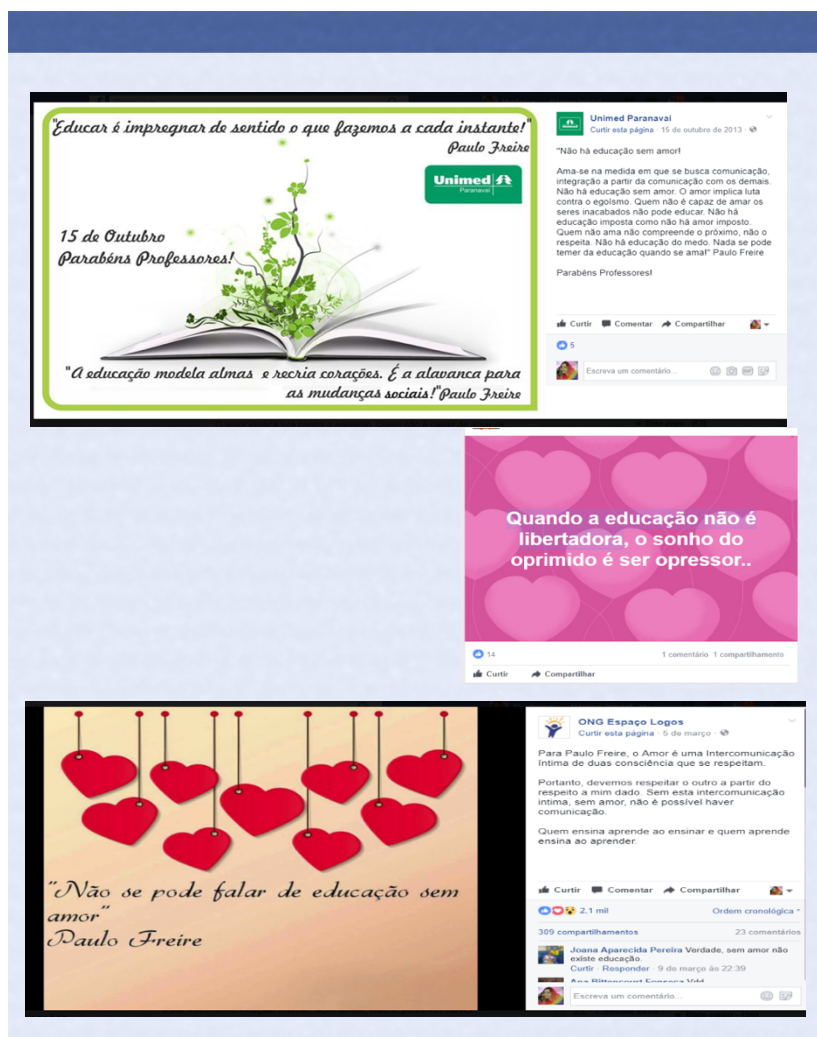
Desde 2013, ano em que a pesquisa começou a ser engendrada, o Brasil sofre, explicitamente, uma série de atentados contra a democracia, advindos de muitas esferas, coligadas ou não, com diferentes naturezas e modos de operação variados. No período das eleições presidenciais de 2014 algumas ameaças foram anunciadas, mas só concretizadas, definitivamente, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Em uma sombra, similar as de alguns regimes totalitários, as lanças do medo e do ódio, que são atiradas por/sobre nós, vêm alvejando e enfraquecendo, paulatinamente, a manifestação de emoções que nos fazem seres de cooperação – seres de amor. Segmentarizações binárias nos lobotomizaram e nos polarizaram, ao ponto do ódio, indiscriminado, se sobrepor às múltiplas formas de amor.

O *Facebook*, decorado por tantos *memes* coloridos, postagens cheias de flores e de *emojis*, animados por coraçõezinhos, muito comuns, nos dias dos professores⁸, na curva do tempo em que a pesquisa aconteceu, passou, gradativamente, a receber, também, de modo transversalizado, excessivas postagens de ódio. Diante desse contexto, no que tange à relação entre amor e docência, é de se esperar que o alvo não seja voltado para as aparências de amor como missão e outras similares; o alvo é específico: o amor da pedagogia freireana. Foi possível notar que, especialmente depois de 2013, as teorizações dessa pedagogia, assim

⁸ Além das postagens de abominação à Pedagogia Freireana, um outro foco de intensidade que gerou uma das paisagens expostas na Tese foram as postagens de amor à docência, ocorridas nos dias 15 de outubro, celebração do Dia dos Professores, no Brasil.

como o próprio Paulo Freire, por serem associados diretamente a um pensamento de esquerda, começaram a ser repudiados por determinados setores populacionais no Brasil e, seguindo também a um movimento comunicacional com o suporte das redes sociais, passaram a ter ampla repercussão no palco do *Facebook*⁹.

FIGURA 1: Postagens envolvendo a obra freireana¹⁰



Fonte: Postagens no *Facebook*, 2013

⁹ Embora muitas outras redes sociais digitais como o WhatsApp e o Twitter tenham obtido grande protagonismo no cenário político brasileiro, notadamente durante as eleições presidenciais de 2018, o Facebook manteve-se como veículo de discussões políticas, não perdendo a legitimidade como campo empírico para a investigação aqui apresentada.

¹⁰ Apesar de todas as postagens utilizadas no texto serem advindas da modalidade “pública” de exposição no Facebook, utilizamos tarjas brancas nas fotos de perfil e nos nomes de seus autores para fins de preservação de anonimato nesta publicação.

Neste período, foi possível perceber que os *posts* sobre o amor da Pedagogia Libertadora, mesmo quando não tinham qualquer conotação política e, até mesmo, quando possuíam finalidades explicitamente comerciais, passaram a receber um número expressivo de comentários, muitas vezes, descontextualizados e vazios de argumentações, classificando o amor político de Paulo Freire como doutrinação ideológica.

FIGURA 2 - Pedagogia Libertadora e doutrinação ideológica



Fonte: Postagens no Facebook, 2012-2015

Ou, ainda, foi possível acessar postagens que, de modo direto, promoviam uma distorção das teorizações freireanas e, explicitamente, fomentavam ódio indiscriminado à própria figura de Paulo Freire.

FIGURA 3 - Menos Paulo Freire, mais liberdade



Fonte: Postagens no Facebook, 2015-2016

As relações de poder nesse contexto não são veladas. Elas são categóricas. Movimentos, financiados pelas ordens mais conservadoras instaladas no país, utilizam os seus perfis no Facebook, para induzir a população contra os “fins satânicos do Comunismo”, por exemplo. Não são discutidos os modelos políticos de organização social, tampouco os

princípios da epistemologia freireana; não são construídos argumentos; muito menos, há uma disposição dialógica de acolhimento. Nesse contexto, o amor, independentemente da forma que assuma, sucumbe, pois o que paira, quando se trata de educação e Paulo Freire, é uma histeria coletiva de abominação.

Os atravessamentos de fluxos agenciaram o encontro do amor com o ódio, no *Facebook*. Nesse ínterim, professores estão quebrando promessas de amor e compactuando juras de ódio. As zonas de vizinhança que professores transitam ao manifestar suas concepções de amor e docência, no *Facebook*, são inúmeras e isso ficou evidente no que tange ao amor freireano e a sua abominação. As postagens de amor e ódio em relação a Paulo Freire estavam, ali, nas fendas do *Facebook*, coexistindo, indistintamente, com o amor do mundo cor de rosa das heroínas e heróis missionários.

As formas de amor sejam elas nas aparências de sacerdócio, vocação, dom, maternidade ou ato-político, muitas vezes, assentadas nos fluxos de permanência do Cristianismo, no *Facebook*, se avizinham à emergência de diferentes operações do Capitalismo. Ambos os fluxos, quando vinculam as aparências de amor a representações fixas, como se fossem fôrmas, atuam em tentativas de sequestro das singularidades. O amor dos sacerdotes vocacionados, das mães-professoras e o amor como ato-político, todas essas aparências, quando postas em fôrmas, são embrulhadas pela égide do sacrifício, que advém da tentativa de enclausuramento do amor vital e mundano, com as suas impurezas.

Porém, nas fissuras do *Facebook* também foi possível notar a irradiação de diferenças. Apesar de oferecerem resistência, tais fôrmas são sempre diluídas, pois, para além das influências cristãs distorcidas e das armadilhas do capitalismo, existem muitas outras referências que os professores acionam em suas maneiras, singulares e mutantes, de amar na profissão. Ademais, existem inúmeros vetores de subjetivação que atuam, entre as permanências e emergências da sociedade contemporânea, quando o assunto é amor, que vão desde os mitos das origens e obras de arte às composições de relacionamentos afetivos entre pares. São muitas as formas de sentir e de expressar tal sentimento e essa multiplicidade é fruto da diversidade de concepções de amor nas temporalidades humanas, das quais professores não estão isentos.

Eles traçam rotas de fuga e recriam o amor sob aparências diversas e maneiras singulares de expressão, portanto, como formas e não fôrmas. Para alguns professores tais formas são como mantras, entoados em diferentes vibrações; para outros soam como cascatas,

cujas águas são correntes. As mesmas formas podem ser forças de resistência ou de opressão. O que é comum, é que todas elas estão, sempre, em vias de defasagem.

Nesse emaranhado caótico, no qual coexistem múltiplos contextos e referências, a teoria de Freire é desvirtuada, tanto pelos que a admiram, quanto pelos que a criticam, assim como, pelos que a abominam. Atualmente, diante do contexto sociopolítico do Brasil, fluxos de emergência rompem com o pensamento, de certo modo, consensual, sobre como a teoria freireana é compreendida. Sendo a Pedagogia Libertadora humanista, suas concepções permanecem amplamente defendidas no escopo da educação brasileira, mas, neste momento, também emergem muitos questionamentos que visam à sua desqualificação. Devido à tensão que os princípios neoliberais exercem no panorama nacional, vivenciamos um choque violento entre as necessidades de uma sociedade composta, em sua maioria, por pobres e miseráveis e o poder opressor do capital. Tal contexto ressoa, diretamente, na educação e, por consequência, no modo como Paulo Freire vem sendo entendido no país, ultimamente.

ALGUMAS PALAVRAS DE INACABAMENTO

É necessário salientar que os fluxos de emergência que interferem no consenso de que a Pedagogia Libertadora é uma Pedagogia da Esperança (1993b) surgem, principalmente, a partir da polarização assentada no cenário político brasileiro que hipnotizou e contagiou a população e incitou severos embates entre os militantes dos ideais de esquerda e os defensores dos ideais de direita e de extrema direita. Muitas vezes, os “gladiadores” entram no campo de batalha, sem munição suficiente quanto aos princípios que regem as ideologias, assim como, quanto ao escopo da obra freireana.

Esses confrontos ideológicos, influenciados e, de certa forma, incentivados pelo aparato midiático hegemônico, têm, portanto, na Pedagogia Libertadora, um dos alvos. Muitas são as manifestações de ódio dos que são contra a teoria freireana e isso desperta, em contrapartida, as paixões dos que a defendem. A tensão verticalizada que paira sobre nós, brasileiros, ao mesmo tempo em que provoca fúria, provoca apatia. O campo da educação é diretamente afetado pela flecha autoritária dos que desejam silenciar a heterogeneidade do pensamento e reações são esboçadas, mas são raras as que possuem a intensidade necessária para o confronto. É crescente o número de defensores de uma escola higienista e livre de ideologias sociopolíticas, ou seja, segmentada por linhas rígidas que a aproximam de uma

educação bancária¹¹. O combate ferrenho à autonomia e à liberdade que professores têm na lida da educação significa a morte da esperança. Autonomia, liberdade e esperança, palavras estas repletas de sentidos na pedagogia freireana e que, provavelmente, fazem com que a mesma esteja sendo tão alvejada.

Como narrado neste texto, em tempos de interação via redes sociais, um espaço em que as afetações dos embates podem ser sentidas intensamente, é o *Facebook*. As pulsações emergidas neste campo e que foram, aqui, expostas, demonstram que vários são os confrontos sobre as concepções pregadas por Paulo Freire, nos quais professores são os protagonistas. Em tais disputas, amor e ódio se manifestam de modo indissociável. Na arena do *Facebook*, o debate se distancia das proposições originais freireanas e, inclusive, nega seus princípios. O amor pregado por Paulo Freire não é colocado em pauta, nem mesmo outras formas de amor são anunciadas a partir dos encontros com as ideias freireanas. O que é posto em jogo são as paixões despertadas pelas acepções políticas de cada usuário.

Alheios ou não a esse debate, outros professores se manifestam, diretamente, sobre o amor da Pedagogia da Libertação, anunciando, em seus *posts* e comentários, que comungam com tais ideais, porém, geralmente, de forma rasa, com expressões esvaziadas, soltas e sem pronúncias implicadas, críticas ou políticas sobre a proposta de Freire. As concepções freireanas, quando deslocadas do olhar complexo necessário para o entendimento dos fenômenos sociais, pode se constituir como uma ideologia simplista e mágica e, contrariando ao que se propõe, corre o risco de ser apolítica ou, até, antipolítica. Isso porque, o amor freireano, que visa à libertação do oprimido, pode ser opressor, pois na medida em que se constitui em segmentações, predominantemente, molares, estabelece linhas duras ao colocar o professor como responsável pela emancipação do outro. Com isso, pode favorecer a instalação de movimentos conservadores.

A célebre frase “não se pode falar de educação sem amor” parece possuir poderes hipnóticos e ressoa em praticamente todos os espaços pedagógicos; figura em paredes, epígrafes, camisas, pastas, agendas e demais aparatos que professores carregam em suas salas de aula. A intensidade com que essa frase e tantas outras assertivas de Paulo Freire aparecem

¹¹ Como é o caso do Programa Escola Sem Partido que é um movimento político, criado em 2014, que diz representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Em 2015, ganhou notoriedade quando projetos de lei, inspirados em tal ideologia, começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais, assembleias legislativas e Congresso Nacional Brasileiro. Maiores informações em: <https://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 13 jul. 2020.

no *Facebook* faz com que elas soem como mantras, os quais professores entoam sem, necessariamente, estarem conectados ao seu mentor, ou seja, para além das relações implicadas com as obras freireanas, tais frases são reproduzidas, muitas vezes, com finalidades banais e, até, comerciais, o que denota a complexidade multirreferencial com que professores reconstróem a teoria amorosa de Freire. As percepções que sustentam os entendimentos de tais excertos são diversas e, muitas vezes, distintas das concepções que embasam as obras freireanas; afinal, múltiplas são as referências que balizam as práticas pedagógicas, mesmo as práticas que se baseiam no amor pregado por Paulo Freire.

O poder que a Pedagogia Libertadora exerce sobre a docência no Brasil muito recai sobre contradições permanentes quanto às ideias de amor. Professores *professam*, *pronunciam* e militam em *prol* do amor freireano e, nesse cenário complexo, muitas vezes, o deslocam da contextualização política, o que é extremamente arriscado para a autonomia profissional. A campanha “*pro-amor*” do ideal de libertação, contraditoriamente, pode ser apropriada de modo medíocre pelo senso comum que determina o “*amor da pró*”. Isso pode oprimir professores, despolitizar suas práticas pedagógicas e negar, portanto, o cerne da Pedagogia Libertadora, já que contribui com a supressão profissional da docência.

Por outro lado, na medida em que o amor freireano é deslocado desse cenário e recriado a partir de outras referências dos professores, novas formas de amor são engendradas e a determinação de um amor como dimensão crítica se configura de modo híbrido, multifacetado e com variadas intensidades. As imagens do pensamento sobre o amor, determinadas a partir de representações morais e dogmáticas, nos fluxos de devir, se diluem, compondo paisagens fluídas, com múltiplas formas e, muitas vezes, disformes. A paisagem gerada por manifestações, ora equânimes, ora conflituosas, é interessante do ponto de vista de que sobre o amor, não é possível fazer uma previsão ou determinação.

Das tensões e intensidades nos debates sobre educação, Pedagogia Libertadora e amor, no *Facebook*, surgem diferentes pulsações que provocam processos de desterritorialização do cerne criativo da pedagogia freireana e evidenciam novos territórios de significações sobre amor. O hibridismo referencial de professores, para além da influência freireana, faz com que eles criem paisagens em que o amor assume diferentes aparências e variadas maneiras de expressão. Em geral, o maior grau de intensidade com que o amor da Pedagogia Libertadora se manifesta, aparece nas frases de efeito daqueles que amam, em busca da salvação eterna, assim como, daqueles que amam a vida neste plano e se dizem dispostos para a luta, mas, nem

sempre, uma luta solidária. Em ambos os casos, o amor freireano pode aparentar mera ingenuidade ou pura hipocrisia.

Todavia, é possível inferir sobre outras implicações pedagógicas, seja quando professores acreditam seguir piamente as orientações metodológicas de Freire e se colocam em uma disposição amorosa com seus alunos, enxergando-os como oprimidos, ou não; seja quando partem do amor preconizado pela Pedagogia Libertadora para criar seus próprios métodos, pautando-se em vários outros horizontes de referência; seja quando negam a possibilidade de metodologizar o amor. Muitas são as possibilidades em territórios que sofrem constantes deslocamentos.

Desse modo, os sentidos de amor engendrados pelos docentes que podem ser notados nas postagens da rede social, expostas ao longo deste texto, são diversos, distintos e revelam a multiplicidade de significações que coexistem quando o assunto é amor e educação. Amor que não pode ser determinado, já que, como sentimento, não suporta limites e habita inúmeros planos. Amar que é potência real, pois possui virtualidades e atualizações incessantes. Amor polilógico, polissêmico, polimorfo que emerge no caos de múltiplos contextos e que, como processo de expansão e contração pulsátil, gera novos saberes e crenças de amor, denotando acontecimentos das escamas do viver.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche a e filosofia**. Tradução de Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol. 1. Tradução de Ana Lucia de Oliveira e Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Vol 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed.34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudio Leão e Suely Ronilk. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

FERREIRA, André Gustavo. Acolhendo Freire: a recepção das ideias freireanas pelos educadores católicos. In: **Revista Interfaces de Saberes**, n.2, v.7, 2007. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/viewFile/67/37> Acesso: 02 jul. 2020

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALEFFI, Dante; SALES, Kathia Marise Borges. Tudo que é real é virtual. Tudo que é virtual é real: considerações sobre a temporalidade mediada. In: ARNOUD, Soares de Lima Júnior (org.), **Educação e contemporaneidade: Contexto e singularidades**. Salvador, EDUFBA: EDUNEB, 2012, p. 103-124.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. In.: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 32-36, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf> Acesso: 03 jul. 2020.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1970.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Histórias de amor na educação freireana: a Pedagogia do Oprimido**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, 2004. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55323> Acesso: 29 jun 2020.

SERPA, Luiz Felipe Perret. Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/14783/1/rascunho_digital.pdf Acesso: 13 jul. 2020

ZORDAN, Paola. Modos e maneiras de escrever uma pesquisa. In.: **Revista Digital do LAV** Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 117-130 - mai./ago.2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815109> Acesso: 05 jul. 2020.

Recebido em: 13.07.2020

Aceito em: 04.10.2020

USO DE APLICATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE MAPAS COGNITIVOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

Mestrando em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: douglaseducador@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4660-4080>

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Doutor em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: luispaulomercado@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8491-6152>

LÍLLIAN FRANCIELE SILVA FERREIRA

Mestranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: lillian.ferreira1@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1548-8454>

RESUMO

Este artigo apresenta o uso de aplicativos como recursos facilitadores na construção de mapas cognitivos. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e com suporte em casos praticados em disciplinas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), verificando as contribuições que os aplicativos de construção de mapas cognitivos podem trazer para o ensino superior. Discute a importância desse recurso como estratégia didática com a utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a partir da aplicação nas aulas do ensino superior e do perfil do professor contemporâneo para atuar frente as diversas mudanças introduzidas pelas novas metodologias, levando o aluno para o centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, aplicativos permitem utilizar estratégia didática para desenvolver mapeamento cognitivo que permita ao usuário, capturar, desenvolver e compartilhar visualmente suas ideias e criações, ilustrando conceitos a partir da leitura dos textos através da estrutura do mapa, contribuindo para a aprendizagem significativa e escrita colaborativa dos alunos. Este recurso contribui para uma aprendizagem ativa, fortalecendo a autonomia do aluno, poderá também, trazendo para professores diversas possibilidades de aplicação desses recursos em sala de aula, presencial, híbrida ou online.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino Superior. Mapas Cognitivos. Aplicativos.

USE OF COGNITIVE MAP CONSTRUCTION APPLICATIONS AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article presents the use of applications as facilitating resources in the construction of cognitive maps. Based on bibliographic research and supported by cases practiced in disciplines at the Federal University of Alagoas (UFAL), verifying the contributions that applications of building cognitive

maps can bring to higher education. It discusses the importance of this resource as a didactic strategy with the use of digital information and communication technologies (TDIC), based on the application in higher education classes and the profile of the contemporary teacher to act in front of the several changes introduced by the new methodologies, taking the student to the center of the learning process. In this sense, applications allow using a didactic strategy to develop cognitive mapping that allows the user to capture, develop and visually share their ideas and creations, illustrating concepts from the reading of texts through the map structure, contributing to meaningful learning and collaborative writing. from the students. This resource contributes to an active learning, strengthening the student's autonomy, it can also, bringing to teachers several possibilities of application of these resources in the classroom, in person, hybrid or online.

Keywords: Active Methodologies. Highereducation. Cognitivemaps. Applications

USO DE APLICACIONES DE CONSTRUCCIÓN DE MAPAS COGNITIVOS COMO METODOLOGÍA ACTIVA EM EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Este artículo presenta el uso de aplicaciones como recursos facilitadores en la construcción de mapas cognitivos. Basado en investigaciones bibliográficas y respaldado por casos practicados en disciplinas de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), verificando los aportes que las aplicaciones de construcción de mapas cognitivos pueden aportar a la educación superior. Se discute la importancia de este recurso como estrategia didáctica con el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC), a partir de la aplicación en las clases de educación superior y el perfil del docente contemporáneo para actuar frente a los diversos cambios introducidos por las nuevas metodologías, tomando la estudiante al centro del proceso de aprendizaje. En este sentido, las aplicaciones permiten utilizar una estrategia didáctica para desarrollar un mapeo cognitivo que permite al usuario capturar, desarrollar y compartir visualmente sus ideas y creaciones, ilustrando conceptos a partir de la lectura de textos a través de la estructura del mapa, contribuyendo al aprendizaje significativo y la escritura colaborativa. de los estudiantes. Este recurso contribuye a un aprendizaje activo, fortaleciendo la autonomía del alumno, también puede, brindando a los docentes varias posibilidades de aplicar estos recursos en el aula, presencial, híbrida u online.

Palabras clave: Metodologías activas. Enseñanza superior. Mapas cognitivos. Aplicaciones.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço constantemente desafiador, sobretudo para quem atua no ensino superior, pois alguns professores que lecionam na graduação não são licenciados, não passaram por uma formação pedagógica. Sem uma base teórica e principiológica na área de Educação, o professor conduz seu fazer, normalmente, de forma intuitiva, reproduzindo as aulas tradicionais que teve de seus professores nos tempos de escola e da graduação. Ocorre que isso não tem sido suficiente. Ao contrário: num mundo em que as mudanças acontecem

com fugaz celeridade, atuar no campo da Educação é um desafio a cada dia maior, exigindo de seus atores uma ressignificação constante de seu pensar e de seu fazer.

Nesse contexto, diante, precipuamente, das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que inserem o ser humano, independente da faixa etária, em contínuo contato com diversas fontes de informação, numa dinâmica que escapa à lógica de outrora, em que tempo e espaço se relativizam e o alcance torna-se inimaginável, permitindo explorar o campo do desconhecido, a aventura da descoberta, é necessário que o professor reveja sua metodologia em sala de aula, pois, do contrário, um enorme e insuperável abismo abrir-se-á entre ele e seus alunos.

Nesse sentido, é preciso que o professor esteja aberto ao novo e a novas possibilidades e caminhos, é preciso que se atualize e desenvolva habilidades e competências para usufruir das TDIC, construindo uma ponte com seus alunos e entre estes e o futuro profissional. É preciso que o professor ouse, quebre paradigmas cristalizados, saia do centro do processo e incentive os alunos a assumirem uma postura protagonista e ativa, que ocupe seu lugar na sala de aula e, conseqüentemente, na vida.

Partindo dessas premissas, este artigo apresenta contribuições para o campo do ensino superior a partir da elucidação das metodologias ativas, mormente o uso de aplicativos na construção de mapas cognitivos.

Para tanto, abordaremos alguns conceitos e reflexões essenciais à compreensão da temática, como o papel do professor no mundo contemporâneo, as TDIC, as metodologias ativas, como a sala de aula invertida (SAI) e a utilização de aplicativos na construção de mapas cognitivos.

O PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR CONTEMPORÂNEO

Com o advento das TDIC, a sociedade vem sofrendo inúmeras transformações que afetam a educação, requerendo novas formas de ensinar e aprender, sobretudo no ensino superior.

Os cursos na graduação têm a característica de formar o profissional para atuar nas diversas áreas demandadas pela necessidade da sociedade. Os currículos na graduação, trazem cada vez mais conteúdos específicos que desenvolva nos alunos habilidades da

profissão, reforçando a ideia do processo de aprendizagem como objetivo central nos cursos superiores (MASETTO, 2011).

O acesso ao conhecimento que se encontra nas bibliotecas físicas ou virtuais ou em posse dos professores vem mudando diante da quantidade da informação e da velocidade que os alunos têm de obtê-las por diversos meios e nessa perspectiva, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e necessita reinventar seu papel. A respeito dessa discussão, Masetto (2011, p.2) defende que

[...] o processo de aprendizagem por sua vez ocupou a centralidade do processo de ensino: isto quer dizer que se antes o foco se colocava no “ensinar” entendido como transmissão de informações e conteúdos de disciplinas aos alunos, hoje o foco se encontra na valorização de outro processo: o da aprendizagem.

Neste contexto, os alunos possuem tempos e maneiras diferentes de aprender e que o processo de aprendizagem deve torná-los autônomos e participativos, sobretudo porque no ensino superior temos a maior preparação para a vida profissional, etapa esta que exige dos alunos um maior desenvolvimento dessas características. De acordo com Mitre (2008, p. 2135),

[...] a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando velozmente, torna-se essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender.

Sob essa ótica, o papel do professor tende a ser a de um mediador do processo de aprendizagem do aluno, um orientador de caminhos que terá muito mais a função de auxiliar os alunos a estabelecer uma relação com os mesmos.

Quando o professor se insere no ensino superior, geralmente procedente de um bacharelado, se descobre educador, mas não entende exatamente como deve proceder, não tem uma preparação para atuar. A atua no mercado de trabalho, entende quais competências são necessárias para o êxito profissional, mas desconhece completamente as técnicas de como ensinar e ainda mais ensinar para estudantes, sobre o que venha ser Andragogia, Teoria Socio-construtivista, metodologias ativas, entre outros, e suas demandas enquanto profissional que produz conhecimentos ou cria condições para tal.

Um professor bacharel ingressante no ensino superior, inicia seu trabalho sem conhecer o que venha a ser o seu papel, não entendendo como de fato deve ser a sua prática. Por vezes copia as melhores e piores práticas dos professores que teve e que mais lhe marcaram no seu percurso da profissionalidade.

Alguns professores avaliam que isso é insuficiente e buscam por maior informação, formação e pesquisam mais sobre a temática. Buscam inovar em suas práticas e percebem que os estudantes aprendem de forma diferente, precisam fazer associações com sua vida, com sua própria prática, com suas experiências.

Nos tempos atuais, não é mais concebível uma aula tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é aprendiz passivo para absorver todo conteúdo ministrado por horas ininterruptas. Estudos mais recentes relatam a importância do aluno ser protagonista do seu processo de ensino aprendizagem dentro e fora da sala de aula convencional (MORAN, 2018).

A educação pautada na Andragogia ou ensino para adultos, traz a compreensão de que é necessária uma maneira mais específica de se transmitir conhecimento. Nesta perspectiva, o professor desenvolve o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos a ‘aprender a aprender’ com maior autonomia e protagonismo, a partir do incentivo ao uso de situações baseadas em problemas de sua própria experiência, técnica bastante usada na educação corporativa, ensino técnico e profissionalizante, que vem ganhando espaço nos meios acadêmicos do ensino superior (NOGUEIRA, 2004).

Knowles *et al.* (2009) destacam que a andragogia traz métodos e didáticas para o ensino superior a partir dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, como prelúdio da aprendizagem voltada para adultos que conduzem seus processos de aprendizagem de modo mais eficaz, tornando-se o centro do seu processo de aprendizado. Para De Aquino (2007) nesta perspectiva da andragogia, o professor ressignifica sua função, se torna um motivador para despertar o aprendizado intrínseco do aluno e, por conseguinte, este papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem decorre destas modificações no papel do professor.

Nessa perspectiva, as nuances do processo de ensino e aprendizagem permeia pelo entendimento do que venha a ser o papel do professor, a realidade em que vive, dando significado a esse sujeito no contexto educacional contemporâneo. Moran *et. al.* (2007, p. 30) definem esse profissional e quais funções permeiam o exercício do professor:

[...] o professor é um pesquisador em serviço, aprende com a pesquisa, com a prática e ensina a partir do que aprende. Seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador: orientador/mediador/intelectual: informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, fazendo os alunos compreendê-las e adaptá-las aos seus conceitos pessoais. Ajuda a ampliar a compreensão de tudo; orientador/mediador/emocional: motiva, incentiva, estimula; orientador/mediador gerencial e comunicacional: organizam grupos, atividades de pesquisas, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação, é a ponte principal entre as instituições, os alunos e os demais grupos envolvidos da comunidade. Ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação de sinergia, de troca de linguagem, conteúdos e tecnologias; orientador ético: ensina a assumir, vivenciar valores construtivos, individuais e socialmente vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias, atitudes, tendo alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal.

Deste modo, sob essa visão eclética do professor contemporâneo, percebemos que não é suficiente restringir o processo de ensino-aprendizagem à apenas ensinar. É importante uma polivalência de competências e papéis para que seu trabalho alcance o aluno.

Além disso, o professor ensina, a começar pelo que aprende, mas também mediar o conhecimento, auxiliando no entendimento do que de fato é importante, tarefa cerne do desenvolvimento do senso crítico de seus alunos, bem como para o alcance dos resultados da orientação emocional, fator este propulsor. É desta forma, que todas as maneiras de expressão, interação, sinergia, linguagens promovem o envolvimento dos alunos.

No tripé dos papéis do professor, tem-se o orientador intelectual, emocional, que vem a ser o orientador ético que prepara o aluno para novos valores, dando suporte a vivenciá-los como realidade, expandindo seu arcabouço de valores, atitudes e ideias. O professor deve ser um profissional que inspire e gere mobilização em função do seu alinhamento com valores éticos. Apoiado em Moran *et al.* (2007, p.62):

[...] é importante sermos professores-educadores com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

O desafio de se alcançar este olhar permeia por todas as modalidades de ensino, seja presencial ou a distância, sendo que esta última incorre em demandas específicas pois o ensino pode ser a distância, mas a relação não pode ser distanciada.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

As metodologias ativas são uma realidade no meio acadêmico, principalmente com a velocidade de informação nos dias atuais, buscando cada vez mais trazer o que há de novo e gerando desafio para o professor, profissional que é desafiado diariamente com as mudanças na sociedade contemporânea que influenciam nas relações de ensino e aprendizagem.

As dúvidas e as indagações estão sempre presentes nesse processo, pois tudo que é novo gera insegurança e para o professor não podia ser diferente, são necessários estudos diários e a prática para se inteirar do que há de novo, sendo um trabalho desafiador.

A sala de aula é um lugar de emoções, de diálogo e de muita aprendizagem. É nela que construímos o futuro todos os dias e o ambiente é totalmente favorável a nos tornar seres reflexivos, críticos e curiosos.

O papel do professor mediador no processo de ensino e aprendizagem é fundamental no estímulo do novo e as metodologias ativas surgem através do despertar para o novo e as TDIC têm um papel muito importante nesse processo.

A SAI é um processo desafiador para os professores que estão acostumados com aulas tradicionais e nela o processo de ensino se inverte, no qual o aluno tem acesso prévio ao conteúdo para resolver problemas e gerar novos e permite que cresça o debate e a discussão na aula. O professor, neste processo, se torna curador, como defendido por Moran (2018, p. 12):

[...] a aula invertida tem sido vista de forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas. Porém, a inversão tem um alcance maior quando é combinada com algumas dimensões da personalização/individualização, como a autonomia e a flexibilização. Uma parte do processo de aprendizagem é do aluno e pode acontecer tanto antes de um encontro coletivo em sala de aula (aula invertida) quanto nesse espaço (roteiros individuais em ritmos diferentes para cada um) e em atividades pós aula. A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal.

A aplicação da metodologia ativa da SAI, é vista tanto para que o aluno crie maturidade nas discussões acadêmicas, quanto no processo mútuo de geração e solução de problemas, fazendo com que a capacidade crítica dos alunos se desenvolva cada vez mais.

A SAI busca tirar o foco do professor e volta-lo diretamente para o aluno, fazendo com que este seja o responsável pela construção do conhecimento, o tempo aqui é totalmente reestruturado e as ações do professor se voltam com mais precisão para os que mais necessitam, e os alunos com maior facilidade de compreensão de conteúdos podem contribuir com o avanço dos colegas.

Nessa metodologia ativa, “o papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não de transmitir informações” (BERGMANN e SAMS, 2018, p. 14). Essa inversão contribui para o perfil atual aluno, pois o que se faz em sala de aula, será realizado em casa, através de materiais preparados pelos professores, seja por diversos tipos de mídias ou materiais didaticamente preparados para que o aluno tenha a informação em casa e leve para a faculdade as dúvidas e problemas não resolvidos.

Essa metodologia favorece o aluno, pois já estão conectados com TDIC que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, e a informação está em qualquer lugar e a qualquer momento, com um simples clique. Com isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sala de aula, servem para que o professor possa discutir, debater e construir conhecimentos com os alunos, e não mais um ambiente de transmissão de conteúdos.

POR QUE USAR METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR?

Vivemos em um mundo com constantes mudanças e é notório verificar a velocidade de informações e a criação diariamente de novas TDIC. Com essa ampliação constante de novas metodologias, nos vemos no papel de buscarmos cada vez mais conhecer e explorar as metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior.

Há várias indagações da eficácia e a aplicabilidade destas metodologias é desafiador tratarmos na formação do professor do ensino superior, pois muitos cursos possuem professores que são inseridos em sala de aula serem capazes de discutir sobre processo de aprendizagem por não ter uma formação pedagógica, e vemos a necessidade de uma formação pedagógica para esses profissionais.

O professor deve ter competências necessárias para um bom desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, e quando tratamos na educação que envolva as TDIC, essas competências vão além, pois o aluno que fará parte do processo mediado pelas tecnologias precisará ser autônomo, o professor precisa trabalhar essa autonomia no aluno, que muitas vezes na educação tradicional não possui.

Sobre essas competências e a formação de professores, Perrenoud (2002, p. 22), afirma que:

A formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

Nesta mesma perspectiva, Pimenta e Almeida (2011, p. 80) destacam que “A competência docente é construída individualmente, tendo como base modelos de professores observados ao longo da vida”. Com isso, para além das representações sociais individuais, o professor do século XXI tende a perder a imagem de transmissor de informações e protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Esse protagonismo passa agora a ser do aluno, e o grande desafio é identificar as possíveis competências que serão desenvolvidas nesses alunos, nessa “era do conhecimento” (COLL e MONEREO, 2010).

Perrenoud (2000, p. 12 e 13), nos mostra dez famílias de novas competências que considera importante para o professor, surgindo de indagações a partir da evolução das didáticas, buscando as práticas reflexivas e de metacognição, e julga necessária a formação contínua do professor, a partir de um educar para a cidadania, dentre essas competências o autor destaca a utilização de TDIC, buscando atender as necessidade da educação contemporânea. Além desta, destaca a importância da décima competência, na qual o professor precisa administrar sua própria formação e nem aluno e menos ainda o professor conseguem isso sozinho, destacando a colaboração e a preocupação com a coletividade (PERRENOUD, 2002).

A utilização de metodologias ativas não é diferente, pois, se encaixa nas novas formas de ensinar mediadas pelas TDIC, visando o protagonismo aluno no ensino superior, Debald (2020, p. 66) afirma que:

Se as metodologias ativas de aprendizagem possibilitaram novas experiências de aprendizagem a partir de um currículo mais desafiador e problematizador, o perfil docente se redesenhou mediante essa nova postura, muito mais de mediação do que de exposição. Novas competências foram desenvolvidas para atender às demandas que até então eram consideradas inalteradas.

Com isso, a partir do nível de autonomia desses alunos podemos verificar as possíveis metodologias ativas a serem aplicadas. Temos que analisar a capacidade dos alunos agirem sem depender dos outros, como afirmam Filatro e Cavalcanti (2018, p. 18): “neste sentido, alunos e profissionais deixam o papel passivo de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem”.

Novos artefatos tecnológicos surgem a cada dia e segundo Coll e Monereo (2010, p.26): “Fazer uma análise prospectiva das novas ferramentas das TDIC que são relevantes para a educação não é tarefa fácil, considerando o ritmo vertiginoso com que surgem as novidades neste âmbito”. Com isso, entende-se que se deve analisar e selecionar as TDIC que são relevantes para educação, considerando a intencionalidade pedagógica das atividades propostas e sua contribuição nesse âmbito.

É necessária uma maior reflexão sobre a construção de cada metodologia nova que vem surgindo e que Segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p. 20)

[...] é preciso considerar que as metodologias ativas são compostas, Segundo Bonwell e Eison, de dois aspectos fundamentais: ação e reflexão. Isto significa que, nos contextos em que as metodologias ativas são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve tanto envolver-se de forma intensa em seu processo de aprendizagem quanto refletir sobre aquilo que está fazendo.

Vejamos com isso o quanto as metodologias ativas têm papel importante na formação universitária. Sabemos o quão importante é inserir o aluno como peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem e o quanto que a autonomia contribui para que aluno seja um ser pensante e reflexivo e não um mero receptor de informações. É necessário a participação ativa do aluno para que haja a verdadeira eficácia e efetividade nesse processo.

A partir desse cenário, Filatro e Cavalcanti (2018, p. 4-5) apresentam um grupo de metodologias que são ativas, ágeis, imersivas e analíticas, metodologias inovativas, na qual destacaremos os conceitos de cada uma:

As metodologias ativas focam os papéis desempenhados no processo e as atividades realizadas por eles. As metodologias ágeis focam o elemento “tempo”, que envolve tanto a duração pontual das atividades de aprendizagem propostas quanto seu desdobramento em uma linha do tempo. As metodologias imersivas se apoiam intensamente em mídias e tecnologias. E as metodologias analíticas se ocupam mais da avaliação.

Como destacado pelas autoras, existem diversas metodologias ativas, cada uma com foco e estratégias pedagógicas específicas, neste contexto de possibilidades destacaremos os aplicativos facilitadores no processo de aprendizagem utilizado para a construção de mapas cognitivos.

APLICATIVOS DE MAPAS COGNITIVOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS

Com os avanços da sociedade contemporânea, a construção do conhecimento e sua integração com as TDIC passam a ser concedidos como fatores determinantes para o desenvolvimento de um país. Para a educação, essa integração é ainda mais urgente.

Diante das inúmeras possibilidades de acesso a informação, surge mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. A velocidade e a facilidade que os alunos têm de obter informações requerem, ainda, mudanças substanciais na postura do professor em sala de aula. Com a introdução das TDIC, o papel do professor tende a expandir, o que demanda a necessidade de adaptação a novas circunstâncias que surgirão no contexto da escola (MORAN, 2007). Nessa direção, a respeito das TDIC, Costa e Pinto (2017, p. 127) afirmam que:

[...] a utilização das TDIC em sala de aula pode provocar mudanças na ação pedagógica, pois envolve diretamente o professor e o aluno, sendo marcada pelo desaparecimento de uma estrutura rígida entre texto e imagem, possibilitando outra forma de participação e de interação entre esses atores.

A inserção das TDIC nos cursos superiores garante aos alunos e professores espaço democratizado que abre possibilidades para a realização de um trabalho livre e criativo das mais diferentes atividades. Para as IES, cabe o papel de oferecer educação de qualidade, baseada em novas concepções de aprendizagem e na constante reflexão do papel do professor.

As TDIC permitem metodologias motivadoras a professores e alunos nas quais produzem materiais utilizando diversas linguagens e conseguem divulgá-las na internet,

tornando-se autores de conhecimento e divulgadores de suas produções, permitindo a elaboração de currículos inovadores e práticas colaborativas (MERCADO, 2019).

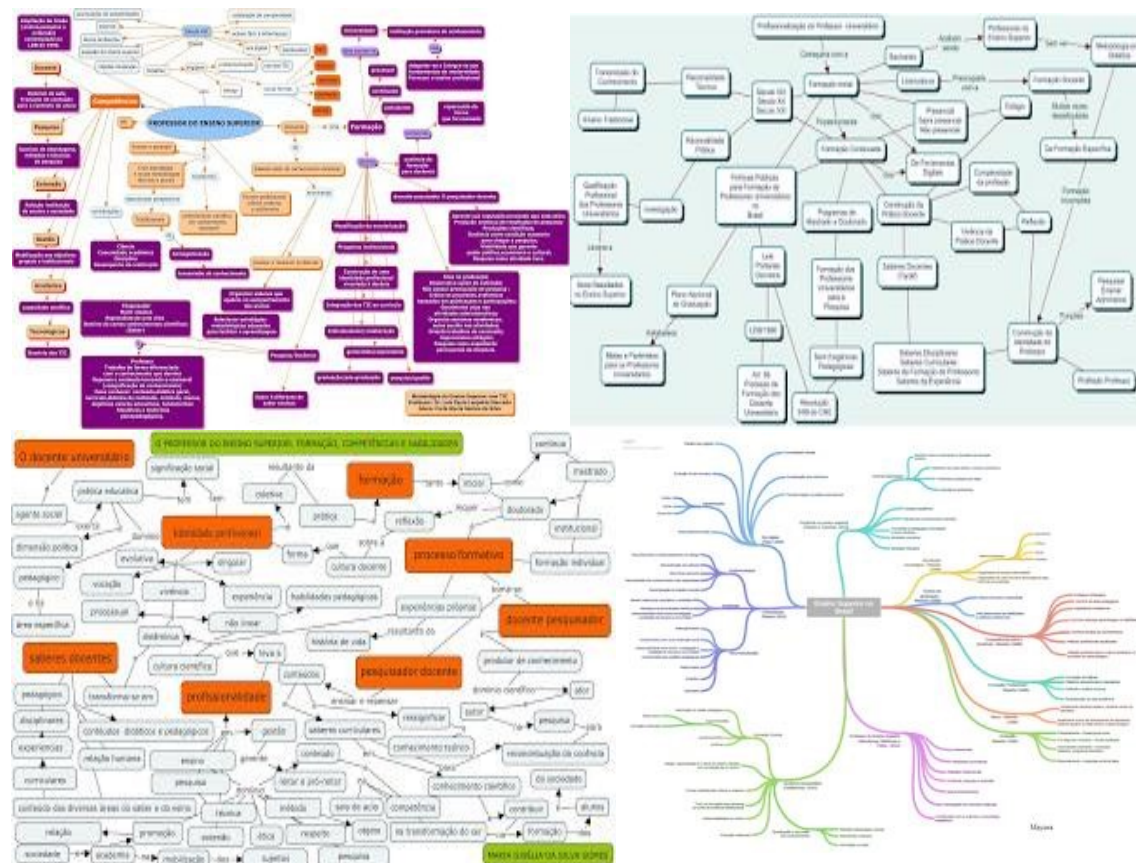
A partir do conhecimento prévio dos alunos com a mediação pedagógica do professor, chega-se a um nível mais profundo de aprendizagem, sendo o professor um mediador, as metodologias ativas corroboram em viabilizar pelas práticas pedagógicas, situações reais que problematizam o conhecimento, relacionando com situações práticas, possibilitando assim, uma prática pedagógica inovadora, envolvendo a aprendizagem significativa e colaborativa.

A concepção de mapas cognitivos, apoiada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, surgiu em meados da década de 1970, com o teórico Tony Buzan, defendendo a ideia de que o ser humano organiza seu conhecimento através da hierarquização dos conceitos, utilizando as representações gráficas, sistematizar e representar o conhecimento, auxiliando o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos de mapeamento perante a organização e representação do conhecimento, permitem a representação de uma estrutura conceitual e suas diversas relações, mostrando visualmente, a informação trabalhada no processo ensino-aprendizagem, o que ajuda alunos que tem uma memória visual e “aprendem vendo” (CASTRO, 2012).

Os mapas integram as informações num quadro conceitual progressivamente mais complexo e permitem visualizar determinadas ideias e entender claramente as relações entre elas (VERAS, 2011).

FIGURA 1 - Exemplos de mapas conceituais elaborados por mestrandos/doutorandos do PPGE/UFAL



Fonte: <http://mesticufal2016.blogspot.com.br/>

Vários softwares/aplicativos disponibilizados na internet podem ser utilizados na construção de mapas cognitivos, que geram a representação visual do mapa, incrementando outros que podem ser publicados automaticamente na *internet* ou incorporados em outras mídias como o *Facebook*, blogs e sites pessoais. Alguns *softwares* para construção dos mapas cognitivos: *Bubbl.us*, *Cmap Tools*, *Coggle*, *Comapping*, *Creatily*, *Compendium*, *Dropmind*, *Edraw Mind Map*, *Edx*, *FreeMind*, *Gliffy*, *ImindMap*, *Mind42*, *Mindmanager*, *Mindmeister*, *Mindmup*, *Mindnode*, *Mindomo*, *Nestor*, *Popplet*, *Scribblar*, *SimpleMind*, *Stormbioard*, *Tex2midmap*, *Wisemapping* e *XMind*.

As atividades com TDIC centradas no aluno, numa perspectiva de metodologia ativa, utilizando a elaboração de mapas cognitivos, foram trabalhadas em duas experiências utilizando os aplicativos *Mindmeister*, *CmapTools*, *Bubbl* e *Popplet*. Nestas experiências

trabalhamos com a criação de mapas cognitivos, com propostas didáticas para uso de TDIC na prática do professor (MERCADO, 2019).

A primeira experiência ocorreu no curso de licenciatura em Pedagogia noturno da Universidade Federal de Alagoas, na disciplina Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação e envolveu o uso do aplicativo *Mindmeister*, disponível para download em dispositivos IOS ou android, para desenvolver um mapa cognitivo permitindo ao usuário capturar, desenvolver e compartilhar ideias e criações, para ilustrar as ideias e conceitos dos alunos a partir da exploração de textos, a partir das premissas de metodologias ativas. O aplicativo ainda permite a escrita colaborativa em tempo real dos seus projetos, possibilitando aos colaboradores que o autor principal vinculou ao projeto comentarem nos tópicos, discutir e votar ideias e alterações no chat integrado ao mapa.

Nesta experiência o professor fez o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos e explicou, através de apresentação em slides, o que é um mapa cognitivo e conceitual, suas principais características e pontos importantes para a construção no aplicativo *Mindmeister*. Após esta explicação inicial, o professor solicita aos alunos a criação de um mapa cognitivo a partir do texto estudando na aula, para os alunos personalizarem seu entendimento, com os conceitos mais importantes e realizando a ligação entre eles.

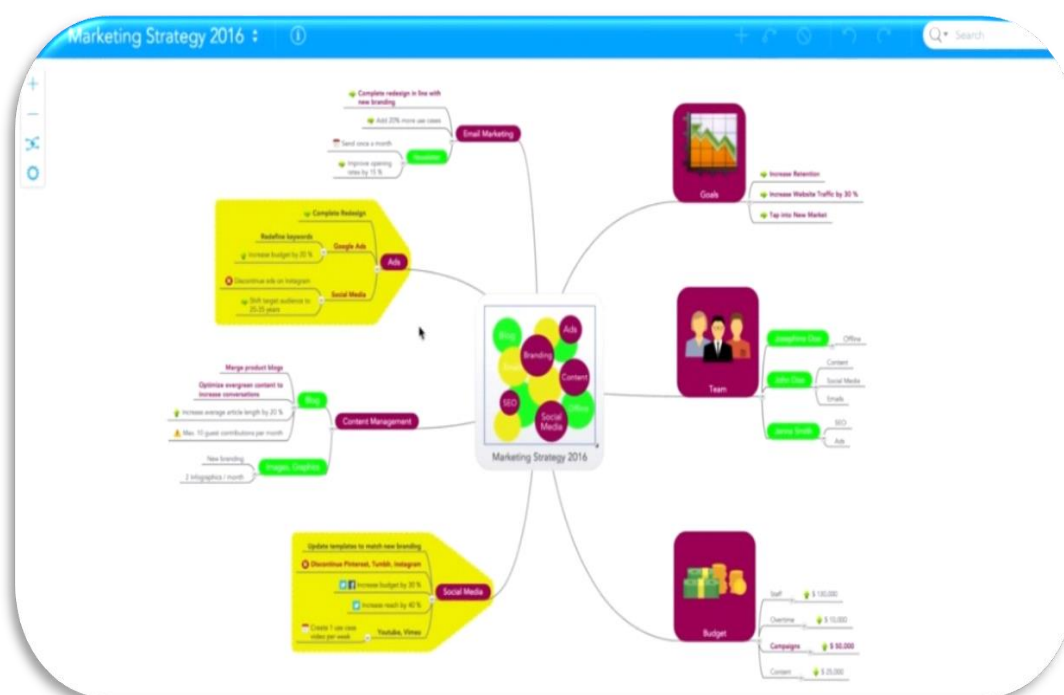
Na aula seguinte, a organização foi diferente. No primeiro momento, o professor apresentou o conteúdo, explicando e debatendo com os alunos os principais conceitos, características e quais partes eram mais significativas para eles, realizando um debate e tempestade de ideias, anotando todas as principais informações no quadro branco. Após isso, os alunos foram para os computadores e começaram a construir os mapas cognitivos de maneira organizada no aplicativo *Mindmeister*, observando o que estava no quadro branco e acrescentando outros conceitos que não estavam lá, apresentados e debatidos em sala de aula, fazendo parte do conteúdo didático.

Para a aplicação desta estratégia, foi utilizada a sequência didática: o professor selecionou um artigo referente ao conteúdo da aula, apresentado aos alunos de forma geral; após a apresentação, solicitou aos alunos a leitura do artigo em sala; ao término da leitura, para elaboração do mapa mental, os alunos deveriam seguir algumas instruções, como iniciar no centro do aplicativo, usando uma imagem do assunto e uma palavra que definiu o título do texto; usar pelo menos três cores para as ramificações no mapa cognitivo; utilizar, além de palavras, códigos, símbolos, imagens durante a construção do mapa; selecionar a palavras-

chave e escrevê-las nas ramificações; inserir cada palavra, imagem, código ou símbolo em sua linha, sendo que todas devem estar conectadas a partir da imagem/palavra central; utilizar as diversas cores para estimular a leitura visual; manter a organização do mapa cognitivo claro, usando a hierarquia das ideias nas ramificações do mapa, agrupando os contornos.

A Figura 2 mostra um exemplo do mapa cognitivo elaborado no *Mindmeister*, com suas articulações e desmembramentos:

FIGURA 2 - Mapa cognitivo no aplicativo *Mindmeister*



Fonte: Site *Mindmeister* - <https://www.mindmeister.com/pt/presentations>

Após a elaboração individual, foi solicitado o compartilhamento com um colega da turma para analisar e contribuir com o mapa cognitivo, desenvolvendo também a aprendizagem colaborativa entre os pares.

A maioria dos alunos realizou o objetivo proposto, ou seja, fizeram as interligações entre conceitos com todo acesso às anotações no quadro branco, às anotações individuais e às marcações realizadas durante a leitura do artigo. Percebemos no decorrer da construção que alguns alunos estavam preocupados com seus mapas cognitivos, se estavam certos ou

errados. O professor explicou que eles deveriam criar ligações que compreendessem depois, quando fossem realizar revisões, por exemplo.

A utilização de mapas cognitivos no curso de graduação em Pedagogia foi uma estratégia didática proveitosa, mesmo que, para alguns alunos fosse à primeira vez utilizando os mapas cognitivos, contribuindo assim para o aprendizado, envolvimento e maior participação dos alunos durante a aula.

A segunda experiência se deu na disciplina Técnicas de Informática e Comunicação do curso de licenciatura em Educação Física da UFAL na qual é discutida a importância das TDIC na Educação Física, suas potencialidades pedagógicas e os desafios que emergem a partir da introdução destas na prática educativa, explorando as possibilidades das TDIC em relação à construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades para utilização destas tecnologias nas aulas de Educação Física.

Na construção dos mapas cognitivos usando aplicativos/softwarewares a escolha das duplas, discussão girou em torno da pesquisa de informações sobre *exergames*, relacionados com a Educação Física. Os alunos pesquisaram nos artigos científicos a importância dos *exergames* na vida de crianças e adolescentes; a relação entre *exergames* e reabilitação, atividade física ou *fitness* e combate à obesidade infantil; os dispositivos comumente utilizados; a importância do movimento nos *exergames*; as possibilidades de uso na Educação Física.

O termo *exergames* abrange uma ampla gama de jogos que têm como similaridade requerer que o usuário realize algum tipo de esforço físico. Outros termos usados para definir jogos desse tipo são: *Active Video Game* (Vídeo Game Ativo), *Active Gaming* (Jogar Ativamente), *Movement Controlled Video Game* (Vídeo Game Controlado por Movimento) e *Exertion game* (Jogo de Exercitação - em livre tradução aproximada).

Com base nas informações pesquisadas e em leituras indicadas no blog da disciplina e, após discutirem em sala de aula o processo de construção de mapas cognitivos, os alunos colocaram a teoria em prática e elaboraram seus próprios mapas conceituais por meio de aplicativos como *CmapTools*, *Bubbl* e *Popplet* e publicaram o resultado nos blogs usados como portfólio das produções dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo exige que o professor incentive os alunos a assumirem posturas ativas em relação à busca pelo conhecimento e seu processo de formação profissional. Isso significa uma quebra de paradigmas, pois, sob a lógica do viés tradicional de ensino, o professor está no centro do processo e conduz suas aulas de forma unidirecional e vertical, pressupondo uma relação de hierarquia entre ele e seus alunos, que, nessa ótica, assumem um papel subalterno.

No mundo hodierno, os conflitos e os desafios de uma sociedade contraditória e em crise exigem que os alunos assumam um papel protagonista no processo de ensino, que vivencie experiências pedagógicas que os preparem para o exercício da cidadania e da participação em sociedade, trazendo respostas, apontando caminhos, permitindo o novo.

É preciso que o professor não só repasse um conteúdo (pré) construído, mas faça da sala de aula um espaço transformador, que desperte no aluno suas habilidades e competências.

Algumas ressignificações e mudanças são essenciais: o ensino não pode estar centrado na figura do professor, mas fazer de cada um (professor e alunos) atores do processo; a lógica não pode ser a autocracia, mas a democracia; o ensino não pode ser unidirecional e vertical, mas parte de todos num processo coletivo de (re)construção do saber por meio da experiência; os alunos deixam de ser um mero receptores de conteúdos prontos para assumirem posturas autônomas e participativas no ensino e, por conseguinte, na vida e na sociedade; o professor não é mais a fonte do conhecimento, mas um orientador, incentivador, considerando e respeitando a diversidade, a individualidade e a vivência/história de cada aluno.

É nesse contexto de mudanças paradigmáticas e de inovações tecnológicas, que as metodologias ativas surgem, dentre elas os mapas cognitivos como recursos didáticos, organizando o conhecimento a partir de hierarquização dos conceitos, utilizando as representações gráficas para organizar, sistematizar e representar o conhecimento, podendo ser uma ferramenta profícua no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os aplicativos explorados nas experiências aqui apresentadas mostram que são recursos online que permitem construir mapas cognitivos com capturas, desenvolvimento e compartilhamento das ideias e criações visualmente, ilustrando conceitos

a partir da leitura de textos. Os aplicativos permitem, ainda, a escrita colaborativa em tempo real dos seus projetos, possibilitando, aos colaboradores que o autor principal vincule ao projeto, comentarem nos tópicos, discutir e votar ideias e alterações no chat integrado ao mapa construído.

O uso de mapas cognitivos torna-se um recurso fundamental, hoje, na prática da sala de aula que não se limita à mera e tradicional reprodução de conteúdos. Assim, para uma verdadeira mudança no processo de ensino, é necessário que o fazer docente não se restrinja ao uso dessa e de outras ferramentas tecnológicas, pois a mudança está no próprio método de ensino, nos princípios e concepções que orientam a atuação do professor e sua relação com seus alunos, pois não adianta levar tecnologias modernas para sala de aula e manter uma postura tradicional, unidirecional e autocrática.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CASTRO, Milagros C. **La herramienta Cmap tools mejora el aprendizaje colaborativo em el aula virtual U5MP**. Panamá: Virtual Educa, 2012.
- COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COSTA, Cleide J.; PINTO, Anamelea C. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2017.
- DE AQUINO, Carlos T. **Como aprender: andragogia e habilidades de aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DEBALD, Blasius. Plano de aprendizagem: inovação no planejamento docente. In: DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 66-75.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. **Revista Conjectura**, v.16, n.3, set-dez, 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1267/891>. Acesso em 10 jan 2020.

MERCADO, Luis P. Mapas como ferramentas de letramento digital: experiências em disciplinas da graduação e pós-graduação voltadas para a formação de professores. **Anais. IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências (CONAPESC)**. Campina Grande, 2019.

MITRE, Sandra M. *et al.* Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 10 jan 2020.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-26.

NOGUEIRA, S. M. A. Andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura, Florianópolis**, v.5, n. 2, p. 333-356, dez. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G. (*et. al.*). **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 2011.

VERAS, Marcelo (org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

Recebido em: 16.12.2019

Aceito em: 29.07.2020

MÉTODO PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SIMONE DA CONCEIÇÃO RODRIGUES DA SILVA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) /Brasil.

Professora Servidora Pública da SEEDF.

E-mail: simonne.conceicao@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8569-5689>

RESUMO

O artigo objetiva analisar a influência do Método Paulo Freire no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido na Casa Paulo Freire, localizado em São Sebastião, Brasília – DF. O problema norteador do estudo em questão tem como enfoque: como o uso do Método Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem no processo de alfabetização e de letramento, pautada em uma formação para a autonomia, conscientização, transformação e libertação do ser humano? O estudo apresenta-se por meio de uma metodologia de cunho qualitativo, sendo sustentado por uma pesquisa bibliográfica e de campo. Os instrumentos de pesquisa foram o questionário e a observação. As observações empíricas demonstraram, ao concluir o estudo, que a Pedagogia Freiriana não é uma educação que visa apenas alfabetizar os jovens e adultos que frequentam a EJA, mas, sim, funciona como um Método que busca a formação integral do indivíduo.

Palavras-chaves: Alfabetização de Jovens e Adultos. Método Paulo Freire. Letramento. Libertação. Transformação.

PAULO FREIRE METHOD: AN ANALYSIS IN YOUTH AND ADULT LITERACY

ABSTRACT

The article aims to analyze the influence of the Paulo Freire Method in the process of Youth and Adult Literacy developed at the Paulo Freire House located in São Sebastião, Brasília - DF. The guiding problem of this study is focused on: The use of Paulo Freire Method in Youth and Adult Literacy can contribute to the process of teaching and learning in the process of literacy, based on a formation for autonomy, awareness, transformation and liberation of the human being? The study is presented through a qualitative methodology, based on a bibliographic and field research. The research instruments were the questionnaire and observation. The empirical observations of the study concluded that Freirean Pedagogy is not an education that aims only to educate young people and adults who attend EJA, but as a Method that seeks the integral formation of the individual.

Keywords: Youth and Adult Literacy. Paulo Freire Method. Literacy. Release. Transformation.

PAULO FREIRE METHOD: AN ANALYSIS IN YOUTH AND ADULT LITERACY

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar la influencia del Método Paulo Freire en el proceso de Alfabetización de Jóvenes y Adultos desarrollado en la Casa Paulo Freire ubicada en São Sebastião, Brasília - DF. El problema principal de este estudio se centra en: El uso del método Paulo Freire en la alfabetización de jóvenes y adultos puede contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje en el proceso de alfabetización y alfabetización, basado en una formación para la autonomía, la conciencia y la transformación. y liberación del ser humano? El estudio se presenta a través de una metodología cualitativa, basada en una investigación bibliográfica y de campo. Los instrumentos de investigación fueron el cuestionario y la observación. Las observaciones empíricas demostraron al concluir el estudio que la Pedagogía freireana no es una educación que solo apunta a educar a los jóvenes y adultos que asisten a EJA, sino como un Método que busca la formación integral del individuo.

Palabras clave: Alfabetización de jóvenes y adultos. Método Paulo Freire. Literatura. Lanzamiento. Transformación.

INTRODUÇÃO

O estudo em tela trata-se de uma pesquisa realizada e desenvolvida em 2011 cujo objetivo foi analisar a influência do Método Paulo Freire no processo de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido na Casa Paulo Freire localizado em São Sebastião Brasília – DF.

A alfabetização de Jovens e Adultos é realizada na práxis política que conduz o educando ao caminho do conhecimento, mediante o exercício de uma consciência crítica que torna o alfabetizando letrado.

Para Pinto, (2007, p. 98), a alfabetização:

Trata-se em produzir uma mudança na consciência do educando, mudança na qual o conhecimento da leitura é apenas um dos elementos. [...] O método crítico visa construir no educando uma consciência de si e de sua realidade, e admite que, como elemento, como parte dessa consciência, surge espontaneamente à compreensão da necessidade de alcançar um plano mais elevado do saber, o plano letrado.

A alfabetização deve estar ligada ao processo de ensinar e aprender com o letramento, mas, para que isso aconteça, a escolha do método é essencial. Portanto, o Método constitui-se como uma ferramenta pedagógica viabilizada como uma técnica de ensino que o professor utiliza para alfabetizar e letrar o educando. A alfabetização de adultos desenvolvida na Pedagogia Freiriana é conduzida por um sistema político realizado na ação-reflexão-ação.

Desse modo, o Método passa a ser visualizado como uma práxis política que leva os alfabetizados a serem transformados por um instrumento de liberdade.

Para Hegenberg (1976 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 44)

Método é uma forma de selecionar técnicas, forma de avaliar alternativas para ação científica... Assim, enquanto as técnicas utilizadas por um cientista são fruto de suas decisões, o modo pelo qual tais decisões são tomadas depende de suas regras de decisão. Métodos são regras de escolha, técnicas são as próprias escolhas.

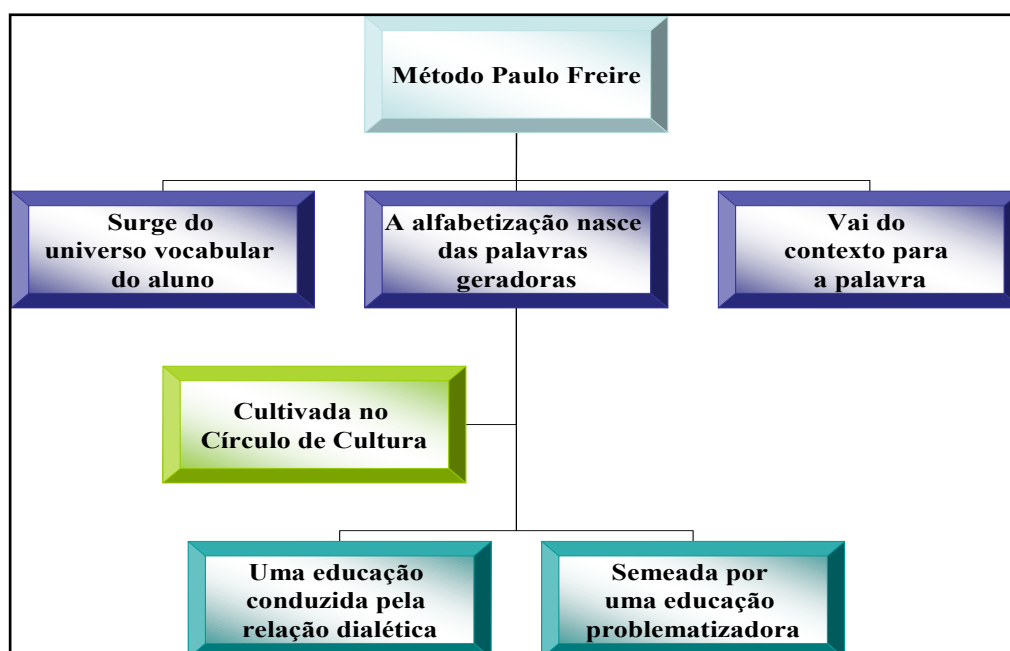
O Método Paulo Freire se destaca pela sua influência no processo de alfabetização de adultos, visto que, almeja a formação integral deste indivíduo, desenvolvendo a autonomia pautada por uma consciência crítica, construindo o conhecimento de forma ativa e prazerosa, uma vez que, o alfabetizando passa a ser o protagonista da construção do seu conhecimento.

Este saber é ocasionado pelas escolhas das regras que por sua vez são as técnicas de ensino selecionadas pelo docente, para ser o caminho da aprendizagem, que tem como destino a sabedoria, proporcionado por meio da adoção de procedimentos inovadores na prática educacional.

MÉTODO PAULO FREIRE?

O Método Paulo Freire se apresenta na atual conjuntura como um instrumento de alfabetização, de letramento e de formação integral do educando, que sensibiliza a alfabetização para uma práxis política que move a educação em direção à conscientização. Nessa práxis, os educandos são alfabetizados para autonomia e transformados por uma educação libertadora, a qual permite um movimento de emancipação (SILVA; NUNES, 2016). A Figura 1 apresenta um esquema da perspectiva do Método de Paulo Freire:

FIGURA 1 - Alfabetização no Método Paulo Freire



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir de FREIRE (1980).

A figura acima ilustra os pilares da técnica da Pedagogia Freiriana, esboçada como uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem do letramento, guiada por uma educação inovadora, na qual a alfabetização passa a ser viabilizada como uma práxis pedagógica que conduz para a formação de um cidadão: os educandos são direcionados à libertação e transformados pela conscientização e pela autonomia.

As técnicas de ensino do Método Paulo Freire, portanto, se constituem como a base para a conquista do letramento e para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos da Alfabetização de Jovens e Adultos.

Segundo Freire (1980, p. 42, grifo do autor), no Método:

A primeira fase é a **descoberta do universo vocabular** dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional.

Este conhecimento permite o nascimento das palavras geradoras na Alfabetização de Jovens e Adultos. O método Paulo Freire se difere dos outros, pois na medida em que a construção é dada de forma decrescente – partindo do contexto social do aluno para a palavra,

como sustenta Aranha (2006, p. 339-340) – o professor da alfabetização precisa “[...] fazer o levantamento do universo vocabular do grupo, a fim de escolher palavras geradoras, que variam conforme o lugar. Por exemplo, em uma região de Pernambuco as palavras escolhidas foram: tijolo, siri, doença, [...] há o debate sobre saúde, alimentação [...]”.

Para Brandão (1981, p. 27, grifo do autor):

A partir do levantamento das **palavras geradoras** a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma leitura: a realidade social que se vive e a da palavra que a retraduz.

O alfabetizando interpreta a linguagem oral e escrita internalizada da mensagem contextualizada na sua vida sociocultural. Partindo disso, o professor desenvolve a sua prática educacional mediante planejamento de aula, que irá contemplar procedimentos e instrumentos inovadores que partam da realidade do aluno. Essa temática propicia mecanismos desafiadores, despertando o educando para a ação da descoberta, de modo a assumir o papel de sujeitos ativos da construção do seu conhecimento.

A palavra geradora torna possível a abordagem de temas interdisciplinares como, por exemplo, a palavra geradora **POLÍTICA**, esta palavra permite desabrochar no círculo de cultura os problemas de trabalho, educação, saúde, alimentação, voto, eleição, salário, emprego, cidadania, entre outros, é o que se chama de círculos de cultura. Sendo assim, Aranha (2006, p. 339-340) afirma que:

Os círculos de cultura, constituídos de grupos pequenos sob a coordenação de um animador, que tanto pode ser um professor ou um companheiro já alfabetizado. Diante da representação de uma favela, por exemplo, há o debate sobre o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, descobrindo-a como uma situação problemática.

A autora ressalta que a técnica Freiriana no processo de alfabetização é cultivada no círculo de cultura. Logo, o discente tem o reconhecimento de mundo, uma vez que, lê e interpreta a realidade a sua volta. O círculo de cultura leva a superar desafios, pois a interpretação é gerada na própria problematização advinda dos temas da palavra **POLÍTICA**:

- **educação** – qualidade do ensino;
- **saúde** – descaso com a saúde pública, o direito a uma saúde de qualidade;
- **trabalho e salário** – condições de trabalho, valorização do trabalho, a condição social do trabalhador e a remuneração salarial;

- **cidadania** – os direitos e deveres do cidadão;
- **voto e eleição** – o direito de escolha, o voto como mudança social e
- **emprego** – desempregado, exigência do mercado (capacitação e profissionalização).

O tema gerador voto proporciona abordar a temática na EJA em um contexto global e, assim, a partir da situação-problema, o alfabetizando passa a exercer o papel de cidadão consciente de seus direitos, haja vista que é conscientizado da importância de se assumir como eleitor, descobrindo um simples voto como uma ação transformadora, ou seja, uma ferramenta que pode vir ou não a traçar ações e metas que visam promover benefícios para a sociedade. É partindo dessa corrente Freiriana que o alunado começa a visualizar o voto como um instrumento de conscientização e de cidadania. Os temas surgidos da palavra geradora nascida no círculo de cultura propiciam, então, mecanismos para que ocorra a construção do conhecimento desvelada na práxis da problematização.

Freire (2007) na alfabetização de adultos o educador deve problematizar a palavra ao educando. Ao realizar essa práxis, o docente levará o alfabetizando a desvelar a sua realidade. Sendo assim, essa educação problematizadora torna verdade a liberdade de pensamento, mediante o exercício de uma consciência crítica, dessa forma, os educandos se sentirão seguros para atuar no mundo.

Para dar início ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento, o educador faz a separação da palavra geradora: **PO – LÍ – TI – CA**, a partir dessa separação a professora trabalha a família fonética e a construção “da ficha de descoberta pelo aluno” FREIRE (1991, p. 118), conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 - Construindo a Ficha de Descoberta na Alfabetização de Jovens e Adultos

PO – LÍ – TI – CA			
- PA – PÁ	- LA – LATA	- TA – TAPIOCA	- CA – CASA
- PE – PEDREIRO	- LE – LEITE	- TE – TELHA	- CE – CEARÁ
- PI – PIA	- LI – LIXO	- TI – TIJOLO	- CI – CIMENTO
- PO – PORCO	- LO – LOTE	- TO – TORNEIRA	- CO – COZINHA
- PU – PULMÃO	- LU – LUZ	- TU – TUCANO	- CU- CUSCUZ

Fonte: Produzido pela autora (2011).

Nessa prática, a educadora questiona os estudantes para o surgimento de novas palavras, dessa forma o adulto desenvolve a construção da alfabetização e do letramento no vínculo dialético, conquistando, assim, o poder da palavra: os educandos são capacitados para “codificar e decodificar a linguagem de mundo”.

No Método Paulo Freire, os educandos são conduzidos por uma educação mediada pela relação dialética, que leva o ensino para o sexto patamar. A educação problematizadora, no caso, problematiza o ensino para que o aluno construa o conhecimento e, assim, da mesma forma que o discente aprende, o educador também está em constante aprendizado.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo é de cunho qualitativo visando conhecer o método Paulo Freire como um aliado no processo da Alfabetização de Jovens e Adultos, bem como identificar as técnicas utilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que conduz os educandos para a conquista da autonomia, exercida por uma consciência crítica mergulhada na libertação e na transformação da alfabetização. Partindo disso, os instrumentos adotados para o levantamento de dados foram os questionários e a observação.

A coleta de dados da amostragem referente à pesquisa de campo realizada em 2011, os dados foram levantados em uma Organização Não Governamental, na Casa Paulo Freire, localizada em São Sebastião – DF. As informações para análise foram obtidas juntamente com os professores e os alunos da Alfabetização de Jovens e Adultos da instituição,

adquirindo o levantamento de (30) questionários para educadores e (20) questionários para alunos.

Ao término da pesquisa de campo, foi possível analisar a visão dos educadores em relação a essa temática, identificando a metodologia e as didáticas adotadas por esses profissionais no âmbito educacional da EJA – Educação de Jovens e Adultos –, verificando também o processo de Alfabetização de Adultos esboçada sobre a ótica dos alfabetizandos.

ALFABETIZAÇÃO: EDUCADOS PARA CONSCIENTIZAÇÃO E AUTONOMIA

Após compreender a concepção da terminologia da alfabetização e do método, iniciam-se agora as análises, partindo da investigação realizada com os alunos no intuito de perceber as influências do método Paulo Freire no processo de Alfabetização na vida desses jovens e adultos.

A Relação professor e aluno na Alfabetização de Jovens e Adultos

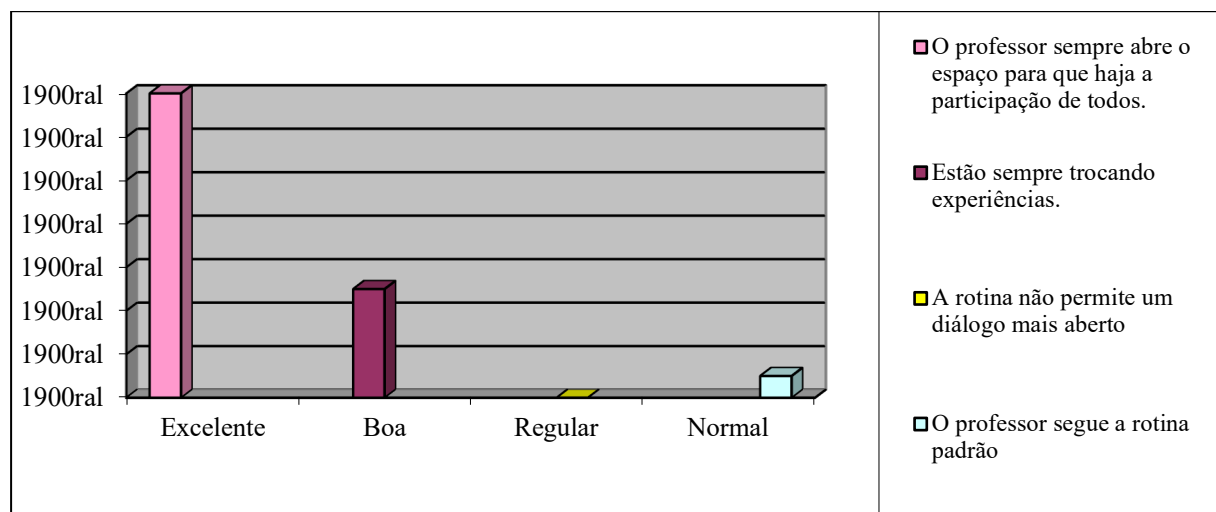
Para investigação, foi tomado como suporte o seguinte questionamento: **como é na sala de aula a relação com o professor?** A pergunta analisada em questão fundamenta-se na importância de desenvolver a alfabetização de adultos, por meio da relação dialética referenciada como a base da educação nascida da Pedagogia Freiriana. A Tabela 1 apresenta os dados gerados a partir do questionamento:

TABELA 1 - Como é a relação com o professor em sala de aula?

Opção	Quantidade	Percentual
Excelente, o professor sempre abre o espaço para que possamos participar e tirar as nossas dúvidas, trabalhando temas atuais do nosso dia a dia.	14	70%
Boa, estamos sempre trocando experiências.	5	25%
Regular, a rotina da aula não permite um diálogo mais aberto entre professor e aluno.	0	0
Normal, o professor segue a rotina padrão, passa o conteúdo e nós alunos procuramos seguir.	1	5%
Total	20	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 1 – Relação professor-aluno na Alfabetização de Jovens e Adultos



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

O levantamento de dados ilustra a satisfação dos alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos educados sob a perspectiva Freiriana, com o índice de 70% para excelente e 25% para bom, retratando um professor que trabalha com temas atuais do dia a dia e que abre sempre um espaço para que haja a participação de todos. No entanto, a pesquisa aponta que 5% dos alunos classificaram a relação professor-aluno como normal, visto que o professor

apenas segue a rotina padrão passando o conteúdo em sala de aula. Para Freire (1991, p. 126), a alfabetização de adultos deve ocorrer nas

[...] relações entre sujeitos, não podem ser de dominação. Agora, diante desta, o grupo é motivado á análise do diálogo. Do encontro entre consciências. Motivado á análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado e humanizado pelo homem. Motivado á análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.

Como lembra Freire, na educação pautada pelo Método Tradicional, o professor visa passar a matéria, visando transmitir o assunto para o preenchimento de “mentes vazias”, enquanto na educação Freiriana apreciada e vivenciada na sala de aula, o educador convida o alunado a obter conhecimentos para que a construção aconteça de forma mútua, deixando de ser objeto e assumindo o papel de sujeito criador da sua história. A dimensão política calcada na relação dialética propicia o desenvolvimento da autonomia no educando, uma proposta vivenciada em campo, uma vez que os alfabetizandos eram indagados e motivados a experimentar o conhecimento, assim o papel de pesquisador se realizou no deslumbramento das experiências desses jovens e adultos que ainda não sabiam ler, no entanto, eram graduados pela experiência da vida.

É no bojo dessa educação libertária que os educandos da EJA expressam em seu olhar a satisfação da escola nova, uma vez que são tratados como adultos. Isso indica que vivenciam uma educação humanizadora, ou seja, representam o papel de protagonista da construção do seu conhecimento.

Constatou-se neste estudo que os alfabetizados são vistos na educação de adultos como os produtores do saber que a cada dia frutifica a árvore da educação com a sua sabedoria.

A volta para a vida escolar: a educação transformando o educando

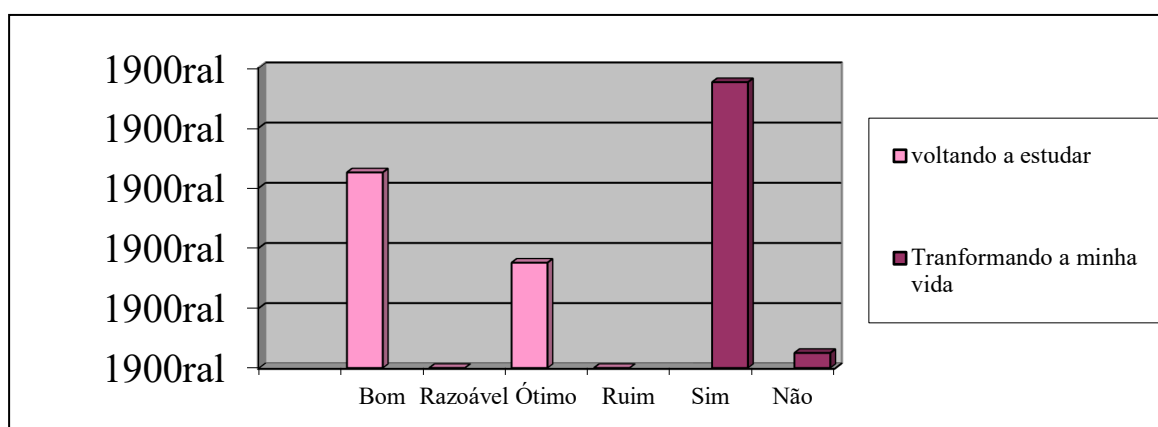
O princípio norteador para a análise em questão fundamenta-se na especificação dos sentimentos dos educandos em relação ao acolhimento a volta aos estudos, bem como verificar se a educação permitiu que se transformasse como ser humano, uma vez que a educação no Método Paulo Freire não só liberta, mas transforma a vida do adulto. A Tabela 2 e o Gráfico 2 apresentam as respostas dos educandos aos questionamentos:

TABELA 2 – Como está sendo para você voltar a estudar? Essa educação permitiu ou está permitindo que você se transforme como ser humano, mudou alguma coisa na sua vida?

Pergunta	Opção	Quantidade	Percentual
Como está sendo para você voltar a estudar?	Bom	13	65%
	Ótimo	7	35%
	Razoável	0	0
	Ruim	0	0
	Total	20	100%
Essa educação permitiu ou está permitindo que você se transforme como ser humano, mudou alguma coisa na sua vida?	Sim	19	95%
	Não	1	5%
	Total	20	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 2 - A volta para a vida escolar: a educação transformando o educando



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

Felizmente, a coleta de dados demonstrou que 100% dos alfabetizados consideram a sua volta aos estudos como boa e ótima, constatando uma educação transformadora com o percentual de 95% para sim. Dessa forma, a alfabetização está lhe proporcionando mecanismos e ferramentas para que possam se transformar como ser humano, contribuindo significativamente para a sua vida profissional, pessoal e social. Nota-se no gráfico acima que apenas 5% dos entrevistados relataram não haver mudança na sua vida, buscando o ensino somente, por causa da insistência dos amigos e familiares.

Segundo Freire (*apud* SOARES 2007, p. 119), a educação de adultos:

É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre a própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. [...] Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. [...] o trabalho da alfabetização, [...] como uma força de transformação do mundo.

A cultura da educação propicia mecanismos para que o alunado construa o seu saber, transformando a sua realidade, por meio do trabalho, na medida em que detém o significado da palavra: caminhando no mundo mediante a arte da leitura. Na observação em campo foi constatado que a maioria dos alfabetizandos trabalha, conciliando a atividade escolar com a vida profissional, alguns alunos optaram por dedicar a vida aos estudos embarcando no mundo escolar para se tornarem cidadãos, uma vez que veem seus direitos imersos pela sociedade, pelo simples fato de não saber ler e escrever. Notou-se dessa forma que a transformação na vida desses discentes é apreciada por questões pessoais e sociais, o ensino está permitindo um emprego melhor, uma vez que é possível preencher a exigência do mercado de trabalho.

Constatou-se neste estudo que é na dimensão libertária que os trabalhadores conseguem se transformar preenchendo o seu crescimento individual para realizações simples do seu dia a dia, como ler a Bíblia, ler o tão sonhado caderno de receita da família, fazer compras no mercado ou simplesmente pegar um ônibus, isto é, há a conquista do simples desejo de liberdade.

A educação na alfabetização de adultos passa a ser vista de um novo ângulo na vida dos alfabetizandos, contemplada como uma ferramenta transformadora no processo de ensino-aprendizagem do letramento que vem conduzi-los para o caminho da liberdade refletida na fonte da autonomia.

Registro da metodologia e didática utilizada pelo educador para a aquisição do letramento

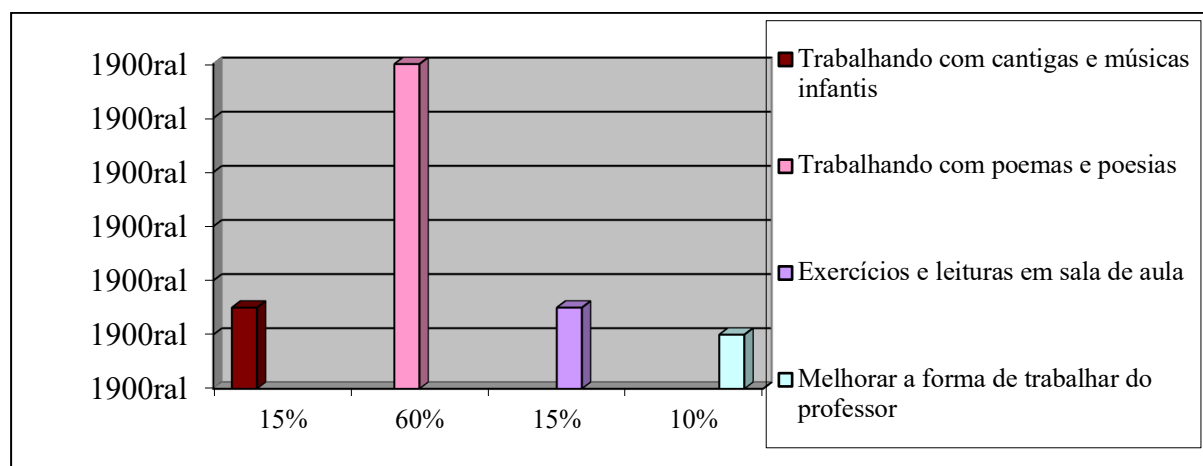
Visamos aqui desvelar a prática desenvolvida na Alfabetização de Jovens e Adultos, conduzida pelo Método Paulo Freire na visão dos educandos, verificando se a metodologia e a didática adotada pelo educador na sala de aula auxiliam na aquisição do letramento, conforme a Tabela 3 e o Gráfico 3:

TABELA 3 - Tendo em vista as metodologias e didáticas que o professor utiliza na sala de aula para a aprendizagem da Língua Portuguesa, com qual você mais se identifica para o seu processo de ensino aprendizagem?

Opção	Quantidade	Percentual
O trabalho de cantigas, músicas infantis, que permitem trabalhar o nosso imaginário.	4	15%
O trabalho com poemas, poesias que permitem trabalhar o aprimoramento da expressão oral, escrita, permite que a gente se expresse de forma sucinta e culta.	12	60%
Gosto dos exercícios e das leituras feita em sala, aprimoram o vocabulário, a leitura, além de fixar melhor o conteúdo.	3	15%
Gosto da maneira como o professor trabalha, mas acho que poderia melhorar, somos um público adulto, acredito que deveria valorizar mais nossa experiência.	2	10%
Total	21	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 3 - A metodologia e a didática utilizada pelo educador na sala de aula para o desenvolvimento do letramento sobre a visão do aluno



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A amostragem indica que 60% dos alunos entrevistados aprovam as aulas desenvolvidas com poemas e poesias, já 15% gostariam que os professores trabalhassem com cantigas e músicas infantis – no intuito de trabalhar o imaginário do adulto – e 15% apreciam os exercícios e as leituras realizadas em sala de aula, uma vez que aprimoram o vocabulário e fixam melhor o conteúdo.

Cabe ressaltar que 10% dos alfabetizados gostam da maneira como o professor trabalha, porém acreditam que poderia ser aperfeiçoada, uma vez que representam um público

adulto, desse modo, suas experiências deveriam ser mais valorizadas no currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Klein (2003, p. 34) descreve que na Alfabetização de Jovens e Adultos:

A leitura deverá contemplar uma tipologia variada: textos informativos, narrativos, narrativo-descritivos, normativos, dissertativos, de correspondências, textos argumentativos, textos literários, em prosa e em verso, textos didáticos, textos publicitários, entre outros, buscando promover o conhecimento da função social e dos mecanismos constitutivos de cada tipo. [...] promova um clima agradável e incentive os alunos à exploração desses textos sem, no entanto, fazer qualquer tipo de cobrança sobre leitura realizada. Desta forma, pretende-se produzir intimamente com o material escrito e despertar o gosto pela leitura.

A autora ressalta para o desenvolvimento de práticas inovadoras e contextualizadas na sala de aula a partir do uso de tipologia variada. Na primeira fase da alfabetização, os alunos não conseguem ler e escrever, desse modo, cabe ao educador levar a palavra, para que possam se familiarizar com o mundo da leitura e escrita (KLEIN, 2003). O levantamento de dados assegura a veracidade do Método Paulo Freire como uma ferramenta mediadora da aprendizagem, despertando no educando o prazer pela leitura e pela escrita, na medida em que conhece as necessidades do alfabetizando e o que o levou a estudar.

Análise da Educação de Jovens e Adultos antigamente e atualmente na ótica dos alfabetizandos: motivados a aprender

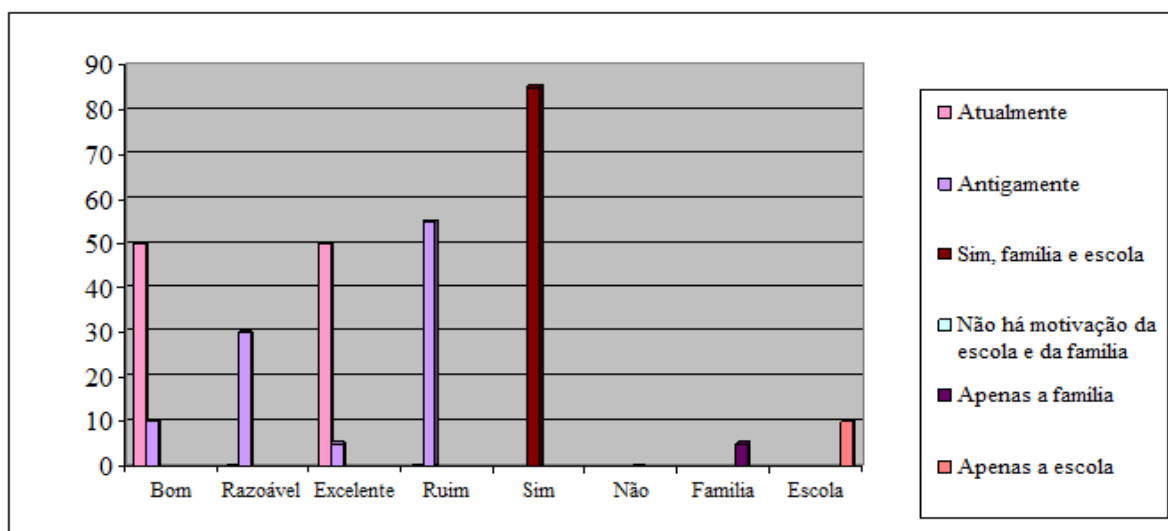
A questão em foco para análise se refere à educação desenvolvida na Alfabetização de Jovens e Adultos antigamente e atualmente sob a ótica dos educandos, no intuito de identificar o motivo do fracasso escolar que levou esses estudantes a ficarem desmotivados no ensino, marcando um elevado índice de analfabetismo no passado. A amostragem visa ainda verificar o papel da família e da escola na motivação da aprendizagem que conduz o adulto na procura do saber, conforme a Tabela 4 e o Gráfico 4:

TABELA 4 - Para você, como era a Educação de Jovens e Adultos antigamente e atualmente? A família e a escola o motivam a estudar?

Pergunta	Opção	Quantidade	Percentual
A família e a escola o motivam a estudar?	Sim, a escola e a família	17	85%
	Não há motivação da escola e da família	0	0
	Apenas a família	1	5%
	Apenas a escola	2	10%
	Total	20	100%
Para você, como era a Educação de Jovens e Adultos antigamente?	Bom	2	10%
	Razoável	6	30%
	Excelente	1	5%
	Ruim	11	55%
	Total	20	100%
Como você vê hoje a Educação de Jovens e Adultos?	Bom	10	50%
	Excelente	10	50%
	Razoável	0	0
	Ruim	0	0
	Total	20	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 4 - A Educação de Jovens e Adultos antigamente e atualmente sob a ótica dos alfabetizandos: motivados a aprender



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A abordagem dos dados da amostragem da pergunta investigada demonstra que 15% dos estudantes visualizam o ensino de antigamente como bom e excelente, no entanto, cabe

ressaltar que na pesquisa 85% dos entrevistados veem a alfabetização de antigamente como ruim e razoável, enquanto 100% dos adultos aprovam a educação de hoje desenvolvida na EJA como boa e excelente para o processo de ensino aprendizagem do trabalhador social.

A presente pesquisa contata a insatisfação do ensino de antigamente, uma educação pobre, com professores despreparados e com escolas com uma infraestrutura precária, levando assim ao fracasso escolar. Além disso, os educandos eram tratados como crianças e suas experiências de vida não eram valorizadas, caracterizando uma educação desumanizante.

Tal visão foi sendo desmistificada com o surgimento das ideias de Freire (2007), a Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvida com o objetivo de apenas transferir o conhecimento ao alfabetizando é uma educação realizada no trabalho desumanizante, enquanto a práxis da alfabetização de adulto na escola Freiriana é nascida da semente humanizadora, o educador conduz o educando ao conhecimento.

O gráfico apresenta que a valorização da nova escola se dá também mediante a participação da família e da escola na vida do adulto, uma vez que 85% desses recebem motivação da comunidade escolar e familiar para continuar estudando e apenas 15% no total dos discentes admitem ter apoio apenas da família ou da escola. Segundo Bzuneck (2000, p. 9 *apud* Moraes e Varela 2007, sp.), “A motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

As autoras enfatizam o papel da família e da escola como agentes motivadores da aprendizagem de adulto, por meio dessa abordagem os educandos desses segmentos se encontram mais interessados em inserir-se na busca do saber. Partindo dessa temática, a observação torna patente a Pedagogia Humanizadora apresentada por Freire.

Registro dos recursos didáticos adotados na escola Freiriana

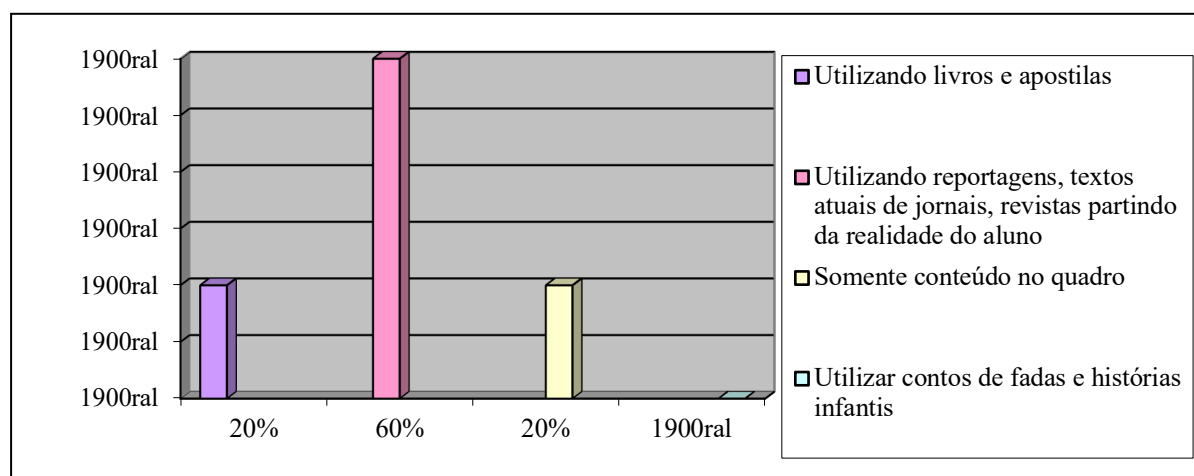
O instrumento de pesquisa a que carece a pergunta a ser analisada faz menção aos recursos didáticos adotados pelo educador na sala de aula na percepção dos educandos da Alfabetização de Jovens e Adultos, no intuito de diagnosticar os instrumentos utilizados para o atendimento desse público, bem como compreender a influência de recursos utilizados no ambiente escolar como reportagens de jornais, revistas e textos, conforme a Tabela 5 e o Gráfico 5, que partem da realidade sociocultural do alunado contribuindo para o surgimento de palavras geradoras.

TABELA 5 - Tendo em vista os recursos didáticos que o professor utiliza na sala de aula, qual o que você classifica como fundamental para o processo de ensino aprendizagem?

Opção	Quantidade	Percentual
Os livros e apostilas.	4	20%
Notícias, reportagens, textos atuais do dia a dia de jornais, revistas que partem da nossa vivência, sem menosprezar a apostila e os livros didático.	12	60%
Aula somente com conteúdo no quadro permite fixar melhor a matéria.	4	20%
Livros de contos de fadas e histórias infantis.	0	0
Total	20	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 5 - Os recursos didáticos utilizados pelo professor na sala de aula sobre a ótica dos alfabetizandos da EJA



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A pesquisa revela que 40% dos alunos entrevistados tem apreço por uma aula que trabalha a aprendizagem com livros, apostilas e matérias no quadro, por acreditar que esse método permite fixar melhor o conteúdo aplicado pelo educador. Cabe ressaltar que a estatística de 60% revela a preferência dos educandos em aprender mediante instrumentos de notícias, reportagens, textos atuais de jornais e revistas que retratam o seu dia a dia, tornando a leitura familiarizada com seu contexto social.

Como lembra Freire (1980), na alfabetização de adultos pautada na Pedagogia Freiriana, o educador conhece a realidade dos alunos, assim, surge o tema para trabalhar na sala de aula partido do contexto sociocultural dos alfabetizados. Na observação em campo, os educandos trabalhavam em fazendas, em indústrias de frango, frigorífico, na apicultura e na cozinha, partindo disso, o tema selecionado para ser abordado em aula foi animais.

Para Ghiraldelli (2006), no processo de alfabetização, o levantamento da vida do educando faz surgir os temas geradores, que serão os elementos essenciais dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula. Desde que são oriundos da comunidade, sensibilizam os alfabetizandos.

Observou-se na pesquisa de campo que a sala de aula de adultos constitui-se como um ambiente repleto de recursos e ferramentas que o docente pode adequar para ministrar as suas aulas e desenvolver a alfabetização e o letramento no educando da EJA. Por exemplo: as receitas caseiras, reportagens, poesias e poemas que retrata a vida no campo, a Bíblia, folhetos informativos de saúde, educação, meio ambiente, entre outros recursos que despertam o alunado para a práxis da leitura e da escrita, de modo a proporcionar o pleno desenvolvimento da cidadania por meio da construção de uma consciência crítica.

A visão dos professores para uma práxis inovadora na EJA: não tratar o adulto da mesma forma que a criança

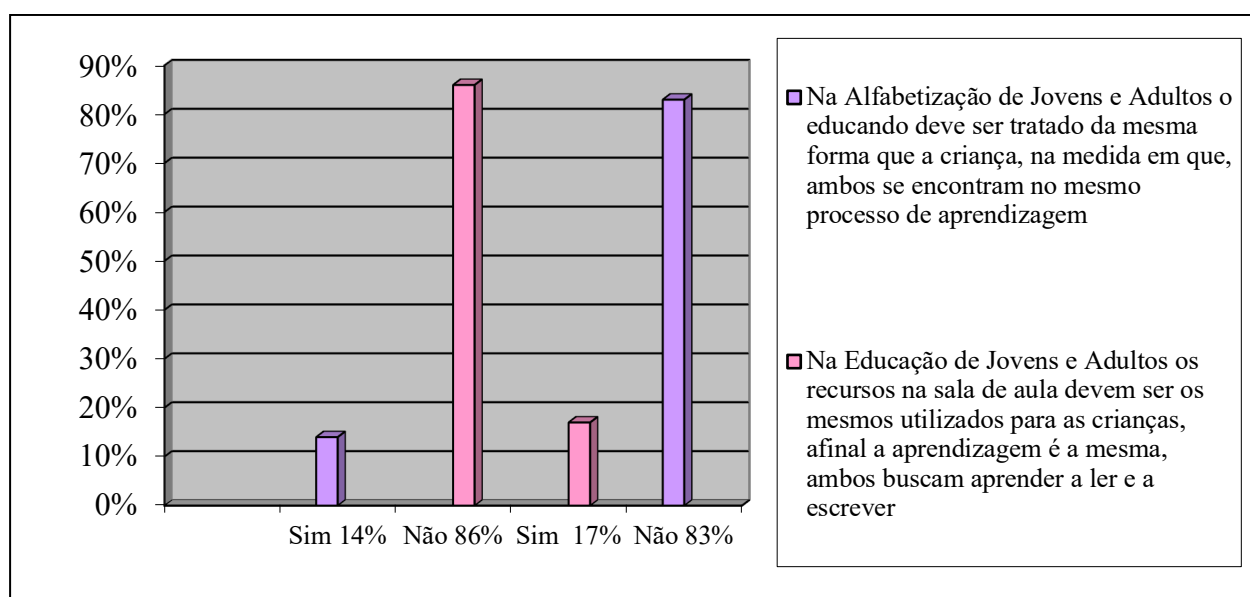
A pergunta norteadora desta pesquisa baseia-se no tratamento adotado pelo professor em sala de aula e na abordagem de recursos adequados para alfabetização de adultos sendo trabalhados da mesma forma que se utiliza com as crianças. Assim, verifica-se qual a postura adotada pela escola Freiriana, com o objetivo de constatar a influência de uma didática que valoriza a realidade do aluno, no intuito de utilizar uma metodologia adequada para atender o público adulto. A Tabela 6 e o Gráfico 6 apontam os dados obtidos:

TABELA 6 - A visão dos professores para uma práxis inovadora na EJA: não tratar o adulto da mesma forma que crianças.

Pergunta	Opção	Quantidade	Percentual
Na Alfabetização de Jovens e Adultos, o educando deve ser tratado da mesma forma que a criança, na medida em que, ambos se encontram no mesmo processo de aprendizagem?	Sim	4	14%
	Não	26	86%
	Total	30	100%
Na Educação de Jovens e Adultos, os recursos na sala de aula devem ser os mesmos utilizados para as crianças, afinal a aprendizagem é a mesma, ambos buscam aprender a ler e a escrever?	Sim	5	17%
	Não	25	83%
	Total	30	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 6 - A visão dos professores para uma práxis inovadora na EJA: não tratar o adulto da mesma forma que se trata uma criança



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A presente pesquisa demonstra a adoção dessa ferramenta no âmbito educacional, tornando a alfabetização eficaz, apenas a parcela de 17% dos educadores entrevistados na pesquisa classificou que os recursos utilizados na sala de aula devem ser os mesmo adotados para o público infantil, haja vista que a aprendizagem é a mesma, ambos buscam aprender a

ler e a escrever. Sobretudo a estatística de 83% comprova a relevância desse Método na Alfabetização de Jovens e Adultos, na medida em que os recursos empregados na escola devem atender o público adulto.

Como se verifica no gráfico acima 14% dos docentes visualizam o adulto como uma criança, porém cabe ressaltar que 86% dos educadores não tratam o seu público desse modo, sendo assim, a escola desenvolve sua práxis pedagógica por meio do contexto sociocultural do alunado. A adoção dessa postura é fundamental para o andamento do educando no processo educacional, como ressalta Gadotti e Romão (2002, sp, grifo dos autores):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. [...] O primeiro direito do alfabetizando é o **direito de se expressar**. Há muitos anos que a andragogia (Furter, 1974) nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias.

Acredita-se que a educação na EJA deve nascer da vida do alfabetizando, considerando, assim, a sua condição de cidadão adulto exercendo o direito de se comunicar. Na observação, torna-se evidente que a Alfabetização de Jovens e Adultos pautado no Método Paulo Freire, não reconhece o educando como criança, na medida em que o valoriza como um ser adulto e emprega as aulas mediante a integração de instrumentos e procedimentos adequados essa clientela.

Análise da abordagem pedagógica para a aquisição do letramento na Educação de Jovens e Adultos esboçada sobre a realidade do aluno

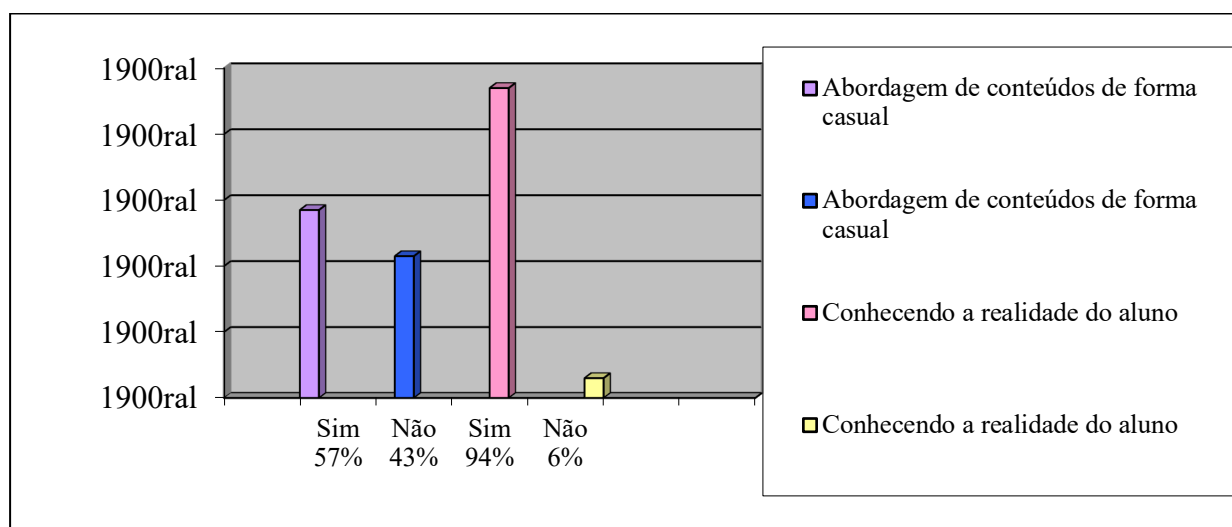
O instrumento de pesquisa para análise de dados deu-se na investigação da abordagem pedagógica para a aquisição do letramento na Educação de Jovens e Adultos esboçada sobre a realidade do aluno. Foi verificado se o professor desse segmento adota conteúdos que abordam a linguagem escrita e oral de forma casual na sala de aula. A Tabela 7 e o Gráfico 7 apresentam os resultados obtidos:

TABELA 7 - Análise da abordagem pedagógica para a aquisição do letramento na Educação de Jovens e Adultos esboçada sobre a realidade do aluno

Pergunta	Opção	Quantidade	Percentual
A aprendizagem da linguagem escrita se dá a partir do conhecimento da linguagem oral, dessa forma, o professor deve adotar conteúdos que trabalhem a linguagem escrita e oral de forma casual na sala de aula?	Sim	17	57%
	Não	13	43%
	Total	30	100%
Para desenvolver no aluno a aquisição do letramento, faz-se necessário que o professor conheça a realidade do aluno para que possa adotar uma didática que o auxilie no mundo lá fora?	Sim	28	94%
	Não	2	6%
	Total	30	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 7 - Análise da abordagem pedagógica para a aquisição do letramento na Educação de Jovens e Adultos esboçada sobre a realidade do aluno



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A pesquisa realizada demonstra que 6% dos docentes acreditam que para o processo de letramento não é necessário que o educador conheça a realidade do aluno. Sobretudo, a estatística de 94% constata que os pedagogos apreciam a didática que surge da vivência do adulto, de modo que, no âmbito educacional, esse profissional deve contemplar os conteúdos

de forma interdisciplinar que partam da realidade dessa clientela para desenvolver a aquisição do letramento.

Na observação em campo, foi possível constatar essa práxis em que o professor abordou as temáticas nascidas da palavra geradora ANIMAIS: história, cultura indígena, geografia, ciências, saúde, trabalho e educação. Logo, percebe-se que houve a problematização da palavra com o intuito de provocar o educando para buscar uma solução por meio da ação-reflexão-ação e, conseqüentemente, promover a conscientização da sua condição social.

O levantamento de dados aponta que 57% dos docentes preferem a abordagem de forma casual na sala de aula e somente 43% não trabalham os conteúdos de forma casual na Alfabetização de Jovens e Adultos.

A amostragem registra que a grande maioria dos entrevistados aprecia a aprendizagem do letramento mediante as palavras geradoras que brotam da vida do educando, porém enfatizam que devem priorizar os livros didáticos, uma vez que o trabalho do educador fica mais fácil, já que não exige do docente uma pesquisa aprofundada no assunto a ser ministrado, bem como na vida do alunado. Diante do quadro percebeu-se uma dicotomia entre a teoria e a prática, não houve a absorção da essência da Pedagogia libertadora, na qual professor e aluno devem assumir o papel de pesquisador.

Segundo Klein (2003, p. 23), “Os conteúdos da língua escrita pressupõem certos recursos e articulações, cuja interpretação não é aleatória, mas obedece a determinados princípios que devem ser tomados, prioritariamente, como objeto de ensino”. A autora retrata a importância da aprendizagem, da leitura e da escrita na sala de aula abrigada por um público adulto, além de ressaltar que a aula deve ser conduzida pelo planejamento minucioso e deve ser previamente preparada com antecedência. Dessa forma, o professor pode se tornar conhecedor da realidade do alunado.

A estatística traz à tona o despreparo de alguns educadores no âmbito educacional, uma vez que o conteúdo deve abordar a linguagem oral e escrita na sala de aula por meio da formalidade surgida da vivência do aluno.

A análise de campo ilustra que o educando da alfabetização de adulto é um ser dotado de sabedoria, em decorrência da bagagem que carrega consigo preenchida com suas experiências de vida, por isso é fundamental que tais experiências sejam valorizadas no ambiente escolar, jamais trabalhar com recursos pedagógicos para crianças. Essa

metodologia deve demonstrar a importância da educação em suas vidas, como tal ferramenta vai agregar e enriquecer na sua formação de cidadão.

Objetivo da Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva Freiriana

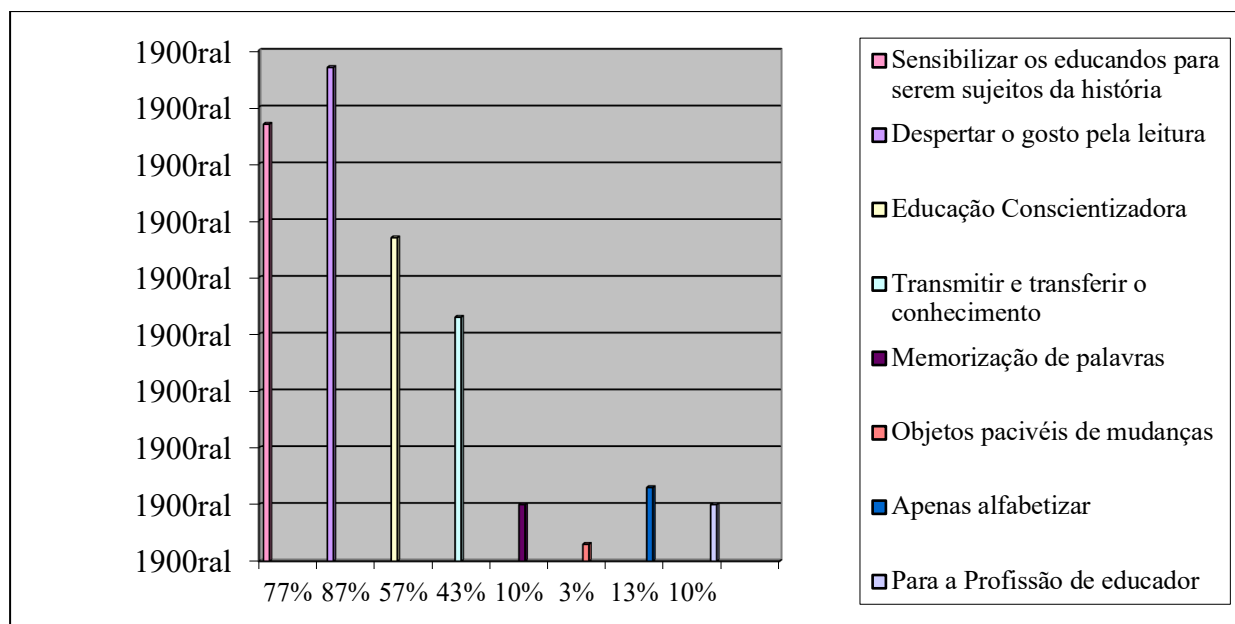
A observação empírica a que carece a pesquisa permitiu avaliar a questão em foco, conforme a Tabela 8 e o Gráfico 8:

TABELA 8 - Qual o objetivo da educação na Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana?

Pergunta	Opção	Quantidade	Percentual
O Método Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos desperta nos educandos a sensibilidade para:	Serem sujeitos da história, por meio da formação integral.	23	77%
	Para a profissão de educador.	3	10%
	Para a memorização de palavras, por meio da formação parcial do ser humano.	3	10%
	O papel de objetos passíveis de mudanças.	1	3%
	Total	30	100%
Na sua visão, a alfabetização de adultos deve ser conduzida como uma:	Educação mecânica.	0	0
	Educação conscientizadora.	17	57%
	Educação que transmite e transfere o conhecimento.	13	43%
	Educação para memorização.	0	0
	Total	30	100%
Na sua visão, o Método Paulo Freire na alfabetização:	Destina-se apenas a alfabetizar jovens e adultos.	4	13%
	Desperta no educando o gosto pela leitura e escrita favorecendo a formação de bons leitores e auxiliando no processo de letramento.	26	87%
	Dificulta o processo da escrita e da leitura	0	0
	Promove a construção de uma consciência ingênua.	0	0
	Total	30	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 8 - O objetivo da educação na Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana sob a ótica dos educadores da EJA



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A pesquisa demonstrou que a alfabetização de adultos aplicada no Método Paulo Freire tem como objetivo atingir um dos pilares da Pedagogia Freiriana: a educação conscientizadora, alcançando um percentual de 57% na coleta de dados a pesquisa revigora que este método viabiliza uma educação a partir de uma consciência crítica e reflexiva da sua própria realidade, isto – é na leitura de mundo. Esses educadores veem o educando como sujeito da história, desse modo a tarefa do Pedagogo se conduz na simplicidade de sensibilizar os alfabetizandos por meio do educar, para que possam se enriquecer na sabedoria do conhecimento movida por uma educação conscientizadora.

Sobretudo, os índices de 43% e 13% demonstram o despreparo dos professores de sala de aula, colocando que o Método busca apenas alfabetizar “a grande família de oprimidos”, desse modo o ensino de adulto deve ser conduzido de forma a “transmitir e transferir o conhecimento” para o aluno, limitando a aprendizagem ao simples ato de memorizar as palavras apresentadas pelo docente. Como se verifica no gráfico, 3% dos docentes alfabetiza objetos passíveis de mudança e 10% dos educadores veem o Método Paulo Freire como uma educação que visa apenas ensinar o educando a memorizar palavras, buscando a sua formação parcial.

Vale salientar que, no levantamento da pesquisa, 87% dos educadores entrevistados visualizam a Pedagogia Freiriana como uma ferramenta que desperta o educando para a práxis da leitura e da escrita, conseqüentemente influenciando no processo de ensino-aprendizagem do letramento, de modo a capacitá-lo para codificar e decodificar a sua história de vida.

Segundo Pinto (2007, p. 61), “As concepções alienadas de educação têm precisamente caráter de alienação, porque concebem o educando como objeto, e por isso não reconhecem nele a dignidade de sujeito”. Sob a perspectiva de Pinto, percebe-se que o adulto que se encontra no processo de alfabetização deve ser considerado como um sujeito cidadão que veio para a escola buscar a sedimentação do seu conhecimento, para que seja capaz de codificar e decodificar a linguagem de mundo expressada na formação da família de palavras.

De acordo com Freire (2007), a alfabetização deve ser conduzida, por meio da conscientização e da humanização, uma vez que a conscientização se baseia no esforço realizado pelo discente para compreender e se reconhecer como sujeito da ação.

Partindo disso, o método Paulo Freire, enquanto ação política e educação humanizadora, retrata que não há transformação sem a conscientização, da mesma forma que não existe libertação sem a autonomia que move o educando para a práxis da sabedoria e da cidadania plena.

As contribuições da inclusão do Método Paulo Freire no currículo escolar da EJA

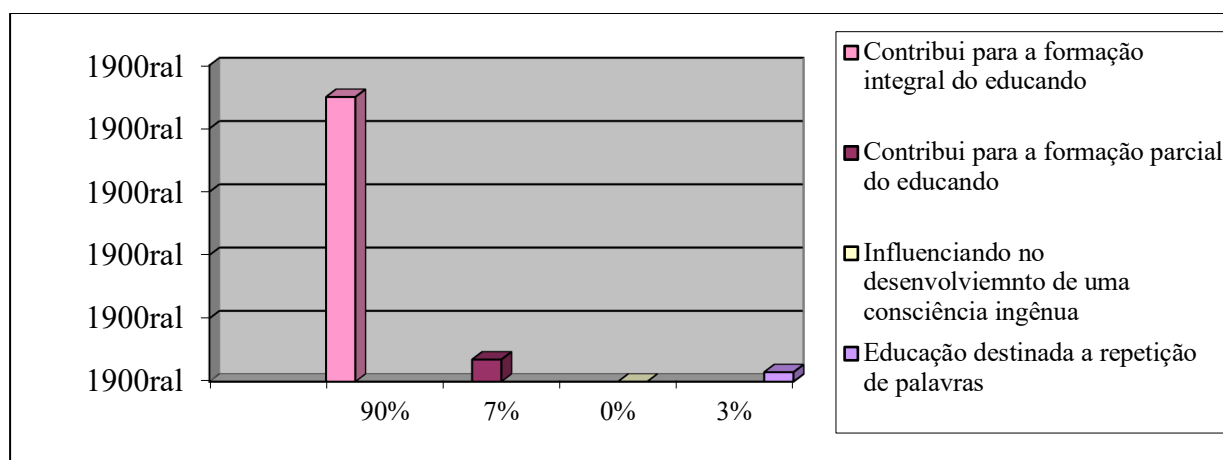
O objeto de pesquisa propiciou compreender a densidade da influência do Método Paulo Freire no currículo escolar da Alfabetização de Jovens e Adultos, permeada como um instrumento para autonomia, de acordo com a Tabela 9 e o Gráfico 9:

Tabela 9 - Por que a instituição contempla um currículo destinado à alfabetização de adultos por meio da inclusão do Método Paulo Freire?

Opção	Quantidade	Percentual
Contribuir para a formação integral do educando desenvolvendo nesse a autonomia pautada pela educação libertadora, preparando este ser a vida, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica.	27	90%
Contribuir para a formação parcial do educando, desenvolvendo nesse a memorização, por meio da educação libertadora.	2	7%
A educação ser destinada apenas a ensinar a repetição de palavras.	1	3%
Influenciar no desenvolvimento de uma consciência ingênua.	0	0
Total	30	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 9 – As contribuições da inclusão do Método Paulo Freire no Currículo Escolar da Alfabetização de Jovens e Adultos



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

O levantamento de dados da pesquisa de campo, levando em consideração a questão em foco, apresenta que 90% dos educadores caracterizam a inclusão do Método Paulo Freire na escola de alfabetização de adultos, devido a sua relevância na contribuição para a formação integral do educando, desenvolvendo assim a autonomia pautada pela educação libertadora, preparando o ser para a vida, por meio da construção de uma consciência crítica.

A pesquisa aponta ainda que cerca de 10% dos professores veem a implantação deste sistema no ensino como uma contribuição para a formação parcial do alfabetizando, desde que é desenvolvida a educação por meio da memorização e da repetição de palavras, de forma que influencia o desenvolvimento de uma consciência ingênua.

Segundo Freire (1996), para que haja a presença da autonomia na alfabetização de Jovens e Adultos é preciso semeá-la no educando, o alfabetizando é mais que um ser humano no mundo, é um cidadão que se fez presença, com o mundo e nas relações sociais com a sociedade. Formados para ter autonomia, eles se reconhecem como presença no mundo, intervindo e transformando-o. É nessa relação conduzida pela autonomia e liberdade que os educandos se formam na consciência crítica movida para o mundo.

Método Paulo Freire: influência na qualidade de ensino no Brasil

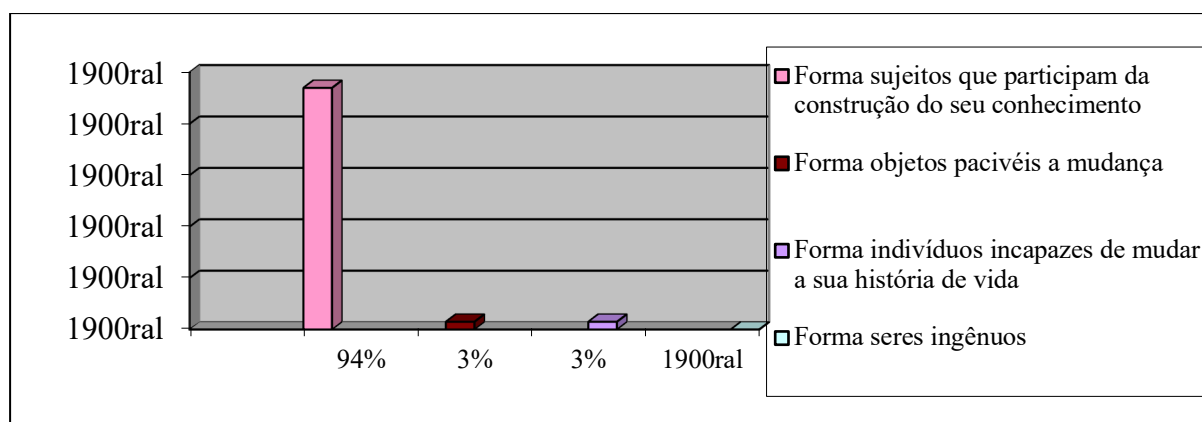
A amostragem desenvolvida na pesquisa permitiu analisar os princípios norteadores dessa Pedagogia transformadora desencadeada pela formação integral do educando. A Tabela 10 e o Gráfico 10 apontam os resultados a partir do questionamento:

TABELA 10 - O Método Freire pode influenciar na qualidade de ensino no Brasil?

Opção	Quantidade	Percentual
Forma sujeitos que participam da construção do seu conhecimento, capazes de mudar a sua história de vida.	28	94%
Forma objetos passíveis a mudança.	1	3%
Forma indivíduos incapazes de mudar a sua história.	1	3%
Forma seres ingênuos, como forma de protegê-los da realidade da sociedade.	0	0
Total	30	100%

Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

GRÁFICO 10 – Alfabetização de Jovens e Adultos no Método Paulo Freire: influência na qualidade de ensino no Brasil



Fonte: Produzido pela autora (2011) a partir da pesquisa de campo.

A pesquisa destaca que 94% dos educadores entrevistados admitiram que o Método Paulo Freire influencia na qualidade de ensino no Brasil, uma vez que visa uma educação agregada à formação de sujeitos atuantes na produção da sabedoria, um fator essencial para a formação integral do educando.

Entretanto, os dados registram a somatória no índice de 6% no total de professores que denotam a qualidade na escolarização de adultos integrada ao Método Paulo Freire só acontecer porque atuam na formação de objetos passíveis de mudança, seres humanos incapazes de mudar a sua realidade histórica. Notou-se que esse pensamento é conduzido por uma minoria que atua como professores da EJA, mas que apresenta uma carência em relação ao conhecimento desta temática.

A análise realizada em sala de aula permitiu que fosse observada a prática dessa metodologia, a maioria dos docentes presentes, cerca de quarenta, ficam tocados por um sentimento aprazível ao verem os discentes descreverem no círculo de cultura “[...] que o veneno da abelha pode matar se a pessoa tiver alergia, no entanto é um aliado da saúde na fabricação de remédios para tratar de doenças como reumatismo”.

Nessa práxis, os educadores tiraram à capa de doutores da sabedoria e vestiram a camisa de aprendiz. Na condição de alfabetizando educados pela classe oprimida, ou seja concebidos como analfabetos sem cultura, os educadores passaram a visualizar o processo de alfabetização de adultos com o olhar de sensibilidade, visto que foram tocados pela sabedoria

dos estudantes, reconhecidos agora não como um ser humano analfabeto, mas como doutores do conhecimento.

Segundo Pinto (2007, p. 61), “O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo do conceito de cultura. [...] sua instrução formal tem que se fazer sempre partindo de base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento da sociedade á qual pertence”. O autor reafirma os resultados levantados na coleta de dados, bem como na Pedagogia Freiriana, o adulto que se encontra na condição de alfabetizando não carrega um currículo vazio – sem experiências –, mas uma bagagem carregada de conhecimento, que os condiciona como sujeitos produtores de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em Alfabetização de Jovens e Adultos é algo primordial para a formação de professores. E o Método Paulo Freire traz os princípios norteadores da formação de um sujeito, são eles: autonomia, conscientização, transformação e emancipação.

A observação realizada na Casa Paulo Freire evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos desempenha o processo de alfabetização pautado na formação de sujeitos ativos, ou seja, que participam da produção do seu conhecimento, e não da construção de uma educação que trata o alunado como um simples objeto incapaz de mudar a sua história de vida.

É preciso que haja formação continuada dos professores que atuam na educação de jovens e adultos no segmento da alfabetização, para que o letramento seja desenvolvido de forma eficaz, tendo em vista que o docente conhecerá novas tecnologias, metodologias e técnicas de ensino.

A amostragem da pesquisa de campo torna patente a influência do Método Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos, como uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem do letramento sendo esboçada por um instrumento de cidadania conduzida para a libertação, o que leva os alfabetizandos a serem educados para conscientização e transformados pela educação Freiriana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para A Liberdade e outros escritos**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta**. 5 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v.5).

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de jovens e adultos: Questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 1, n. 1, p. 01-15, ago. / dez. 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da; NUNES, Maria Alice Melo. Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, 2 ed. esp., 5, p. 50-58, mai. 2016.

Recebido em: 18.12.2019

Aceito em: 20.09.2020

A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA: CONTRIBUTOS DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES

MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

É professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE).

Email: lima.divina2@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

JOELSON DE SOUSA MORAIS

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPQ).

Email: joelsonmorais@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

RESUMO

Trazemos neste texto algumas reflexões fruto de um estudo teórico-bibliográfico situando o tema da temporalidade da experiência na docência na pesquisa narrativa no contexto do ciclo de vida profissional de professores. O objetivo geral busca: compreender as contribuições da experiência temporal da docência na pesquisa narrativa pelo ciclo de vida profissional de professores. A questão mobilizadora no artigo é: Qual o sentido de pensarmos a dimensão experiencial temporalizante da docência na pesquisa narrativa focando o ciclo de vida profissional de professores? A fundamentação teórico-epistemológica está embasada nos estudos da pesquisa narrativa e do ciclo de vida profissional de professores à luz de Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Goodson (2019), entre outros. Os resultados da pesquisa mostram a atualidade dos estudos acerca do ciclo de vida profissional de professores, que reflete-se na riqueza atribuída à experiência subjetiva pela qual tece cada sujeito em seus respectivos momentos e etapas da vida profissional, bem como, as múltiplas implicações que o afetam com diferentes intensidades, sensações e particularidades que conseguem perceber, refletir e revelar narrativamente. Do ponto de vista da pesquisa narrativa a dimensão de formação e (auto)formação foi possível se consolidar potencialmente para o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, dimensões essas em que podem ser aludidas pelas histórias narrativas desveladas e o próprio movimento de ser, fazer e pensar a vida, a formação e o desenvolvimento profissional a partir do outro que nos constitui.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Ciclo de vida profissional docente. Temporalidade. Experiência.

THE TEMPORALITY OF EXPERIENCE IN TEACHING IN THE LIGHT OF NARRATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL LIFE CYCLE OF TEACHERS

ABSTRACT

We bring in this text some reflections resulting from a theoretical and bibliographic study placing the theme of the temporality of experience in teaching and in narrative research in the context of the professional life cycle of teachers. The general objective seeks: to understand the contributions of the temporal experience of teaching in narrative research through the professional life cycle of teachers. The mobilizing question in the article is: What is the point of thinking about the temporalizing experiential dimension of teaching in narrative research focusing on the professional life cycle of teachers? The theoretical-epistemological foundation is based on the studies of narrative research and the professional life cycle of teachers in the light of Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Goodson (2019), among others. The research results show the current status of studies about the professional life cycle of teachers, which is reflected in the wealth attributed to the subjective experience through which each subject weaves in their respective moments and stages of professional life, as well as the multiple implications that affect it with different intensities, sensations and particularities that manage to perceive, reflect and reveal narratively. From the point of view of narrative research, the dimension of formation and (self) formation was potentially consolidated for the researcher and the subjects participating in the research, dimensions in which they can be alluded to by the narrative stories unveiled and the movement of being, doing and thinking about life, training and professional development based on the other that constitutes us.

Keywords: Narrative research. Teaching professional life cycle. Temporality. Experience.

LA TEMPORALIDAD DE LA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: CONTRIBUCIONES AL CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Traemos en este texto algunas reflexiones resultantes de un estudio teórico y bibliográfico que ubica el tema de la temporalidad de la experiencia en la enseñanza y en la investigación narrativa en el contexto del ciclo de vida profesional de los docentes. El objetivo general busca: comprender las contribuciones de la experiencia temporal de la enseñanza en la investigación narrativa a través del ciclo de vida profesional de los docentes. La pregunta movilizadora en el artículo es: ¿Cuál es el punto de pensar acerca de la dimensión experiencial temporalizante de la enseñanza en la investigación narrativa centrada en el ciclo de vida profesional de los docentes? La base teórico-epistemológica se basa en los estudios de investigación narrativa y el ciclo de vida profesional de los docentes a la luz de Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Goodson (2019), entre otros. Los resultados de la investigación muestran el estado actual de los estudios sobre el ciclo de vida profesional de los docentes, que se refleja en la riqueza atribuida a la experiencia subjetiva a través de la cual cada sujeto teje en sus respectivos momentos y etapas de la vida profesional, así como las múltiples implicaciones que afectarlo con diferentes intensidades, sensaciones y particularidades que logran percibir, reflexionar y revelar narrativamente. Desde el punto de vista de la investigación narrativa, la dimensión de formación y (auto) formación se consolidó potencialmente para el investigador y los sujetos que participaron en la investigación, dimensiones en las que pueden aludirse las historias narrativas reveladas y el movimiento del ser. , haciendo y pensando en la vida, la formación y el desarrollo profesional basado en el otro que nos constituye.

Palabras clave: investigación narrativa. Docencia del ciclo de vida profesional. Temporalidad. Experiencia.

ASPECTOS INICIAIS DE UM ESTUDO EM MOVIMENTO

Em tempos cada vez mais incertos e em profundas transformações nas profissões, pensar os modos como situamos nossas compreensões e possibilidades outras de refletir acerca da educação, formação de professores e do desenvolvimento profissional da docência, tem sido uma via fundamental e indispensável de produção de conhecimentos científicos e dimensionamento dos contextos que alicerçam essas questões no campo profissional.

Como a sociedade passa continuamente por metamorfoses, convém trazermos algumas reflexões no campo educacional, com ênfase para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, com interesse particular nos ciclos de vida pelos quais passam e experienciam esses sujeitos ao longo do tempo.

Neste artigo nos interessa focalizar um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores da educação básica em consonância com as pesquisas realizadas junto a autores que refletem esse recorte da profissão docente. Cabe salientar, que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Os tempos e espaços pelos quais processualmente vão delineando o saber e o fazer de professores, mostram-se em contínuas mutações à medida que uma pluralidade de acontecimentos e experiências vão se constituindo na vida do professor, permitindo, assim, a atribuição de sentidos, valores e tessituras outras de um modo de ser, fazer e refletir a prática profissional em confluência com inúmeros contextos formativos, sujeitos e aspectos históricos, político-econômicos e socioculturais propiciados e criados por estes.

Parece-nos, então, pertinente que “[...] a definição de períodos nos permite determinar a possibilidade de ação profissional e de narrativas profissionais em pontos particulares do tempo histórico” (GOODSON, 2019, p.75).

O estudo do ciclo de vida profissional de professores, situa-se, portanto, como uma perspectiva tangível e emergente no contexto da formação, da pesquisa científica e do desenvolvimento profissional docente, uma vez que todo professor passa, ou poderá passar por fases em sua carreira, o que atesta a pertinência e importância de trazer esse tema neste texto, já que é também algo recorrente na docência.

De acordo com Bolívar (2002, p. 17) “os ciclos de vida (*life cycle* em inglês), individuais ou geracionais situam-se entre a consideração da idade no exercício profissional, como fato explicativo das mudanças ocorridas, e a necessidade de conjugar esse fator com outros, de natureza social e contextual”.

Ao situar o tempo da experiência do professor em suas respectivas fases da profissão na pesquisa narrativa, nos processos, seja de conversas, como por meio de outros tantos dispositivos e situações que emergem as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, o pesquisador poderá tecer inúmeras reflexões contundentes em compreender o porquê é evocado determinado tipo de narrativa pelo docente, permitindo, então, fazer pontos de ligação, ou mesmo entendimentos variados, com caracterizações subjetivas e específicas que cada um vive, tece a experiência e se defronta tanto no âmbito pessoal, como político, pedagógico, didático e das relações estabelecidas no ambiente familiar, de trabalho e outros tantos os quais participam.

Ter pouca, algumas ou muita experiência na docência, produz profundas implicações na elaboração, evocação e compreensão da narrativa de si, dos percursos trilhados e dos múltiplos atravessamentos que ocorrem na vida do professor. E como tal, dá condições sinalizadoras para o entendimento que possa ter o pesquisador acerca da narrativa que é revelada pelo docente no processo de pesquisa.

Trazemos neste texto algumas reflexões fruto de um estudo teórico-bibliográfico situando os temas da temporalidade da experiência na docência à luz da pesquisa narrativa e do ciclo de vida profissional de professores.

A fundamentação teórico-epistemológica do presente artigo se consolida numa perspectiva de elucidar a tematização do ciclo de vida profissional de professores no contexto da experiência na docência e pesquisa narrativa à luz de Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Larrosa (2011), Goodson (2019) entre outros.

O artigo em pauta apresenta como objetivo geral: compreender as contribuições da experiência temporal da docência na pesquisa narrativa pelo ciclo de vida profissional de professores; enquanto objetivos específicos, buscamos: relacionar as fases do ciclo de vida profissional de professores à constituição da experiência temporal da profissão, bem como refletir acerca das interpretações e entendimentos mobilizados pelo pesquisador na construção do conhecimento científico na pesquisa narrativa por meio das fases e/ou etapas da carreira docente.

A questão disparadora que delinea nosso pensamento e nos mobiliza a problematizar neste artigo é: Qual o sentido de pensarmos a dimensão experiencial temporalizante da docência na pesquisa narrativa focando o ciclo de vida profissional de professores? O fato de situar a temporalidade da experiência dos professores a partir do ciclo de vida profissional, se inscreve como uma perspectiva tangível e impulsionadora de reflexões essenciais para a compreensão das dinâmicas com que se produzem no contexto da profissão docente, bem como mais especificamente às dimensões de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico singularmente pelo professor e as diferentes formas como pensam, mobilizam os saberes e fazeres no cotidiano da prática pedagógica.

O presente artigo se compõe de quatro partes, em que: a primeira é esta que traz “aspectos iniciais de um estudo em movimento” com reflexões introdutórias do que estamos discutindo no texto; na segunda seção refletimos “as contribuições do ciclo de vida profissional na temporalidade da experiência docente” buscando refletir acerca de alguns estudos realizados nessa perspectiva focalizando a importância do tempo na profissão professor; na terceira parte tematizada por “o pesquisador frente às narrativas temporais do professor: implicações formativas” abordamos os modos como se dá a construção do conhecimento científico pelo prisma da pesquisa narrativa mobilizada nas tessituras que o pesquisador realiza nos itinerários percorridos; e na quarta e última parte que elucidamos pelo tema “constatações conclusivas”, revela algumas reflexões finais a que conseguimos encontrar, fruto da realização da pesquisa.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Os aspectos pelos quais perpassam o ciclo de vida profissional de professores, e que fazemos uma reflexão nesta parte do texto, nos torna caro por situar um entrelaçamento entre os diferentes momentos que atravessam o desenvolvimento profissional de professores, e que estes, em sua maioria acompanham a maior parte do tempo no campo profissional. O que nos põem a fazer o seguinte questionamento: qual a relação entre temporalidade, experiência e desenvolvimento profissional docente?

Ao fazer esse diálogo tridimensional situando essa provocação inicial, acreditamos ser um processo reflexivo que alude para a tessitura de um saber que se consolida na construção

do conhecimento científico no contexto da pesquisa narrativa, e que vem nos acompanhando de forma latente em nossas produções, orientações na graduação e pós-graduação e fruto do que nos propomos fazer neste estudo para compreendermos os fios lançados para o entendimento do texto.

Para tecermos maiores aprofundamentos nesse artigo, convém elucidarmos o que estamos compreendendo por experiência, tempo e o desenvolvimento profissional docente. O que fará todo o sentido em nossas reflexões pontuadas.

A ideia de experiência, estamos entendendo a partir de uma perspectiva benjaminiana (BENJAMIN, 2012), como uma afetação constituída de implicações e transformações que situam o sujeito na relação consigo, com o mundo, com as coisas e com tantos outros que nos constitui.

Do mesmo modo, trazendo as contribuições de Larrosa (2011, p.6) que também bebe na fonte benjaminiana, para refletir o conceito de experiência que nos incita a pensar que esta “[...] é um movimento de ida e volta. [...] um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento”.

Nesse sentido, passar pela experiência é se deixar tocar por uma afetação que gera no sujeito modos outros de se comportar perante o vivido, praticado e refletido, provocando uma tomada de consciência e transformação de um estado para o outro, implicando numa mudança de si, e deixando marcas que podem ser evocadas narrativamente impulsionadas pelo plano da memória, e que pode se dá com diferentes intensidades, movimentos e sentidos.

Ao pensarmos por esse prisma, é notório salientar que a experiência não é um modo dado, circunscrito a uma determinação simplesmente como algo passageiro, mas, produz marcas que acompanham o sujeito por toda a vida, e que o afetam em variadas perspectivas e dimensões.

O que nos remete a ideia bakhtiniana (BAKHTIN, 2017), de que nos constituímos na relação com o outro a partir da alteridade que vai se consolidando, processualmente nas mediações do vivido, praticado e experienciado axiologicamente pelos sujeitos em diferentes contextos e situações da vida, formação e profissionalização.

Desse modo, torna-se essencial a compreensão do sentido de experiência no trabalho do professor, ou de como esta pode se transformar em possibilidades de significação e atribuição de sentido a partir da fase em que se encontra temporalmente no ciclo de vida profissional da docência.

A experiência como uma marca temporal no desenvolvimento profissional docente, alude à possibilidades outras de configuração de um ser, fazer e pensar a si, a prática pedagógica e a profissão com vistas à tomada de consciência em que pode ser acessada ou praticada pelo sujeito à medida em que passa a exercer as reflexões que lhe acompanham cotidianamente. Nesse sentido, “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento em que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2010, p. 49).

Em relação ao tempo ou temporalidade a que aludimos no tema deste artigo e desta seção, tem a ver com a perspectiva filosófica de Paul Ricoeur (2010, p.9) em *Tempo e narrativa*, no qual nos faz compreender que “[...] o tempo se torna humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; [...] a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal”.

Portanto, na medida em que o sujeito reflete os movimentos da ação tecidos cotidianamente em suas experiências profissionais, vai compondo uma narração dos acontecimentos pelos quais passa, dando sentido aos acontecimentos trilhados.

O que o tempo pode significar na tessitura da experiência da docência? E como essa dimensão se manifesta na evocação narrativa do professor?

Primeiramente o tempo não se processa igual para todos os professores. Tanto o tempo da formação, como dos processos de inserção profissional na docência no cotidiano escolar e o do desenvolvimento da profissão no decurso do tempo, o que também poderá sofrer alterações atreladas a outras tantas instituições educativas que atua ou poderá atuar, bem como da constituição dos “macetes da profissão”, das dinâmicas organizativas, pedagógicas, metodológicas e didáticas como um todo, reverberando-se, assim, com acentuados aspectos singulares e subjetivos que consolidam o ser professor em diferentes momentos do exercício do ofício da profissão.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, estamos compreendendo como um processo de colocar em aprimoramento e em prática determinadas habilidades e “destrezas” em movimento do ofício do magistério no contexto da prática pedagógica e educativa que envolve outras várias dimensões e que tenha relação com o campo profissional da docência.

Embora existam alguns variados estudos científicos consolidados no campo internacional acerca do ciclo de vida profissional de professores, aludimos neste artigo a uma perspectiva pautada em Huberman (2000), Gonçalves (2009) e Bolívar (2002).

Cada um desses autores apresentam uma diferenciação em relação a como situam a classificação das fases da carreira docente, pontuando aspectos que emergiram nos achados de suas pesquisas e fruto das reflexões tecidas metodológica e epistemologicamente. Vale ressaltar ainda que os estudos realizados por estes autores foram desenvolvidos em diferentes momentos históricos, políticos-institucionais, culturais e territoriais em que se deram suas pesquisas.

O que todos esses autores trazem em comum Huberman (2000), Gonçalves (2009) e Bolívar (2002) no concernente ao ciclo de vida profissional é que cada um desenvolveu um estudo que contemplou as narrativas de professores da educação básica, em suas respectivas realidades pesquisadas, a partir das múltiplas questões que atravessaram os docentes nas fases da carreira pelas quais passaram e se encontravam no período da pesquisa. E que foi acompanhado por uma pesquisa longitudinal do desenvolvimento profissional da docência.

As perspectivas subjacentes as fases do ciclo de vida profissionais de professores, há uma hierarquia em se tratando sequencialmente da onde inicia, e vai se delineando outros propósitos de compreensão da profissão. Embora, não são homogêneas e se manifestam da mesma maneira em que cada docente, que poderá ou não passar por todas as fases ou etapas na carreira, e os acontecimentos e modos de revelarem narrativamente suas experiências configuram-se como singulares, subjetivas e intransferíveis.

Um estudo realizado por Bolívar¹ (2002, p.17), acerca do ciclo de vida de professores, nos ajuda a compreender que “[...] diversos termos (fases da vida, tempos, ciclos de vida, curso, etapas, estágios, percursos, carreira, trajetões, trajetórias, itinerários etc.) indicam que a vida humana pode ser analisada e compreendida diacronicamente, em função de um conjunto de etapas, segundo idades individuais, posto que condicionadas sócio-culturalmente”.

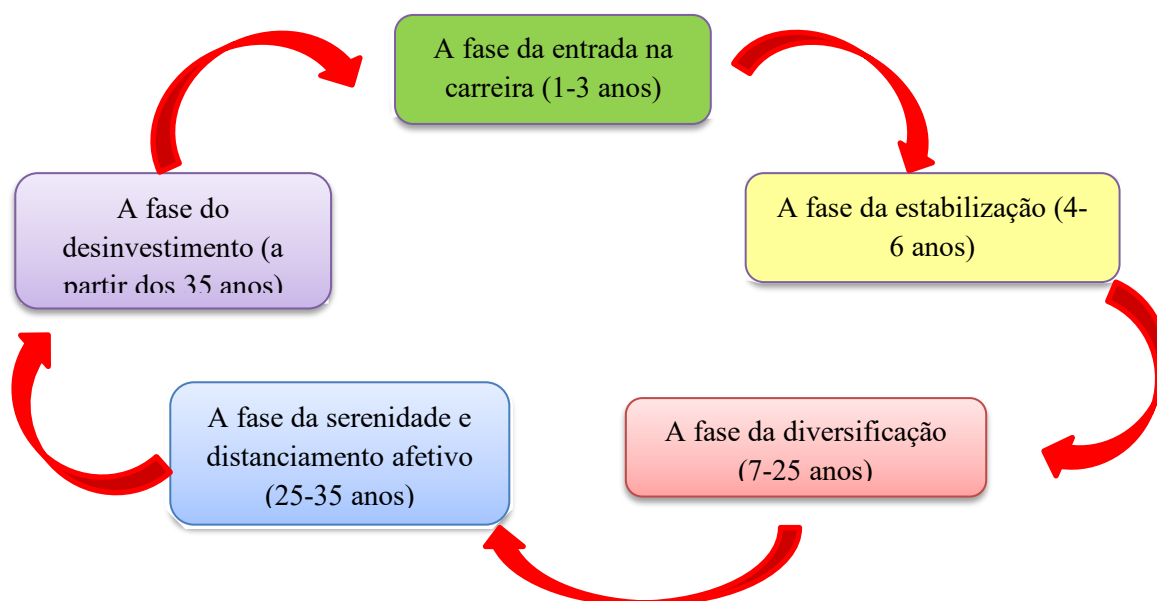
As diferentes fases em que passam os professores em seu ciclo de vida profissional possui especificidades, desafios outros, e constituições identitárias que vão consolidando os

¹ A perspectiva com que traz o ciclo de vida profissional de professores por este autor espanhol, é bastante plural no livro *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola* (BOLÍVAR, 2002), na qual apresenta diferentes estudos realizados por vários autores, e que nos parece relevante destacarmos três pontos: 1) o aspecto cronológico da idade do docente, como uma marca que influencia em muito a fase ou etapa em que se encontra o professor; 2) estudos com enfoques da psicologia e educação; e, 3) as questões de gênero na docência.

perfis como docentes, o modo como encaram, refletem e narram suas experiências diferenciam-se de um para o outro, além da variabilidade com relação às inúmeras possibilidades de organizar o trabalho pedagógico, mobilizar os saberes e fazeres necessários ao ensino, o gênero a que pertencem também pode influenciar, além da idade, e uma pluralidade de outras tantas questões que vão emergindo conforme a realidade se apresenta para cada um.

O que Huberman (2000)² desenvolveu foi uma pesquisa que trazia estudos empíricos acerca do ciclo de vida profissional de professores com foco na abordagem narrativa (auto)biográfica, que ainda hoje se torna relevante para compreendermos as diferentes lógicas que permeiam a docência em diferentes temporalidade e que apresentamos na figura a seguir:

FIGURA 1 - Fases ou estágios de desenvolvimento profissional de professores



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Huberman (2000).

De acordo com a figura acima, a primeira fase é representada pelo quadro verde em que é a fase da entrada na carreira; a segunda é fase da estabilização no quadro amarelo; a

² Embora o ciclo de vida profissional de professores seja um foco de estudo que vem acompanhando Huberman desde a década de 1970, uma primeira versão desse texto foi publicada pelo autor em uma revista francesa no ano de 1989. As discussões que aqui trazemos nesse artigo é oriundo da publicação que fez o autor no livro *Vidas de professores* organizado pelo pesquisador português António Nóvoa no ano de 1992 e que nos embasamos na 2ª edição publicada no ano de 2000.

terceira é a fase da diversificação no quadro vermelho; a quarta de azul é a fase da serenidade e distanciamento afetivo; e a quinta e última que está de cor laranja é a fase do desinvestimento.

Mediante a Figura 1, e com uma maior explicitação acerca dos estudos do ciclo de vida profissional de professores à luz de Huberman (2000), buscamos elucidar algumas reflexões a que chegamos, quais sejam:

- A 1ª fase compreende de 1-3 anos, é *fase da entrada na carreira* e é caracterizada pela *experimentação e descoberta*, em que se encontram professores iniciantes, ou seja, aqueles em início de carreira que estão aprendendo a profissão.
- A 2ª fase situa docentes de 4-6 anos, que é explicitada pela *estabilização* em que o docente passa a construir um perfil de ser professor articulado ao que já compreende como ensino, educação e as questões que perpassam o seu cotidiano como metodológicas, avaliativas e de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- Dos 7-15 é a 3ª fase sendo definida pela *diversificação*, em que o profissional docente empreende e desenvolve outros tantos dispositivos teóricos, metodológicos e didáticos na/da aula e das múltiplas relações que (re)cria em sua prática pedagógica cotidiana.
- Em relação à 4ª fase que é dos 25-35 anos chamada de *serenidade e distanciamento afetivo* corresponde a um momento da vida do professor em que já passou por uma pluralidade de experiências, acontecimentos e momentos da profissão, em que se dá, no Brasil, o processo de aposentadoria, em que alguns docentes enfrentam com tranquilidade essa fase, enquanto outros, sentem demasiadamente afetados ao saber que não mais terá contato diário com sua realidade profissional, a relação com os alunos, a sua sala de aula e com as funções que lhe compete na cultura institucional.
- Já no que se refere à 5ª e última fase que é a do *desinvestimento* que vai dos 35-40 anos, muitas das quais, se constitui de uma fase da vida em que aos poucos os professores vão deixando de pensar, fazer e mobilizar saberes relacionados ao seu trabalho, ou que envolvam diretamente as questões de formação científica e pedagógicas, de organização e desenvolvimento do trabalho profissional da docência, entre outras.

Em uma síntese geral, na perspectiva de Huberman (2000), em consonância com a figura 01, acerca do ciclo de vida profissional de professores consiste mais precisamente em 05 (cinco) fases, estabelecidas na ordem apresentada, mas que não significa dizer necessariamente que essas fases podem ser desenvolvidas de forma linear em relação a como se dá hierarquicamente a prática, a experiência e como a encaram cada fase pelo professor.

Do mesmo modo, destacamos três pontos em que reflete o autor em seu estudo, e que se diferenciam, sobremaneira, em relação à singularidade da etapa na vida e profissão de cada professor, que é: *quanto ao gênero; quanto à idade; e, quanto ao local e à cultura institucional do trabalho.*

Depreendemos, portanto, segundo Huberman (2000), que quanto ao gênero, cada professor não responde da mesma maneira à etapa ou fase em que vivencia e experiência o ciclo de vida profissional da docência, tendo em vista que homens tem uma forma de afetação, comportamento e exteriorização do que lhes acontecem de forma narrativa, diferentemente das mulheres, que empreendem outras tantas compreensões, reflexões e revelações do seu universo.

No que diz respeito à idade, há diferenças fundamentais que se manifestam em professores mais jovens em relação àqueles que iniciam a profissão em uma idade mais avançada, pois as sensações, os sentimentos e como representam a si, a profissão, o trabalho e outras questões variam muito. E no que concerne ao campo institucional e a cultura de trabalho em que exercem a profissão, se dão de maneiras diferentes, pois existem exigências próprias, relações outras estabelecidas com diferentes sujeitos e demandas peculiares que são estabelecidas ou que (re) criam diante do seu cotidiano, e que julgam necessário fazer, pensar e mobilizar.

Nesse sentido, é possível compreendermos que “[...] cada fase da vida profissional vivenciada pelo (a) professor (a), revela as características peculiares do tempo em que está na profissão, e isso se dá de diferentes maneiras, considerando ainda as diferenças socioeconômicas, políticas e culturais dos quais fazem parte os sujeitos” (MORAIS, 2015, p. 132).

A questão da temporalidade da experiência revela-se, assim, como um fator determinante para a compreensão dos processos de formação e (auto) formação profissional do professor, mediadas pelas decisões que toma, as escolhas que faz, e as crenças, valores e

reflexões que constroem e uma multiplicidade de outras dimensões que se consolidam nas diferentes fases da carreira.

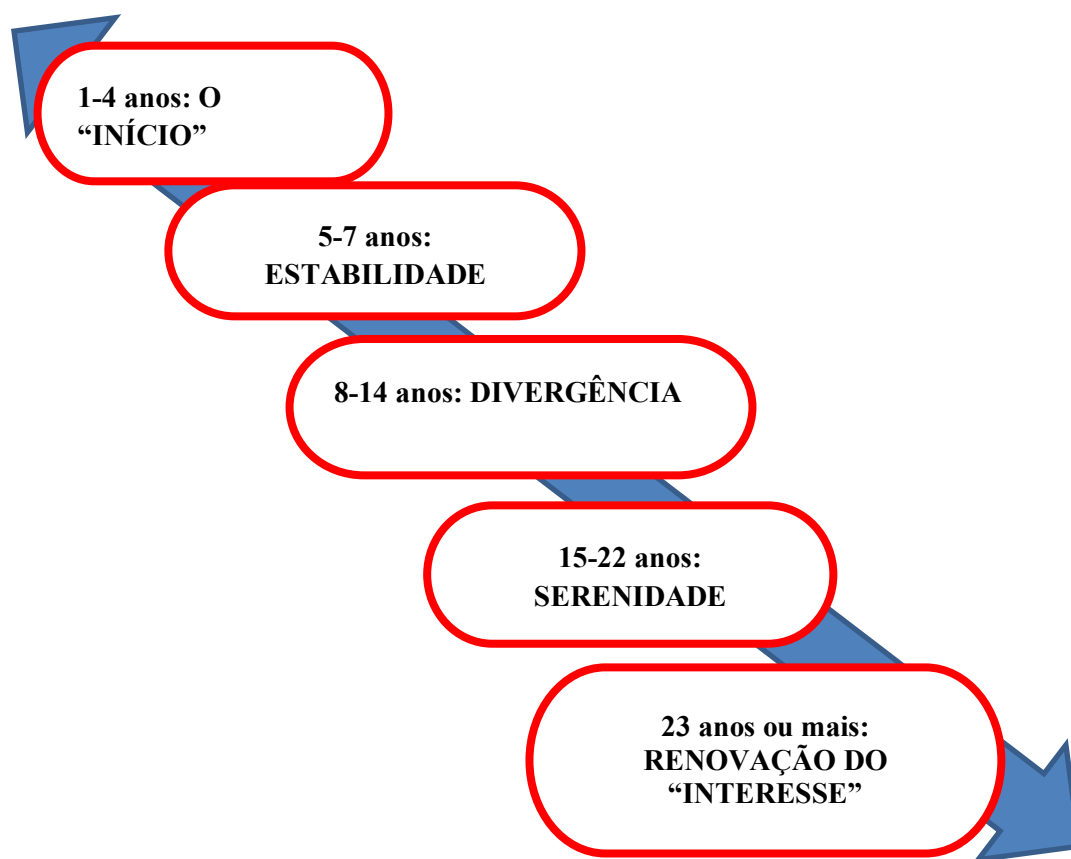
O ser professor iniciante, por exemplo, não pensa, faz e experiencia a mesma fase do que outro docente no mesmo período da carreira. Do mesmo modo, estar no início da profissão, tem muitas diferenças para aqueles que possuem 10 ou 20 anos ou mais no exercício da docência, ou os que estão em “fim de carreira” ou os que se encontram já em vias de aposentadoria na docência. E ainda assim, ainda existem aqueles que continuam na profissão.

Cada professor mobiliza determinados saberes, fazeres e estabelece outras tantas relações com as experiências singulares que possui, outras que surge e as que cria em função das condições históricas, políticas, culturais, econômicas ou outras de seu tempo e lugar e com os contextos e pessoas com as quais convive, trabalha e dialoga, etc.

Outro estudo desenvolvido acerca das fases da carreira docente pouco mais de uma década, por outro autor, dessa vez no contexto de Portugal, foi o de Gonçalves (2009)³ em que encontrou também 05 (cinco) fases, porém, com períodos e características diferentes, como demonstradas na Figura 2 abaixo:

³ O estudo do ciclo de vida profissional de professores que foi elaborada as respectivas fases e/ou etapas apresentados neste artigo, e refletidos por Gonçalves (2009) foi desenvolvido inicialmente em sua tese de doutoramento em educação realizada no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em Portugal concluída e defendida no ano de 2000, e que trazemos nesse texto algumas de suas ideias presentes em uma publicação que fez o autor na Revista Sísifo em 2009.

FIGURA 2 – Etapas da carreira docente



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gonçalves (2009).

As fases apresentadas na figura 02 acima, com base em Gonçalves (2009), diferenciam-se, portanto, do tempo em que cada fase se apresenta no ciclo de vida profissional de professores aludidos por Huberman (2000) e representado na figura 01, anteriormente.

Buscando explicitar de modo mais detidamente, quais as características que são apresentadas em cada etapa da carreira docente, segundo Gonçalves (2009), a partir da figura acima, ressaltamos, então, que: a 1ª etapa de 1-4 anos é o início da carreira docente, na qual manifesta as características do *choque do real* e da *descoberta*. Na segunda fase que vai de 4-7 anos é designada por estabilidade, apresentando as características da *segurança*, *entusiasmo* e *maturidade*. Na terceira fase de 8-14 anos que é a divergência, consolida-se sob dois aspectos, o positivo: *empenhamento* e o *entusiasmo*, e numa perspectiva negativa traz: a *descrença* e a

rotina. Já na quarta etapa que é dos 15-22 anos, representada pela serenidade traz como marcas a *reflexão* e a *satisfação pessoal*. Na quinta e última fase que compreende os 23 anos ou mais do ofício docente, corresponde à renovação do interesse ou desencanto, revelando as características quanto ao primeiro estado à de *renovação do entusiasmo*, e no outro polo no que concerne ao segundo aspecto desta fase, apresenta a *saturação*.

Dentre as respectivas dimensões que atravessam cada uma dessas etapas em termos de afetações pelas quais se sobrevém em cada docente, sintetizamos à luz de Gonçalves (2009, p.26), os seguintes pontos: 1) quanto à primeira fase que é a de professoras iniciantes, “[...] pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão”; 2) a segunda fase, a estabilização consiste “por um assumir de confiança” e a “tomada de consciência do que se é capaz” o docente; 3) já na terceira etapa que é a divergência revela “desequilíbrios” em relação à fase anterior, e oscilam entre o investir mais na profissão, reforçadas pelo entusiasmo e motivação, ou se deixar-se levar pelo cansaço e ceder às rotinas cotidianas; 4) na quarta fase suscitada pela serenidade condiz com um amadurecimento do professor em que passa a ter a reflexão e a ponderação como determinantes e cruciais, e que são dimensionadas pela experiência ; e, 5) na quinta e última fase, em que o docente se encontra “em fim de carreira” apresenta inconstâncias entre o cansaço, saturação e espera pela aposentadoria, em contraposição ao que poderá ser provocado pelo “reinvestimento como interesse renovado” na profissão, o que isso se dá em poucos casos.

Notamos ainda, uma inter-relação entre uma fase e outra no que tange a cessação de determinadas características de uma fase anterior, dando lugar ao que se manifesta na fase atual e que dá uma reconfiguração no processo de pensar, fazer e acreditar em si, na profissão e no que a ela está relacionado.

Cada docente vive e tem uma experiência singular e irrepitível como diz Bakhtin (2017), e como tal, essa irrepitibilidade se torna intransferível a um outro professor, em se tratando da docência, já que é construída subjetivamente a partir do que cada pessoa/professor é capaz de construir, pensar o que pensa, e revelar narrativamente as memórias que possui ou constitui o seu refletir pelo que fez e passou.

O adensamento das experiências do ser professor e da docência em um tempo ou de uma determinada temporalidade em que se circunstancia em um lugar, momento e etapa da profissão, traz uma legitimidade para compreendermos tanto o perfil, como os modos de

organização didática, política e pedagógica do professor, e que muitas vezes, amplia-se, consideravelmente os entendimentos e reflexões desse processo, quando revelados narrativamente por quem “vive na pele” todas as experiências que tece ao longo do tempo.

De todo o modo é inteiramente concebível a consideração de que a temporalidade é um fato indispensável na configuração do ser professor em todas as fases que passa cada um. O que se atesta na respectiva citação a seguir, de que:

[...] sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, nesses pesando, por vezes, de modo determinante, factores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de **“limites” temporais das etapas ou fases**, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modifica (GONÇALVES, 2009, p. 26, grifos nossos).

Como podemos perceber, a temporalidade representa uma perspectiva diferenciadora e singular do momento em que se encontra o professor, e das múltiplas questões que o atravessam em diferentes momentos da profissão. Tais questões se reverberam e se implicam diferentemente de um sujeito para o outro, e que o acompanham, muitas vezes, por toda a vida e fases que passa.

A racionalização dos processos educativos e das dinâmicas do trabalho docente, se configuram em diferentes lógicas temporais na vida e na profissão do professor. O próprio tempo da formação é outro, como também os variados aspectos que atravessam o seu desenvolvimento profissional e como responde ao que lhe acontece.

Apesar de existir especificidades inerentes a cada etapa ou fase do ciclo de vida profissional do professor, uma perspectiva nos transparece ser comum entre todas essas fases: a aprendizagem. Isto é, em todos os momentos em que se encontram temporalmente os docentes, a possibilidade de aprendizagem é factível, e com a qual ninguém está de fora, uma vez que, mesmo passando por inúmeras experiências, e por mais plurais, significativas e variadas que sejam, estamos continuamente aprendendo ao longo da vida.

A aprendizagem é, portanto, a dimensão que atravessa todas as fases da docência e vida da pessoa/professor. Ou de outro modo, ressaltamos que “[...] a especificidade dos processos de aprendizagem incide, pois, na ponderação dos três componentes de toda e

qualquer aprendizagem: afetivo-motivacional, psicossomática e cognitiva” (JOSSO, 2010, p. 105).

E, portanto, enquanto estamos vivos, estamos aprendendo, o que isso é reforçado pelo campo profissional do qual fazemos parte, que é a docência, em que exige e requer constantes reflexões, preparação e mobilização de saberes, fazeres e uma multiplicidade de fatores que se implicam, emergem e demandam em nosso campo da profissionalização.

Os professores no exercício da docência, estão em sua maior parte do tempo, seja preparando aulas, como em planejamentos, avaliação, acompanhamento da aprendizagem dos seus alunos, em dinâmicas outras de potencialização de formação. Eis, pois, que todos esses saberes e fazeres, como fruto de outros, implica em tessitura de suas aprendizagens.

O PESQUISADOR FRENTE ÀS NARRATIVAS TEMPORAIS DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

A dimensão do tempo suscita uma relevante reflexão para pensarmos na potencialidade da pesquisa narrativa com professores à luz das implicações formativos que pode gerar para quem pesquisa e para os sujeitos participantes do estudo proposto.

Por isso, convém pontuarmos a existência de dois aspectos da temporalidade a que estamos compreendendo, qual seja, a de que “[...] o tempo pode ser visto como linear, estático e cronológico, com um olhar preso ao passado, ou não linear, trazendo a densidade de mediações do presente” (BRAGANÇA, 2012, p. 54).

Privilegiamos esse último tempo, que é o não linear, em que pode emergir o factual, mas também o acidental, repentino, cotidiano e não programável, e que possibilita estabelecer um diálogo assimétrico entre o passado, o presente e o futuro, mas não necessariamente nessa ordem, mas pode irromper-se numa explosão de palavras fruto dos acontecimentos ou tantos outros modos com que cada sujeito possa revelar por meio de suas narrativas, em diferentes momentos e pautados pelas dimensões sensitivas, perceptivas e reflexivas que o provocam.

No processo de construção do conhecimento científico o modo como escolhemos o método, a abordagem de pesquisa e os dispositivos metodológicos para serem desenvolvidos vão permitindo a tessitura epistemológica e teórico-metodológica do saber, além de permitir as possibilidades pelas quais poderão alicerçar as reflexões e compreensões adotadas pelo

pesquisador para o alcance de determinados resultados e as mediações formativas e (auto)formadoras propiciadas pelo entrelaçamento destes na ciência.

Há dois modos que compreendemos ser pertinentes elucidarmos nesse texto em relação ao tempo da experiência narrativa de professores, e com o qual estamos situando: 1) a narrativa pode demarcar um tempo em que se encontra o sujeito tanto no tempo como no espaço e que revela-se na narração; e, 2) o tempo da experiência influencia e é influenciado pelo professor em múltiplas determinações e contextos pelos quais se entrelaça na sua vida, experiência e formação, e que, muitas vezes, caracteriza o modo como narra o que lhe acontece, pensa e considera pertinente narrar.

Em se tratando de situar o primeiro ponto mencionado acima, acreditamos que tem relação com a ideia refletida por Ricoeur (2010, p.24) ao invocar a dimensão do tempo em Santo Agostinho, a partir do que chama de *tríplice presente*, que se dá na temporalidade narrativa da seguinte forma, ao trazer: “[...] o presente do passado que é a memória; o presente do presente que é a visão; e o presente do futuro que é expectativa”.

Há, portanto, uma relação que pode ser estabelecida entre no tríplice presente no momento da evocação narrativa pelo sujeito, os quais, o se debruçar, olhar e perceber essas nuances temporais, gera um nível de inteligibilidade e entendimento do pesquisador que poderá tecer no processo de compreensão e interpretação das narrativas.

O processo de possibilitar uma abertura e diálogo entre os três tempos, trata-se, pois, de uma “[...] dialética da expectativa, da memória e da atenção, consideradas não mais isoladamente, mas em interação. Já não se trata de imagens-vestígios, nem de imagens antecipatórias, mas de uma ação que abrevia a expectativa e alonga a memória” (RICOEUR, 2010, p. 37)

No contexto do ciclo de vida profissional dos professores, cada narrativa expressa ou revela em cada etapa ou fase que se encontra o docente, um modo outro de encarar os acontecimentos e situações que enfrenta, e que, muitas vezes, são intercambiados por uma pluralidade de tempos (passado, presente, futuro) que acompanham narrativamente o que revela o professor por meio da linguagem utilizada no processo comunicativo.

Em uma mesma narrativa, pode figurar ou não os três tempos evidenciados acima, de forma simultaneamente, ou dois, como também apenas um, depende da sensibilidade do olhar do pesquisador acerca da história do narrado, como do que evoca o narrador e da narrativa tecida nos movimentos da pesquisa científica na abordagem escolhida e desenvolvida.

O segundo ponto, citado acima, em relação ao “tempo da experiência” refere-se propriamente ao ciclo de vida profissional do professor, ou seja, em que etapa ou fase da carreira se encontra, e que vai incidir em muito naquilo que narra de suas vivências ou experiências que trilha no decurso da vida, formação ou profissão.

A temporalização da experiência elucidada na pesquisa narrativa com professores no cotidiano do desenvolvimento profissional, tem nos mostrado, portanto, que “[...] estudar o curso da vida de uma pessoa requer, então, que determinemos o caráter de cada relação, bem como seu lugar e sentido no mundo e na vida da pessoa” (BOLÍVAR, 2002, p.23).

Na abordagem da pesquisa narrativa de caráter (auto) biográfico, o pesquisador se vê implicado em um movimento temporal de pensar a si próprio, como também os diferentes momentos e acontecimentos pelos quais teve e passou em sua formação, e no desenvolvimento profissional da docência, o que pode representar, substancialmente uma perspectiva de olhar para os percursos que trilhou, podendo articular com as narrativas produzidas pelos sujeitos participantes de sua pesquisa, o que pode ocorrer também de modo inverso, ou seja, pensar e tecer reflexões acerca das histórias narrativas com que emergem no ecoar das vozes com quem está dialogando no processo de pesquisa, a propósito de quem participa do estudo a que está realizando.

A temporalidade da experiência na docência no contexto da pesquisa narrativa nos parece ser um aspecto substancial a ser considerado e tematizado na construção do conhecimento científico. Reforçamos essa perspectiva com a ideia de que

A temporalidade da experiência narrativa, fornece elementos potentes de formação e transformação de si, quando refletida pelo sujeito e gerada pela tomada de consciência acerca do vivido ou experienciado, e isso é consubstanciado em relação ao que está sendo lembrado e associado a “quando”, “como”, “o que”, e de que forma aconteceu os fatos com os quais o sujeito participou, trazendo uma marca temporal que determina o conjunto de sentidos, entendimentos e significações expressos na narração. (MORAIS; BRAGANÇA, 2019, p.385-386)

Com base no exposto, reiteramos a potencialidade da narrativa da experiência, em diferentes fases em que se encontra o professor no ciclo de vida profissional, o que, amplia as possibilidades compreensivas e formativas que poderão construir tanto o pesquisador, quanto os sujeitos participantes da pesquisa, ao passar a olhar sensivelmente o tempo de exercício profissional da docência e a fase ou etapa em que está o professor, que traz uma dimensão outra de entendimento de sua narrativa e a significação atribuída ao ofício docente.

Assim, pensamos que essa dimensão da multiplicidade de experiências e acontecimentos que se processam na vida do professor, trazendo inúmeras formas de afetação, faz alusão ao fato de que “[...] eventos e experiências, tanto do passado quanto do presente que acontecem na casa, na escola e na esfera social mais ampla, ajudam a dar forma às vidas e carreiras dos professores” (GOODSON, 2019, p.148).

As possibilidades de imbricação entre a formação e o desenvolvimento profissional docente se reatualizando no presente pela narrativa que são enunciadas pelo professor, em um momento particularmente disparador de suas memórias e histórias narrativas, muitas vezes provocadas em contextos de conversas mediadas pelos pesquisadores durante a pesquisa, faz com que sejam atribuído muitos sentidos do aprender, se formar e (auto) formar, tanto para um, quanto para o outro.

Faz sentido, nesse caso, a ideia de “temporalidade da formação” que menciona Josso (2010), consistindo em um processo que passa a ser refletido pelo sujeito na tomada de consciência temporal em que se encontra no mundo atual, mas dialogando com o passado a partir das experiências outras que teve, até chegando a vislumbrar possibilidades futuras em que poderia se situar. Nas palavras da autora:

A temporalidade da formação, tal como pode ser verbalizada e socializada numa narrativa de vida, é excepcionalmente contada como um milagre de instantaneidade. É o tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo toda uma vida: fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades. (JOSSO, 2010, p. 237)

À profissão docente e no contexto do desenvolvimento profissional, caberia não apenas uma tomada de consciência acerca das histórias narrativas do ser e constituir-se professor, mas, um tempo alargado que situaria a pessoa, o profissional e a vida, tecidas, inclusive, pelas escolhas que fez da profissão, do curso da vida que tomou, do ciclo ou etapa em que se encontra, e do cotidiano do ofício docente a que está responsável.

O tempo é tanto mais significativo, quanto mais se é pensado acerca do que ele significa para o sujeito que desenvolve a sua prática, dos resultados a que são gerados nos movimentos da experiência e as reflexões construídas do que se passou em sua vida e formação.

Ao mesmo tempo pensamos que o processo de emergir uma narrativa pelo sujeito, considerando neste caso um tempo não cronológico, mas sensível e praticado espontaneamente à medida que as dimensões artísticas e estéticas possam se revelar pela narração, como elucidadas por Benjamin (2012) e Bragança (2012), pode ser um dispositivo privilegiado de reflexão, transformação e emancipação.

Um salutar aspecto não pode deixar de ser esquecido no contexto da pesquisa narrativa dando primazia para o ciclo de vida profissional docente, o de que importa em muito refletir acerca: da valorização do tempo em que se debruça o professor utilizando boa parte do seu cotidiano existencial para pensar a profissão e o que nela faz, extrapolando até o que desenvolve no contexto de seu trabalho; e, o prestígio profissional da profissão de professor que repercute potencialmente no que pensa, mobiliza na prática pedagógica e se implica naquilo que narra.

Aí reside um tempo outro de aprender e apreender uma realidade em que os professores não apenas situam os aspectos institucionais, organizativos e didáticos atrelados à profissão, mas emergem várias temporalidades subjacentes ao ser, fazer, refletir e viver. Questões essas caras, sensíveis e fundamentais na tessitura do saber e do conhecimento científico.

Em *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*, Goodson (2019) traz uma importante reflexão com histórias narrativas de vida de professores e outros profissionais, elucidando, entre outras questões, o ciclo de vida em que se encontram os participantes das pesquisas com os quais colaboraram no seu pensamento, sobretudo no capítulo 6 dessa sua obra, que tematiza: *Explorando o conhecimento profissional dos professores: construindo identidade e comunidade*. Para o autor, “[...] o modo como os professores constroem as suas realidades profissionais e a forma como levam as suas vidas nas salas de aula são um contínuo processo de interpretação pessoal e contextual” (GOODSON, 2019, p. 148).

Há uma imprescindível contribuição entre o tecer a experiência formativa do professor mediado por uma busca individual que faz, ou, por outro lado, construí-la em comunidades de aprendizagem com seus pares. Isso faz toda a diferença na profissão e no decurso do desenvolvimento profissional, e com a qual reflete-se em sua prática e nas narrativas que enuncia desse processo. O que é um ponto fundamental de ser percebido, compreendido e refletido pelo pesquisador durante a pesquisa narrativa.

O tempo torna-se inteligível na medida em que o professor passa a perceber a etapa em que se encontra no seu ciclo de vida profissional, mas que nem sempre há uma tomada de consciência em se situar nessa reflexão temporal da profissão, o que pode ser acompanhado por conflitos, descontinuidades e afetações emocionais variadas, dependendo de como encara isso para si e com quem convive e partilha o seu cotidiano de vida, formação e trabalho.

É no processo de significação da experiência narrativa cotidiana do professor no tempo da pesquisa tramados coletivamente entre pesquisador e os participantes do estudo, consubstanciados pelo olhar e escuta sensível em que se torna uma via indispensável de formação, transformação e conscientização da profissão e dos percursos trilhados no decurso da pesquisa.

CONSTATAÇÕES CONCLUSIVAS

Com a realização desta pesquisa, evidenciamos a atualidade dos estudos acerca do ciclo de vida profissional de professores, que, embora tendo especificidades e diferenciando-se de uma realidade para a outra, demonstra ser um tema atual, emergente e necessário.

Passar por fases ou etapas é uma condição inerente ao próprio desenvolvimento humano, e como tal, implica-se em outras tantas dimensões e contextos não só da vida, mas da profissão, e que na docência, por exemplo, configura-se temporalmente por continuidades e rupturas, aprendizagens e transformações, e tantos outros estados que vão surgindo pelos acontecimentos com que cada um se lança, acontece em sua existência e profissionalização, e por meio das circunstâncias que cria por onde transita.

O que podemos trazer de reflexões acerca do ciclo de vida profissional do professor por meio da temporalização da experiência cotidiana da profissão?

A riqueza atribuída à experiência subjetiva pela qual tece cada sujeito em seus respectivos momentos e etapas da vida profissional, bem como, as múltiplas implicações que o afetam com diferentes intensidades, sensações e particularidades que conseguem perceber, refletir e revelar.

Qual o sentido da pesquisa narrativa que leva em consideração as fases ou etapas do ciclo de vida profissional da docência para o processo de construção do conhecimento e as possibilidades de contribuição para o pesquisador e os sujeitos participantes dos estudos?

A tessitura teórico-epistemológica e metodológica da pesquisa científica e os dispositivos metodológicos utilizados, que vão se definindo conforme as demandas e necessidades dos itinerários e movimentos temporais que se entrelaçam entre quem pesquisa e participa do estudo. Além, das aprendizagens e reflexões construídas que podem ser permeadas pelas questões de inteligibilidade e compreensões do tempo da profissão mediado pela narrativa de quem a revela. Outro ponto, diz respeito a precípua dimensão de formação e (auto)formação em que podem ser aludidas pelas histórias narrativas desveladas e o próprio movimento de ser, fazer e si pensar a partir do outro que nos constitui.

No âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica, o pesquisador não só tem a tarefa de construir um conhecimento científico, mas se transforma e toma consciência do que são reveladas nas narrativas dos sujeitos com os quais pesquisa, que além de poder praticar a escuta, a conversa e a observação como dispositivos de tessitura do saber e do conhecimento, se reatualizam, ambos, nesse processo.

Tematizar o tempo, a experiência e o ciclo de vida profissional do professor em uma pesquisa científica, é um modo substancial de trazer outros tantos sentidos, compreensões e reflexões tão caras, sensíveis e relevantes para o pesquisador, os sujeitos participantes da pesquisa, a classe profissional de professores, a educação e a ciência.

Ao situar a temporalização da experiência do professor por meio do ciclo de vida profissional na pesquisa narrativa, mostra-se, entre outras questões: 1) os múltiplos deslocamentos que atravessam os contextos pessoais e profissionais do docente; 2) permite (re)direcionar o pensamento e construção do conhecimento pelo pesquisador na produção das ideias; 3) contribui na compreensão das escolhas da profissão, de situações e acontecimentos da vida e do cotidiano da prática pedagógica; 4) revela sensibilidades, percepções e transformações pelos quais passam a pessoa/professor em seus múltiplos contextos onde estabelece relações; e, 5) suscita um caráter de (auto)formação e uma densidade reflexiva, consciente e emancipatória na profissão e na pesquisa científica.

Em suma, os estudos acerca do ciclo de vida profissional do professor, não podem ser vistos como fechados e parâmetro a ser seguido, no sentido de que todos os professores passarão pelas mesmas fases, sentirão as mesmas afetações e as revelarão com essas características, e que acontecem no mesmo tempo para todos. Não se dá assim, portanto, nesse “formato” linear e simétrico, mas apresenta sinuosidades, diferenças, rupturas e especificidades.

Um segundo ponto imprescindível a ser alertado, é que os estudos aqui apresentados foram desenvolvidos em um dado momento histórico, político, cultural, econômico e até territorialmente estabelecido, o que, certamente, poderá se diferenciar de outros estudos, e pesquisas que por ventura já tenham sido desenvolvidas, bem como aquelas que venham a ser realizadas no contexto contemporâneo, que tematizem o ciclo de vida profissional dos professores. Além do mais, outras tantas características e fases poderão emergir, em consonância com que se revelam nas próprias narrativas das experiências que os docentes possam invocar, e fruto das condições materiais, organizativas e institucionais onde exercessem o ofício docente.

Este trabalho, portanto, abre-se a um leque de possibilidades de pensarmos os diferentes meios e modos de pesquisar, refletir e situar temporalmente a vida na docência, a profissão do professor e os tempos e espaços pelos quais cada um poderá passar, sem a qual, não teríamos como compreender a multiplicidade de acontecimentos, afetações e uma diversidade de outros contextos que a experiência poderia revelar, e que por meio da narrativa conseguimos acessar esse universo plural de sentidos e de significação de nós mesmos e de com quem colaboram generosamente com nossas reflexões, estudos e produção da profissão e da pesquisa científica: os professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012. p.213-240. (Obras escolhidas, vol.1)

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 13/06/2020.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**: revista de ciências da educação, n.08, p.23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>>. Acesso em: 10/06/2020.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora: 2000. p.31-46.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 12/06/2020.

MORAIS, J. de S. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender e ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 175f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISSERT.pdf>. Acesso: 12/06/2020.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. A narrativa como experiência ressignificada no tempo. In.: TAVARES, Maria Tereza Goudard et al (Orgs.). **Anais do VII Seminário Vozes da Educação: resistências políticas e poética na vida e na educação**. São Gonçalo, RJ: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (vol.1) Tradução Cláudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 20.06.2020

Aceito em: 13.07.2020

LINGUAGEM, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO CÍVICO-NACIONALISTA

TATIANE MALHEIROS ALVES

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, Área de Linguagens, IF Baiano.

Email: tatymalheiros@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7695-4351>

LÍVIA DIANA ROCHA MAGALHÃES

Doutora em Educação (Unicamp). Pós-Doutorado em Psicologia Social (UERJ). Professora Plena (UESB). Coordenadora do Museu Pedagógico.

Email: lrochamagalhaes@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0784-6749>

RESUMO

Neste artigo, discute-se como as políticas de escolarização dos anos de 1937 a 1945, período do Estado Novo no Brasil, apropriaram-se da linguagem cívica, patriótica e religiosa como recurso para a construção de uma memória nacionalista na sua continuidade histórica. Partimos da perspectiva dialética e dialógica da linguagem e objetivamos perscrutar como os signos linguísticos organizaram-se em diferentes gêneros textuais e se apropriaram dos símbolos, dos ritos e de suas significações para construir uma memória positiva das bases nacionalistas que foram gestadas para durar. Respectiva e dialogicamente, o escopo teórico dessas categorias analíticas embasa-se nos estudos sobre quadros sociais da memória, memória social e coletiva de Maurice Halbwachs e sobre a linguagem em Mikhail Bakhtin. Sendo assim, este trabalho prioriza a língua em sua dimensão social dadas as circunstâncias de apropriação e produção discursiva tomadas como instrumento político durante períodos de governos ditatoriais no Brasil. Para isso, analisou-se como os mecanismos linguísticos foram utilizados como discursos ideológicos e sistematizados para construir uma memória social, coletiva e positiva do nacionalismo. Nosso marco de referência é a Escola Getúlio Vargas, situada na sede do município de Guanambi e inaugurada em 1938, uma instituição que subsiste do Estado Novo aos dias atuais. Os resultados da pesquisa apontaram que a memória construída na escola e no seu entorno por meio de discursos, símbolos nacionalistas e religiosos de caráter educativo permanecem em sua processualidade dialética na memória social e coletiva da cidade, consolidando-se como marco de referência social e político.

Palavras-chave: Linguagem. Educação. Memória.

LANGUAGE, MEMORY, AND CIVIC-NATIONALIST EDUCATION

ABSTRACT

In this article, we discuss how the schooling policies of the years 1937 to 1945, the New State period in Brazil, appropriated the civic, patriotic, and religious language as a resource for building a nationalist memory in its historical continuity. We started from the dialectical and dialogical perspective of language and looked at how linguistic signs were organized in different textual genres and appropriated symbols, rites and their meanings to build a positive memory of the nationalist bases that were created to last. Respectively and dialogically, the theoretical scope of these analytical categories is based on the studies on social frameworks of memory, social and collective memory of Maurice Halbwachs and on a language in Mikhail Bakhtin. Therefore, this work prioritizes language in its social dimension given the circumstances of appropriation and discursive production taken as a political instrument during periods of dictatorial governments in Brazil. For that, it was analyzed how

linguistic mechanisms were used as ideological and systematic discourses to build a social, collective, and positive memory of nationalism. Our benchmark is the Getúlio Vargas School, located at the headquarters of the municipality of Guanambi and inaugurated in 1938, an institution that survives from the New State to the present day. The results of the research showed that the memory built in the school and its surroundings by means of discourses, nationalist and religious symbols of educational nature remain in their dialectical process in the social and collective memory of the city, consolidating itself as a historical mark of social and political reference.

Keywords: Language. Education. Memory.

LENGUAJE, MEMORIA Y EDUCACIÓN CIVICO-NACIONALISTA

RESUMEN

Este artículo analiza cómo las políticas de escolarización de los años 1937 a 1945, el período del Estado Novo en Brasil, se apropiaron de la lengua cívica, patriótica y religiosa como recurso para la construcción de una memoria nacionalista en su continuidad histórica. Comenzamos desde la perspectiva dialéctica y dialógica del lenguaje y nuestro objetivo es ver cómo los signos lingüísticos se organizaron en diferentes géneros textuales y se apropiaron de los símbolos, ritos y sus significados para construir una memoria positiva de las bases nacionalistas que fueron creadas para durar. Respectiva y dialógicamente, el alcance teórico de estas categorías analíticas se basa en los estudios sobre marcos sociales de memoria, memoria social y colectiva de Maurice Halbwachs y sobre lenguaje de Mikhail Bakhtin. Por tanto, este trabajo prioriza el lenguaje en su dimensión social dadas las circunstancias de apropiación y producción discursiva tomadas como instrumento político durante los períodos de gobiernos dictatoriales en Brasil. Para ello, se analizó cómo los mecanismos lingüísticos se utilizaron como discursos ideológicos y sistematizados para construir una memoria social, colectiva y positiva del nacionalismo. Nuestro referente es el Colegio Getúlio Vargas, ubicado en la sede del municipio de Guanambi e inaugurado en 1938, institución que sobrevive desde el Estado Novo hasta la actualidad. Los resultados de la investigación señalaron que la memoria construida en la escuela y su entorno a través de discursos, símbolos nacionalistas y religiosos de carácter educativo permanecen en su proceso dialéctico en la memoria social y colectiva de la ciudad, consolidándose como un límite social y político.

Palabras clave: Lenguaje. Educación. Memoria.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1930, as escolas públicas brasileiras são bastante preparadas, inexoravelmente, para a formação de uma memória nacional cuja base se sustenta numa linguagem de significações que aponta para o campo semântico instrutor do conservadorismo pautado na moral, no civismo, na religião e na civilidade. Para esse propósito, as políticas educacionais incumbem-se de usar os signos linguísticos a fim de garantir o fortalecimento do

Estado e dos seus líderes políticos, sobretudo, como forma de sustentar períodos históricos mitigados ou aniquilados por processos autoritários.

A Escola Getúlio Vargas¹ estrutura-se durante o período cívico-nacionalista do Estado Novo e, por meio da educação cívica e nacionalista é fortemente arranjada e organizada, sustentando, ao longo do tempo, mesmo em suas modificações dialéticas, uma memória social amparada em seus valores morais.

Em outras palavras, as políticas educacionais do Estado Novo ecoam na memória social, coletiva e individual daqueles que participaram direta ou indiretamente da escola e, revitalizam-se, sobretudo, durante os anos da ditadura militar, retumbando na formação daqueles que estudaram ou que foram professores nos anos de 1964; uma vez que o nacionalismo, o patriotismo, o civismo e a religiosidade voltam fortemente a alicerçar a escola e, assim, reforçar uma memória política que lhe dá origem e sentido.

Nessa teia política, a linguagem é usada como marco social (HALBWACHS, 2004) de referência dessas memórias que se cruzam e se acomodam coerentemente umas às outras. Os signos linguísticos organizam-se e se sistematizam desde o nome da escola, da praça onde a instituição se localiza, até os documentos, que revelam uma eminente exaltação do patriotismo e da figura de Vargas como líder político.

Com efeito, a linguagem foi usada como importante instrumento de poder que visava a inculcar a ideologia varguista e disseminar o anticomunismo em todas as esferas sociais e culturais. A seleção dos léxicos utilizados para construção da visão positivista da educação é reflexo de um programa de governo que investia na propaganda e no controle do Estado. De um lado, os meios de comunicação referendavam o conjunto de ações e movimentos determinados pelo governo, e, de outro, a Escola Getúlio Vargas refletia os desmandos do ditador. Os meios de comunicação e instituições culturais converteram-se em representações propagandísticas que usavam a linguagem ou a palavra, conforme nos aponta Bakhtin (2006), como matéria-prima de todo esse território ideológico:

¹ A Escola Getúlio Vargas ofertou o Ensino Primário durante o Estado Novo e durante a Ditadura Militar. Depois da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394/96, o Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano continua sendo o cerne da instituição até os dias atuais.

De fato, a forma linguística, [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 70, grifo do autor)

Desse modo, o regime varguista serviu-se da linguagem para se projetar e fica evidente que os espaços sociais e culturais foram ocupados, sobretudo, pelas propagandas de exaltação ao líder político.

Parte do resultado da pesquisa “A Escola Getúlio Vargas: quadro social de referência da memória e da linguagem política” que apresentaremos neste trabalho refere-se à trama de significados que a linguagem adquire no processo de formação dessas memórias nacionais. Esses elementos e mecanismos perduram ao longo da existência da escola: são os materiais e sujeitos sociais que por ali passaram e/ou se sentem partícipes de uma memória social construída sob seu poder.

MEMÓRIA E LINGUAGEM: CONVERGÊNCIAS IDEOLÓGICAS PARA FAZER DURAR

A linguagem é um dos recursos que possibilitam a transmissão e socialização do passado na sua necessidade presente, é um dos quadros sociais mais elementares, como diria Halbwachs (2004). Foi por meio da linguagem, em suas especificidades e interesses, que, em um tempo e espaços específicos e comuns, as coletividades moldaram seu pensamento e suas memórias (HALBWACHS, 2009).

Nesse sentido, a linguagem é um importante recurso de difusão de memórias que, dialeticamente, podem ser renovadas a serviço de continuidades ditatoriais, inclusive podem mover-se para a redemocratização. Esse deslocamento encontra suas bases no processo dialético e contraditório dos estágios políticos da sociedade; e a escola não está, pois, acima dessas relações sociais. Isso porque a sociedade não se arranja na abstração, organiza-se, sobretudo, em agrupamentos nos quais a memória ancora-se e é transmitida em seus estágios dominantes.

Mediante esse processo dialógico e dialético da memória e das relações sociais, a linguagem materializa-se como não-autônoma, pois é produto de todas essas interações sociais. Fiorin (1998) reconhece a complexidade em delimitar esse conceito, visto ser a linguagem, também, autônoma em relação às formações sociais: “o primeiro cuidado é, pois, não considerar a linguagem algo totalmente desvinculado da vida social nem perder de vista sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico.” (FIORIN, 1998, p. 9).

Neste contexto, a linguagem é o alicerce teórico e prático utilizado como recurso retórico e ideológico com fins que assegurassem a reificação de uma realidade cujo nacionalismo pudesse ser fortalecido mediante uma exaltação patriótica orientada a partir de sua origem e sentido. A Escola Getúlio Vargas organizou-se e se consolidou durante o Estado Novo, transitou por anos democráticos, recompôs-se durante o regime ditatorial de 1964 e permanece, em suas mudanças dialéticas e contraditórias, modulando a realidade de uma comunidade, de um lugar.

Essa percepção oferece-nos as condições para pensar a perspectiva de incorporação doutrinária de uma memória nacionalista, cívica, religiosa na educação brasileira durante as ditaduras do século XIX, sobretudo no Estado Novo, e recuperada em suas modificações pelos sistemas políticos que se sequenciam. Poderíamos dizer que as memórias construídas politicamente não se limitam ao recorte do período de sua governança, elas são transpostas e controladas pelas classes dominantes, sempre sendo vigiadas pelo Estado conservador para sua utilização, principalmente, por meio dos signos linguísticos colocados a serviço do Estado. Sobre isso, Bakhtin (1992, p. 277) afirma que “o signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente” para que seus interesses continuem sobrepujantes às aspirações das massas.

Esses signos materializam-se nos discursos políticos e ganham pujança, sobretudo, quando encontram, nos espaços culturais, posição de ressonância. Facilmente incorporados pelo poder que a escola lhes outorga, os signos, ideológicos por natureza, são tratados como manifestações de nacionalismo a fim de educar e doutrinar as memórias coletivas e sociais.

As memórias sociais produzidas, que coadunam com os interesses da classe dominante, são mantidas por marcos de referência sociais e políticos, e as memórias alternativas são relegadas, em outras palavras, submergidas ou silenciadas por práticas políticas e culturais de determinado tempo e lugar. Há, portanto, um controle social do uso da memória a partir da necessidade de manutenção, produção e reprodução de determinadas

relações sociais.

Os discursos ideológicos dos anos de 1930 parecem ter sistematizado os lastros de uma sociedade, de formação de uma dada consciência social, nacionalista e cívica como individual, mas que, em sua essência, eram produzidos socialmente e difundidos por grupos restritos que pretendiam manter e concentrar o poder. A forma como as propostas educacionais são incorporadas pelos sujeitos envolvidos no processo formativo naturaliza esses discursos ideológicos de tal modo que a dissimulação faça parecer que o comportamento e opinião desses indivíduos lhes sejam próprios e autônomos.

Consideramos, pois, o espaço físico da Escola Getúlio Vargas uma representação que está além das possibilidades materiais de estrutura e arquitetura; é um espaço que comporta significados por preservar em sua concretude as memórias de todos que passaram pela instituição ao longo de todas essas décadas. Desse modo, os textos escritos, as narrativas dos ex-alunos e dos ex-professores e a arquitetura preservada da escola unem-se em uma dialética comum de significados a respeito da representação do que foi essa instituição e seus valores para a sociedade local, permitindo a esses sujeitos, manter um diálogo do passado com o presente, ancorados sobre as memórias coletivas e sociais.

A vida social e pedagógica vivida nesse espaço escolar por alunos, alunas, professores, professoras, tornara-se fundamental para a durabilidade e para a edificação de significados de uma educação que demarca valores e formas de comportamentos conservadores sustentados numa memória do dever, da ordem, do progresso, demarcados por um positivismo que comparece como fundamental para a formação de uma sociedade. Desse modo, a estabilidade do espaço possibilita que as memórias compartilhadas, vividas ou recebidas em comum durem e se conservem, como ressalta Halbwachs (2009):

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2009, p. 39)

Na esteira dessas permanências, os signos tornam-se elementos equalizados e modulados para a construção de memória que permaneça, que dure. Segundo Bakhtin (2006, p. 24), os signos são um elo de comunicação entre a ideologia e a consciência individual, e, ao absorvê-los, o indivíduo incorpora e assume essa comunicação. Nas palavras do autor, nós

ligamos os signos “às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos”.

Desse modo, Bakhtin evidencia a importância da linguagem para o estabelecimento dessas ideologias e aparelhamento do Estado. Seus estudos compreendem que a língua não está acima da ideologia nem tampouco dos processos políticos. A língua é posta a serviço do Estado e dos Aparelhos Ideológicos por ele mantidos. Há uma correspondência de reflexão e refração, pois a língua é a “realidade material específica da criação ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Não se pode tratar de ideologia sem concatená-la à memória e à linguagem. Compartilhamos da acepção de memória apresentada por Halbwachs (2009), em cujas pesquisas inauguram uma nova abordagem para a compreensão de memória e dos seus pontos de ancoragem, os quais o autor denomina e conceitua como quadros sociais da memória. Valores, visões de mundo, concepções constituem quadros duradouros de referência da memória. Essas memórias resultam das vivências sociais e coletivas, o pessoal e o particular envoltos nos estratos da coletividade. A memória, pois, constrói-se por meio de situações comuns compartilhadas por um mesmo grupo em dadas circunstâncias. Imaginemos quando essa memória é ideologicamente pensada para ser construída com a finalidade formativa da consciência social, por meio da educação.

Halbwachs compreende a linguagem como quadro de referência necessário para transmissão da memória, no entanto o autor não aciona que, nessa transmissão, também comparece uma linguagem carregada de sentidos e significações. Apesar disso, suas contribuições são muito importantes quando a linguagem torna-se um dos principais quadros de referência da transmissão; contudo, esta pesquisa reclama o estudo da linguagem para além da neutralidade, como instrumento dialógico, interacionista e marcado pelas relações de poder que entrelaçam a sociedade. Por esse viés, seguimos o fio condutor dos estudos bakhtinianos que se regem pela ideologização natural da linguagem. Para esse autor, a linguagem

[...] faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ela também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Nesse sentido, tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. (BAKHTIN, 2006, p. 29)

Falar de linguagem pressupõe estender-se ao entendimento sobre o signo linguístico, visto que é o signo que atribui significações à linguagem. Bakhtin (2006) ancora-se nas teorias marxistas da criação ideológica para esclarecer que os estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral - e por que não acrescentarmos a educação? - estão, de algum modo, sob uma relação de causa ou efeito, ligados aos problemas da filosofia da linguagem.

Na educação, são muitos os signos que se tornaram marco de referência de memória: objetos didáticos e símbolos nacionais realinharam-se às intenções do regime político e passaram a servi-lo em uma proposta de reordenamento moral e cívico da população, assumindo significações que transcendem a materialidade do objeto. Bakhtin (2006, p. 31) explica que “cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”. Desse modo, os espaços educacionais foram instrumentalizados ideologicamente e não só refletiam a parte material da realidade, mas também retratavam as condições de produção e apropriação discursiva. Sobre isso, Bakhtin esclarece e reforça o que já foi dito:

[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 1992, p. 31)

Os objetos, os quais Bakhtin (2006) nomeia de corpos físicos, passam a ser reconhecidos como signos cujas práticas e posturas pedagógicas, numa relação dupla entre refletir e refratar, fortaleciam e refletiam relações ideológicas de dominação e retratavam as relações ideológicas dos dominados.

Desse modo, a linguagem sempre esteve a serviço das manipulações ideológicas inauguradas na ditadura do Estado Novo. É preciso, portanto, compreender o caráter autoritário veiculado nas mais diversas esferas sociais, que encontrou nas instituições escolares um local importante para ressoar e, nas palavras de Capelato (2008, p. 21), “conquistar ‘corações e mentes’”.

Bakhtin (2006) explica que qualquer objeto pode transcender sua funcionalidade ou ordem pragmática e se tornar um símbolo de caráter ideológico. Compreende-se, pois, que um corpo físico é levado à condição de signo ideológico por meio da interação e de um acordo social, ou seja, quando “essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em

consciência individual, ligando umas às outras” (BAKHTIN, 2006, p. 29). O signo linguístico só pode ser concebido nas tramas das organizações e dos contextos sociais mediante relações de poder que instituem o que deve ser lembrado e o que deve compor o processo educativo.

Por sua vez, também, a temporalidade é um marco inerente na processualidade dos episódios históricos. Os grupos de referência mantêm-se vivos enquanto houver indivíduos compactuando da mesma linguagem e da mesma comunidade afetiva daquela coletividade.

Estamos falando de um tempo coletivo, em oposição à duração individual. Agora se impõe a questão de saber se é um tempo único; de modo algum o julgamos antecipadamente. Segundo a teoria que discutimos, por um lado haveria tantas durações quantos indivíduos e, por outro lado, um tempo abstrato que a todos compreenderia. [...] o tempo aqui só nos importa na medida que nos permita reter e lembrar os acontecimentos que ali ocorreram. (HALBWACHS, 2009, p. 124)

Considerando como hipótese que tempos históricos são transversalizados pela linguagem e que se cruzam por intermédio de memórias vividas ou recebidas entre homens e mulheres reais, tornando-se seus marcos de referência social, elegeu-se triangular as narrativas de ex-professores, de ex-alunos e os documentos escritos nos quais compareciam uma linguagem cívica, religiosa, patriótica e nacionalista, geralmente, expressa por signos linguísticos e por referências simbólicas.

Entrevistamos ex-docentes e ex-discentes que protagonizaram e compuseram os anais da instituição, vivenciaram a escola entre os anos de 1950 e 1970, sejam como professoras, a exemplo de N.A.B. e E.G.C.L., ou como alunos (as), como é o caso de J.C.L.C.², além de participarem da instituição nos anos posteriores ao Estado Novo e durante os anos da ditadura militar. Ambos os grupos de sujeitos compõem o quadro dos docentes e do corpo discente que receberam diretamente essas incursões de doutrinação conservadora.

Esses grupos recebem essas experiências e se apropriam em tal medida que se tornam também ponto de ressonância capaz de reverberar para outros grupos: a memória é, pois, o fio condutor que se ancora nos marcos de referência, sobretudo na linguagem, e torna o nacionalismo, o civismo e o patriotismo de cunho conservador elementos perenes e transitáveis historicamente.

² Elegemos identificar os entrevistados com as iniciais dos seus nomes e apontar qual a relação que esses interlocutores estabelecem com a instituição visando a priorizar o objeto de estudo e seus desdobramentos e à preservação das identidades conforme acordado durante os momentos de escuta.

Desse modo, a Escola Getúlio Vargas protagoniza-se como marco social da memória ancorada, sobretudo, numa linguagem expressa por signos que refletem e refratam ideologias nacionalistas. Partindo, pois, dessa indicação, a triangulação das fontes ensejou verificar se de fato havia uma linguagem cívica, religiosa, patriótica e nacionalista, geralmente, manifestada como expressão de signos linguísticos e referências simbólicas ancorados numa base nacionalista.

Após as audições dos docentes e dos ex-discentes, coletamos informações de suplementos pedagógicos, tais como livros e cartilhas, e outros documentos de caráter escrito, como atas e inventários. Cotejamos e observamos que tanto os registros orais quanto escritos apresentam afinidades que marcam a potencialidade ideológica do processo educativo baseada na linguagem, signos e valores fortemente instaurados no pensamento fundante da escola nos anos de 1930, que sinalizam a importância de interpretar os sentidos e significados produzidos pelos ecos dos discursos morais e cívicos.

Em síntese, realizamos entrevistas com sujeitos que compuseram o cenário da Escola Getúlio Vargas e exploramos os registros documentais dessa instituição. Assim dizendo, tivemos acesso a ex-professores e a ex-alunos que estiveram na escola por décadas distintas e que, portanto, conviveram num espaço regido por governos e políticas públicas multifários, uma instituição que não se arranjava mais nos contextos dos anos anteriores, mas que, mesmo nos processos de redemocratização, recorreu ao passado, ainda que modificado, para a manutenção dos seus princípios. A Escola Getúlio Vargas não é mais a mesma nem tampouco as circunstâncias políticas, sociais e históricas que a embalaram, porém perscrutamos até onde a instituição seguiu seu curso guiado pelas águas de sua nascente: um passado que permanece mobilizado no tempo e nas memórias dos sujeitos que ali exerceram suas funções durante esses períodos.

A ESCOLA GETÚLIO VARGAS: UM ACERVO DE LINGUAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA NACIONALISTA, CÍVICA E RELIGIOSA

A Escola Getúlio Vargas inaugurada durante o Estado Novo (1937-1945) leva o nome de seu patrono como uma das ações encarnadas de sua política nacional, cujas marcas ressoam até os dias atuais. É um monumento representativo do parque histórico da cidade, considerado um patrimônio do município e, desde 2008, compõe um projeto de lei que sugere seu

tombamento.

A forma como a Escola Getúlio Vargas é recuperada pela memória e materializada nos discursos, não só dos ex-alunos e ex-professores, expressa tanto a respeito do espaço, como também da própria linguagem sobre esse lugar, o que se articula nos documentos, na arquitetura e nas narrativas. Há, pois, uma relação dialógica de contiguidade e encadeamento entre esses três elementos: linguagem, espaço e memória. A linguagem não está manifesta somente no que é dito ou no que foi escrito. A estrutura da escola, sua preservação e como suas significações são recuperadas pelos ex-alunos e pelos ex-professores comportam uma definição que ultrapassa os limites das palavras, mas que também gestam memórias afetivas por meio de outras linguagens e signos.

O prédio da Escola Getúlio Vargas, para os seus ex-alunos, ex-professores, até mesmo para a sociedade, representa uma fonte que estabiliza as memórias, servindo-lhes de âncora para suas lembranças, cujas associações com o espaço físico são retomadas a qualquer tempo, pois vão se constituindo como uma importante referência de memória. A estrutura arquitetônica da escola representada na Figura 1, logo abaixo, é posta por esses atores como uma imagem convincente, e em geral, podemos verificar que é utilizada como um recurso para ressaltar, enaltecer e reificar os marcos sociais de referência da memória como bem social, conforme fora utilizado pela política educativa da memória social do período em foco. As estratégias de uso da linguagem durante o governo do Estado Novo, que ressoaram nas propagandas de sua autolegitimação e projeção de sua imagem, também ecoaram por meio da arquitetura das escolas, discursos e narrativas formativos da memória social e coletiva.

FIGURA 1 - Fachada atual da Escola Estadual Getúlio Vargas



Fonte: Blog Cotidiano de Humberto Reis³

Bakhtin (2006) explica que essas relações de comunicação, tais quais as utilizadas por Vargas, estão ligadas às estruturas sociais e alicerçadas sobre constructos ideológicos que lhes atribuem significações específicas e pontuais.

Para o locutor-ouvinte ingênuo, usuário da língua, esta não é tampouco um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais a si mesmos e isolados por procedimentos de análise distribucional. Ao contrário, a forma linguística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. O valor novo do signo, relativamente a um tema sempre novo, é a única realidade para o locutor ouvinte. (BAKHTIN, 2006, p. 15)

A linguagem estabelece uma relação dialética com as ações estatais de fortalecimento e consolidação do Estado à época; devendo-se compreendê-la, portanto, por um viés dialógico de produção do sentido; por meio dela, conceitos, conflitos e conformações sociais foram representados a fim de impor uma maneira de organizar e sistematizar a sociedade. Assim, a linguagem traça, ao sabor dos interesses do Estado, o “enfrentamento político no qual a luta

³ Disponível em: http://photos1.blogger.com/x/blogger/5692/4216/1600/37051/Esc_GetulioVargas_mini.jpg. Acesso em: 08 jul. 2016.

de forças simbólicas provoca mudanças na sociedade” (CAPELATO, 2008, p. 32).

O monumento arquitetônico da escola Getúlio Vargas e a praça onde a instituição foi construída sintetizam-se espaços utilizados como linguagem do regime político em voga. Todos esses elementos convergem-se e desaguam na escola, que refletia as políticas de um Estado nacionalista cujas expressões, ao longo do tempo, mantiveram-se por meio de uma linguagem material e subjetiva a qual expressa símbolos e significados de exaltação ao patriotismo.

Na Ata de inauguração do Grupo Escolar Getúlio Vargas escrita em 10 de Novembro de 1938 é informado, por exemplo, que as festividades culminaram com o hasteamento da bandeira às 6 horas da manhã em frente à Prefeitura Municipal, após passeatas acompanhadas de fogos de artifícios e exclamações de apoio ao governo.

Documentos que descrevem a solenidade de inauguração, entre eles, a referida ata, tornam evidentes a suntuosidade e ostentação do evento de inauguração da escola, que se põe em sintonia com o entusiasmo e a festividade patriótica inerente às propostas getulistas, como pode ser visto no trecho abaixo, extraído do referido documento:

[...] precedida de um Jazz band, durante a qual foram queimados rojões e foguetes e erguidos calorosos vivas ao Egrégio Presidente Getúlio Vargas, ao Eminentíssimo Doutor Landolfo Alves, ao Estado Novo e outras autoridades do Estado e da República. A passeata alongou-se até quase cinco e meia da manhã. Às seis horas em ponto, o povo reuniu-se em frente à Prefeitura Municipal para o hasteamento da Bandeira. (Ata de inauguração, 1938 – Anexo A)

Nesse mesmo encaixe, a Professora N.A.B. narrando parte de sua trajetória de maneira espontânea recupera as datas que demarcam seu introito ao magistério; afirma ter começado a lecionar em 1948. Mas, embora a referida professora não tenha presenciado a inauguração da Escola Getúlio Vargas, ela se recorda, pois, que a despeito de não ter sido estudante na Escola em estudo, em alguma medida, inseria-se e estava à mercê das imposições de seu contexto político pedagógico. Em suas palavras:

O [colégio] Getúlio Vargas foi inaugurado em 1938. 10 de novembro de 1938. Eu era estudante ainda. Eu acho que eu tenho a Ata da Inauguração do GV. Ele foi inaugurado como Escolas Reunidas Getúlio Vargas. De um lado era masculino; do outro lado feminino. Até pouco tempo ainda tinha escrito lá na parede: masculino e feminino (N.A.B., 2017).

E, desse modo, suas memórias foram entremeadas às memórias coletivas e sociais, que encontram no espaço físico da escola uma ancoragem marcada por um movimento contínuo de sua permanência dialética no tempo.

A constante exaltação do espaço físico da escola continua sendo um recurso para representar a sua importância para a sociedade, seus grupos de egressos, professores e, possivelmente, a esperança de que o tempo pretérito da escola pública majestosa continua presente e continua vivente.

A Figura 2, por exemplo, foi envidraçada e distribuída às instituições de ensino do município como um “souvenir” que recupera em tom comemorativo aos seus 70 anos de inauguração completados em 2008, alunos fardados representando épocas distintas sob a legenda que destaca sua dinâmica septuagenária e o lema da responsabilidade educacional e social para a cidade.

FIGURA 2 - Fachada da EGV em 2008



Fonte: Acervo documental e fotográfico do ex-aluno J.C.L.C. Fotografia desconhecido.

Poderíamos dizer que, muito mais do que a própria escola, a fachada da instituição com seus alunos na porta comporta um apelo ao espaço como quadro social com traços de afetividade e da necessidade de resguardar a memória. A memória coletiva está sempre ancorada em “marcos sociais”, no caso, no marco espacial, ou seja: “não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial e não há grupo que seja uníssono se não reconhecer-se como membro de um mesmo ponto de referência e localização” (HALBWACHS, 2009, p. 170).

Memória e espaços interseccionam-se, pois. O espaço físico da Escola Getúlio Vargas

ultrapassa a sua mera materialidade para conjugar-se com um todo muito mais amplo e que vive, sobretudo nas memórias daqueles que compuseram os grupos que por ali trafegaram ao longo de todas essas décadas. É nesse aspecto que a individualidade trança com a coletividade.

E, nessa perspectiva, é preciso considerar, como de certo modo induzira o próprio Halbwachs (2009), que a memória se constitui uma importante instância de transmissão e reconstrução das experiências passadas para a manutenção de uma dada sociedade por meio da preservação de espaços físicos como importantes fontes de manutenção do passado de valor significativo e relevante para as memórias coletivas. Muito embora Halbwachs (2009) não se debruce sobre os usos da memória e sua abordagem numa esfera social de classe, Magalhães; Almeida (2011) oferecem-nos algumas proposições acerca das significações do passado como uma estratégia de análise para se compreender que a memória coletiva e social não se modifica pela ação do tempo, mas precisam ser analisadas sob a inscrição dos seus contextos de produção e recomposição material e social, ou seja, não se pode tratar de memória sem “indagar sobre quais ‘visões de mundo’ prevalecem ou são relegadas” e sob quais condições; é preciso ainda questionar quais são os interesses dos grupos sociais e quais as condições materiais que regulam a produção e a reprodução da memória (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 101).

Desse modo, o passado e o presente estão em constante interação quando se trata da Escola Getúlio Vargas e de sua representatividade não só para aqueles que compartilham dos mesmos quadros sociais, como também, para a sociedade local e regional, que também incorporou os valores alicerçados no movimento do Estado Novo a tal ponto de este ser um marco de memória forte que sobrevive ao longo do tempo.

Nos documentos e nas narrativas dos ex-alunos da escola, a estrutura da instituição é retomada como uma linguagem consubstanciada nas memórias tão fortemente demarcadas pelas políticas de cunho nacionalista. Essa valorização do espaço, não só pelos ex-alunos e ex-professores, como também pela sociedade, chegando ao poder público local, conduz à preservação do lugar com constantes abordagens de uma linguagem pictórica e fotográfica que rememora o passado por meio da arquitetura da escola. Desse modo, entendendo a Escola Getúlio Vargas sob a ótica da memória social, observa-se que a estabilidade do seu espaço, como manifestação de linguagem, possibilita uma recuperação mnemônica do passado e de todo o processo político que direcionou e convergiu outras linguagens concernentes às

atividades pedagógicas. Como ressalta Halbwachs:

Portanto, não é exato dizer que, para lembrar, é preciso que nos transportemos em pensamento fora do espaço, pois ao contrário, é justamente a imagem do espaço que, em função de sua estabilidade, nos dá a ilusão de não mudar pelo tempo afora e encontrar passado no presente – mas é exatamente assim que podemos definir a memória e somente o espaço é estável o bastante para durar sem envelhecer e sem perder nenhuma de suas partes. (HALBWACHS, 2009, p. 189)

A Escola Getúlio Vargas é reconhecida como uma cápsula de memórias do vivido das professoras e das diretoras transmitida aos seus alunos que reiteram as atividades cívicas realizadas pela escola. A atual diretora da instituição, no entanto, revela que, ao assumir o cargo em 2009, sentiu-se lisonjeada, mas que, diante das suas expectativas, ficou “surpresa com a estrutura da escola, pois tinha em mente outra visão do espaço escolar. Imaginava um pátio imenso, espaçoso, no entanto me deparei com um pátio pequeno, estrutura antiga, com portas e janelas gigantes” (TEIXEIRA; TEIXEIRA; 2018, p. 131). É interessante observar, como ressaltara Halbwachs (2009), que a memória é marcada pelo que é vivido e pelo que é recebido. A memória construída por quem viveu o espaço da escola é marcada por uma memória afetiva; a diretora atual, por exemplo, surpreende-se quando compara o que recebeu como informação com o que constatam os entrevistados, ou seja, os atores que vivenciaram aquele espaço.

O prédio, sua arquitetura e todas as peças que o integram representam para os ex-alunos, ex-professores e para os moradores da cidade uma forma de comunicação expressa por uma linguagem simbólica que se manifesta por sua suntuosidade e que é utilizada também como recurso de memória, cujos sentidos são individuais, mas compartilhados pelo coletivo. Esse todo significativo expresso por meio da arquitetura constrói um plano discursivo e, pois, dialógico, o que, na teoria bakhtiniana, ultrapassa as fronteiras da linguística estruturalista, ou seja, grosso modo, o prédio da escola é a expressão de uma linguagem cujos significados podem ser interpretados no plano do discurso; não no plano da língua e das análises linguísticas.

Essa abordagem do espaço físico como linguagem é fundamental para compreendermos o princípio social dessa linguagem que comunica valores, estéticas e mantém viva a memória coletiva e suas relações feitas para durar. Os significados do espaço físico como fenômeno linguístico partem do princípio dialógico da linguagem que se

fundamenta numa abordagem social, interativa e simbólica por meio de manifestações materiais duradouras do ponto de vista físico e afetivo.

A partir dessa abordagem dialógica do espaço físico como linguagem, os sentidos que enredam o tecido de toda a arquitetura da escola projetam-se em seus efeitos de linguagem, reverberando sua mensagem de forma estática e viva ao longo do tempo. Com isso, os efeitos de sentido que vicejam do espaço físico da escola coexistem a partir do compartilhamento de construções discursivas das quais os sujeitos, as memórias e as significações constroem-se discursivamente no processo de interação, na relação com o outro.

Desde a sua inauguração, a escola – seu espaço e sua dinamicidade – sustenta-se num sistema social de signos e, pois, significados, utilizando como suporte textos e discursos, sendo necessário atentar-se ao processo de direcionalidade dessas ações discursivas. O Hino a Getúlio Vargas, por exemplo, segundo relatos de uma ex-professora, era recuperado com frequência no cotidiano escolar.

NO BRASIL GETÚLIO VARGAS

I

No Brasil Getúlio Vargas
De um heroísmo sem par
Zombando da própria morte
Para o Brasil, Brasil, Brasil libertar.

II

Salve data gloriosa
A pátria inteira bendiz
Aos seus filhos valorosos
Tornou-se o Brasil, Brasil, Brasil feliz.

III

O nosso peito palpita
Vibra nosso coração
O Brasil já está liberto
Salve, salve, pois, a revolução.
(Professora Nice Amaral)

Nessa circunstância, a linguagem, também, como recurso de memória aparece claramente nas estrofes do hino e se põe a serviço de todos os mecanismos ideológicos que apontavam para uma visão enaltecida do Presidente da República à época – Getúlio Vargas. Os níveis estruturantes de uma sequência de construções léxicas se encerram na segunda e na

terceira estrofes destacando a intenção de sugestionar a comunidade escolar para um sentimento de júbilo ao regime político iniciado em 1937 e nomeado de “Revolução” nos versos do cântico.

No início do Hino, a figura de Vargas é elevada à categoria de herói para ratificar o chamado às congratulações como efeito da promulgação do Estado Novo, o qual merece ser reverenciado com um “salve” à “data gloriosa”, capaz de tornar “o Brasil, Brasil, Brasil feliz”.

Como se vê, a figura de Getúlio Vargas é o fulcro da linguagem para a reificação do novo regime. O presidente concentra os três poderes, indica todas as autoridades e monopoliza o Estado. A máquina estatal elege e, sobretudo, cultua o nome do presidente que é figurado em eventos e documentos, associado à argumentação nacionalista por meio da linguagem expressa no cinema, no rádio, nos desfiles cívicos e nas atividades desportivas e, também, por meio da divulgação da imagem de um povo forte e trabalhador tal qual seu presidente. A ex-professora N. A. B. narra:

Ele [Getúlio Vargas] inaugurou escolas aqui... Getúlio Vargas aqui em Guanambi. Em Caculé, tem igualzinha, a mesma planta. Não foi ele que inaugurou todas não. Quando Getúlio Vargas criou essa escola, criou também a de Rio de Contas, a de Caculé... em homenagem ao presidente do Brasil, criador das Leis Trabalhistas.

A homenagem da escola a Getúlio, foi porque ele fez algumas coisas... ele ficou na presidência sozinho, não foi? Então, foi por influência dele mesmo. [...] (N. A. B., 2017).

A cidade de Guanambi, apesar de não compor a rota de desenvolvimento e mercantilização dos produtos que davam novos rumos à economia do país, também se manteve no lastro do projeto estadonovista. A respeito disso, os versos poéticos da escritora guanambiense, como podem ser vistos abaixo, localizam-nos no tempo e reafirmam o encadeamento de elementos que estavam afinados ao roteiro formulado e executado pelo Estado Novo. Senão, vejamos:

Dia dez de novembro,
Trinta e oito terminava,
Quando o Estado Novo
A data se festejava,
O grupo *Getúlio Vargas
Guanambi inaugurava.

*Escolas Reunidas Getúlio Vargas. (MEIRA, 2007)

Do ponto de vista do processo formativo, a escola esteve voltada, sobretudo, para a formação da “elite intelectual”, cristã e moralmente capaz para a condução do país. Esses

princípios normativos baseados na ordem por meio da conduta nacionalista, como já foi dito, são transmitidos à posteridade pela linguagem baseada nos usos da memória.

Quando a escola completou 70 anos, em 2008, ocorreu uma homenagem à diretora da instituição que estava na gestão durante os anos de 1969 a 1975. São recuperados vários cânticos intitulados “Músicas que Dona Wanda gostava de cantar e ensinou a todos que com ela conviveu”, que sinalizam e dão indicações da biografia de Dona Wanda. O material estampa várias canções que foram utilizadas para comemorar o aniversário de inauguração da escola. A professora, Wanda Neves Freitas de Lélis, atuou como diretora da instituição de 1969 a 1975 e representa, na atualidade, um importante marco para a educação local. Na homenagem à professora Wanda, fica evidente, por meio de seus cânticos recuperados e distribuídos em papéis mimeografados, que a linguagem religiosa, reiteradamente composta nas letras das músicas, revela a disciplina que se dividia, ora pelo civismo, ora pela presença marcante do catolicismo como instrumento ideológico de contingência e coesão social.

Isso se observa na segunda música, intitulada: “2ª) Oração “Oh! Deus onipotente”. Noutro cântico - “3ª) O balanço do mar” -, também, faz-se referência à linguagem religiosa quando se leem versos em que comparece reiteradamente o poder atribuído a Deus; vejamos: “Deus fez o balanço do mar/ Ninguém pode duvidar/ Eu fiz a jangada que ocorre/ Deus fez o vento pra soprar/ Eu fiz o mocambo de palha/ Deus fez a morena pra gente amar./ O balanço do mar...”.

Noutra canção, cujo título é “Sete de setembro”, comparecem elementos linguísticos que apontam para um viés cívico e ressalta, como ocorre em hinos nacionais, elementos da natureza numa perspectiva de exaltação à pátria: “Oh que lindo dia/ Que bela noite/ Esplêndida do luar/ Tanto regozijo da mocidade que faz encantar”. A presença de elementos da natureza nas canções sinaliza um investimento na construção da identidade nacional e um alinhamento de posições entre a associação e as posturas ideológicas ditatoriais. Enaltecer as belezas naturais, em alguma medida, contribui para a ideia de pertencimento e de identificação com o país.

Os cânticos recuperados durante a homenagem à referida professora de certo modo fazem um trânsito entre o Estado Novo, o entremeio dos seus períodos de redemocratização e da ditadura civil-militar (1964-1985) prosseguindo na memória de quem a vivenciou.

Por sua vez, esses registros prosseguem, por exemplo, na caderneta da professora Elvira Ana Cotrim, que exerceu a docência na escola entre os anos de 1974 e 1975.

Encontram-se registradas na caderneta referente ao ano letivo de 1975 as comemorações do 07 de setembro, como por exemplo a anotação do “treino de marcha”, ou seja, períodos durante o dia letivo em que a sequência de movimentos articulados e ritmados eram ensaiados para o momento cívico.

Esses signos presentes em todos esses documentos manifestam as relações dos enunciados com outros presentes em gêneros textuais distintos. O patriotismo gestado e carimbado na inauguração da escola apresenta-se em diferentes graus de presença e em enunciados diversos. A professora Lourdes, por exemplo, apresenta-se honrada em poder falar sobre a Escola Getúlio Vargas e resume sua trajetória apontando que, quando já era professora concursada, foi designada para o cargo de vice-diretora em 1989, um cargo político e em 1990, indicada pelo Prefeito Sr. José Neves Teixeira - foi nomeada como diretora, ou seja, em pleno processo de redemocratização após a ditadura militar.

Lourdes se lembra das horas cívicas que ocorriam na escola todas as terças-feiras, nos turnos matutino e vespertino, com hasteamento da bandeira, cantavam o Hino Nacional, declamavam poesias, refletiam sobre o que é ser cidadão, sobre os assuntos que ocorriam em nossa cidade e em rede nacional. (TEIXEIRA; TEIXEIRA, 2018, p. 128)

Os registros da escola apontam que o contexto político e os processos pedagógicos fundantes da instituição, durante o Estado Novo e conforme as singularidades do governo militar conduziram a trajetória da Escola Getúlio Vargas que, por sua vez, escoou pelas décadas subsequentes chegando ao tempo presente, fato que se confirma na linguagem presente nos materiais produzidos na escola, nas falas das professoras e alunos.

Na entrevista da professora E.G.C.L. (2018), transcrita abaixo, ela se remete à década de 1950, quando era aluna na escola, depois ao período democrático posterior ao Estado Novo, mas também, posteriormente, quando se torna professora nos anos de 1964 em pleno arroubo do golpe militar. Em seguida, E.G.C.L. foi diretora nos idos de 1987, portanto, no processo de redemocratização, após a ditadura civil-militar. A narrativa da professora é, pois, um bom exemplo de como a escola transita seus valores e normas ao longo do tempo.

Eu fui aluna do Getúlio Vargas. Porque também só tinha essa escola. Eu usei uma das primeiras fardas. Eu entrei na escola com uns 7 anos, eu nasci em 1947 e entrei na escola em 1954. Já não era escola isolada, era Grupo Escolar. O Getúlio Vargas, desde quando eu fui aluna, até depois que eu passei a ser professora, antes de abrir os portões, os alunos reuniam de frente da escola para cantar o hino nacional. Como prova disso, eu sei o hino nacional todinho de cor porque fui aluna e professora. A escola ficava ali naquela praça, quando os meninos apontavam - isso aí eu já era professora e Dona Vanda, a diretora - lá no início da praça, se

estivesse cantando o hino nacional, eles ficavam parados em respeito. O patriotismo era muito acentuado, era muito cobrado. Eu fui professora do Getúlio Vargas... Eu fui nomeada em 1969, então eu fiquei assim, uns dois anos (E.G.C.L., 2018).

As memórias social e individual-coletiva da instituição, cujo nome permanece inalterado até hoje nos remete a reafirmar que a linguagem é um importante quadro social de referência para a construção de uma memória baseada em preceitos cívicos, morais e religiosos que consubstanciaram a escola durante os trânsitos do Estado Novo aos dias atuais.

A educação, portanto, principalmente em tempos conservadores, costuma ser um dos suportes para elementos linguísticos ideológicos utilizados como estratégia de socialização do nacionalismo que, por sua vez, usava a linguagem como principal recurso doutrinador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PONTO DE CHEGADA ENTRE A LINGUAGEM E A MEMÓRIA

A Escola Getúlio Vargas foi inaugurada em comemoração ao primeiro aniversário de instauração do Estado Novo. Não é novidade que esse período foi fortemente imiscuído por um projeto de nação e de gestação para conceber uma nova realidade social. Essas estratégias foram sistematizadas a partir do afinamento da linguagem a fim de instituir um sentimento nacional que fomentasse uma memória cívica capaz de permanecer em vigência durante um longo tempo. Desse modo, a pesquisa visou compreender como a memória social e coletiva perdura em sua processualidade dialética por meio da organização de uma linguagem cujo enredamento de signos constrói uma memória nacionalista mediante a valorização de símbolos, imagens e conteúdos escolares voltados para a religiosidade, para a ordem e para o patriotismo.

Nosso ponto de partida é o governo ditatorial getulista, que se empreendeu, portanto, em criar organismos que visavam à educação da população, ao controle das comemorações e das manifestações populares, além de impor uma inspeção constante aos meios de comunicação visando a construir uma memória nacional que pudesse torná-lo legítimo e prestigiado pelas massas. A análise e cotejamento dos dados assinalam que a Escola Getúlio Vargas foi um dos nichos de investidura do governo e o ideal de brasilidade e a renovação requerida foram embebidos no e por esse espaço escolar. Apresentado, desse modo, como um período de redenção, o Estado Novo alistava-se uma nova fase política de expurgo dos erros

do passado.

As fontes cotejadas apontam que a trajetória da escola transitou por todos os regimes políticos após 1938, períodos de ditadura intercalados com períodos de democratização, guardando sua essência de escola formadora de homens e mulheres ordeiros, nacionalistas e religiosos. Sendo assim, certificamos que, embora historicamente haja mudanças de regimes políticos, as memórias e as ideologias construídas e apropriadas na época da inauguração da Escola atravessam seus marcos temporais, movimentam-se, sobretudo, por meio da linguagem e estruturam um dado modelo pedagógico.

Sendo assim, as memórias sociais, coletivas dos sujeitos que vivenciaram períodos da Escola Getúlio Vargas encontram pontos de convergência, pois, de algum modo - ou como docente, ou como discente - todos compartilham da combinação das memórias relacionadas e sob influência dos fundamentos construtores da instituição, que representa o lastro de uma formação moral, cívica, religiosa e nacionalista desde a década de 1930. E, para isso, a linguagem foi utilizada como um importante recurso. Halbwachs (2009, p. 72) ressalta que “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente”.

Assim, a linguagem torna-se um recurso ideológico de persuasão para a consolidação de um efeito de sentido que dura como uma verdade, cujos usos sociais e políticos deliberados atribuem-lhe um papel estratégico na organização do pensamento educacional, principalmente na escola. Desse modo, a linguagem é protagonista quando pensamos os efeitos de memória conservadora na sua processualidade histórica, nas suas implicações ao longo do tempo, suscitando uma análise apurada das linguagens ideológica, autoritária e moralista produzidas.

O diálogo entre a memória e a linguagem produz uma continuidade social de significados e valores que operam o vínculo entre os processos políticos; contudo, também é preciso considerar que essas linguagens são apreendidas e operacionalizadas por sujeitos que não são apenas seus transmissores, mas agem sobre elas. Nesse sentido, não estamos desprezando a atuação dos sujeitos sobre a realidade, mas considerando que as operações ideológicas sistematizadas para a formação de crianças e de professores para o pensamento conservador tendem a ser bastante utilizadas como mecanismo de formação de memórias positivistas.

Na perspectiva bakhtiniana a respeito da linguagem, tencionamos seu caráter

eminentemente social e significativo, portanto, ideológico. O autor utiliza metaforicamente o termo “arena” para simbolizar o campo de atuação do signo linguístico. É nessa arena que se desenvolve a luta de classes, cuja manipulação é a espinha dorsal dos regimes políticos. Dessa forma, é no campo da linguagem que a memória será sistematizada para que seus marcos referenciais possam ser recobrados posteriormente.

Não há, pois, neutralidade nos signos, em especial, nos signos linguísticos implementados nas escolas. Os símbolos nacionais e a construção discursiva presentes em atas, em materiais didáticos e nas narrativas dos sujeitos podem se constituir como fontes fundamentais para o entendimento da manutenção dialética de interesses ditatoriais e conservadores. Por isso, é importante considerar toda essa linguagem como um discurso, segundo sentença Bakhtin (1998). O discurso e essa dialogicidade não precisam estar atuando no mesmo tempo e no mesmo espaço, ou seja, não precisam estar face a face.

Enquanto existirem documentos, há um sinal de que se continua preservando a memória, isso significa que esta continua sendo revivida e em constante movimento para permanecer vívida e não lançada no limbo do esquecimento. Dessa maneira, os registros escritos encontrados na e a despeito da escola Getúlio Vargas, se postos organicamente, passam a incorporar um significado e uma rica fonte de informação.

Essas condições linguístico-discursivas agruparam as doutrinas que sistematizariam uma memória social da escola para o civismo e o patriotismo, como fins para sustentar os propósitos de um cidadão cordado e religioso, como pode ser visto nas propostas pedagógicas autoritárias inscritas, particularmente, de 1930 e de 1964, e que não deixam de alimentar as construções político-pedagógicas posteriores mesmo em períodos de redemocratização.

Em síntese, constatamos que os marcos de referência da escola são imperativos na processualidade histórico-social, pois os ex-alunos e ex-professores, que compuseram o cenário escolar da instituição, conduzem e transmitem, por meio da linguagem e suas representações, experiências com os grupos que dialogam no espaço onde estudaram ou trabalharam de algum modo, mesmo quando não estiveram presentes, vivendo o cotidiano de uma escola que já não era a mesma do passado getulista, mas transmitia um fazer aprender e o fazer ensinar tendo como referência esse passado.

Esses grupos recebem essas experiências e se apropriam em tal medida que se tornam também ponto de ressonância capaz de reverberar para outros grupos: a memória é, pois, o fio condutor que se ancora nos marcos de referência, sobretudo na linguagem, e torna o

nacionalismo, o civismo e o patriotismo de cunho conservador elementos perenes e transitáveis historicamente.

Desse modo, a Escola Getúlio Vargas protagoniza-se como marco social da memória, ancorada, sobretudo, numa linguagem expressa por signos que refletem e refratam ideologias nacionalistas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance** (1975). Tradução Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

CAPELATO, M. H. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2009.

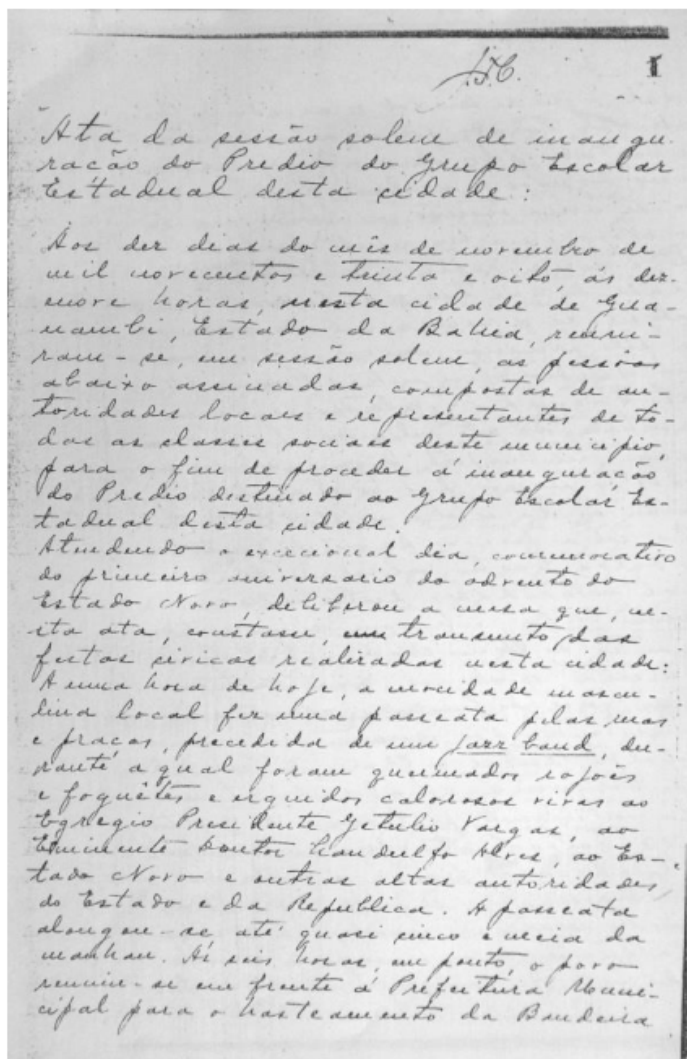
HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas: Anthropos, 2004.

MAGALHÃES, L.D.R.; ALMEIDA, J.R.M. Relações Simbólicas entre Memória, Ideologia, História e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (org.). **História, memória e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 99-109.

MEIRA, D. da S. **Rimando a história**. Guanambi, BA: Impresso Gráfica Papel Bom, 2007. v. 2.

TEIXEIRA, M.S.S.; TEIXEIRA, J.B. **Guanambi: da cultura, da educação e da vida política**. Histórias da Nossa Terra e da Nossa Gente. 2018.

ANEXO - Ata de inauguração do Grupo Escolar Getúlio Vargas/10 de Novembro de 1938



Ata da sessão solene de inauguração do Prédio do Grupo Escolar Estadual desta cidade:

Aos dez dias do mês de novembro de mil novecentos e trinta e oito, às dezenove horas na cidade de Guanambi, Estado da Bahia, reuniram-se em sessão solene as pessoas abaixo assinadas, compostas de autoridades locais e representantes de todas as classes sociais deste município, para o fim de proceder à inauguração do Prédio destinado ao Grupo Escolar Estadual desta cidade. *Atendendo o excepcional dia, comemorativo do primeiro aniversário do advento do Estado Novo*, deliberou a mesa que, nesta ata, constam em tratamento das festas cívicas realizadas nesta cidade: A uma hora de hoje, a mocidade masculina local fez uma passeata pelas ruas e praças, precedida de um Jazz band, durante a qual foram queimados rojões e foguetes e erguidos calorosos vivas ao Egrégio Presidente Getúlio Vargas, ao Eminente Doutor Landulfo Alves, ao Estado Novo e outras autoridades do Estado e da República. A passeata alongou-se até quase cinco e meia da manhã. Às seis horas em ponto, o povo reuniu-se em frente à Prefeitura Municipal para o hasteamento da Bandeira.

Fonte: Acervo pessoal do ex-aluno JCLC

Recebido em: 16.07.2020

Aceito em: 29.09.2020

CAMINHOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIMENSÕES FORMATIVAS E PRÁTICAS

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE). Fortaleza, Brasil.

Email: lourdes.neta@ifce.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3726-4806>

RACHEL RACHELLEY MATOS MONTEIRO

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Bolsista de pós-graduação da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Fortaleza, Brasil.

Email: rachel.monteiro@aluno.uece.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7704-5299>

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora da rede pública do Estado do Ceará. Fortaleza, Brasil.

Email: terlasilvac@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9959-3584>

RESUMO

Este texto versa sobre os caminhos avaliativos na Educação Básica, em articulação com as dimensões formativas e práticas durante o trabalho docente. O estudo contou com dez professores do ensino regular de escolas públicas do Estado do Ceará. Tivemos como objetivo central compreender as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, refletindo sobre as práticas avaliativas no ambiente escolar e como principais suportes teóricos os estudos de Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Silva Neta (2018) e Magalhães Junior (2015), dentre outros. Metodologicamente esta pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, com o tipo de pesquisa estudo de caso múltiplo, utilizando-se de técnicas de coleta de dados bibliográfica e de campo com entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram diferentes conceituações de avaliação, sendo prevalente a concepção de avaliação como medida. O caráter reprodutivo de práticas de ensino espelhadas nos professores formadores e a ausência de estudos sobre avaliação nos cursos de formação de professores foram evidenciados. Os professores demonstraram desalinhamento na compreensão entre instrumentos e técnica e revelaram desconhecer os critérios que devem ser organizados previamente para nortear os instrumentos de avaliação, revelando, assim, ausência do conhecimento avaliativo, fundamental no exercício profissional da docência.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Básica. Formação de professores.

EVALUATIVE PATHS IN BASIC EDUCATION: FORMATIVE AND PRACTICAL DIMENSIONS

ABSTRACT

This text deals with the evaluation paths in Basic Education, in conjunction with the formative and practical dimensions during the teaching work. The study included ten regular school teachers from public schools in the state of Ceará. We had as central objective to understand the teaching conceptions about the evaluation of learning in Basic Education, reflecting on the evaluative practices in the school environment and as main theoretical supports the studies of Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Silva Neta (2018) and Magalhães Junior (2015), among others. Methodologically this research was guided by the qualitative approach, with the type of research multiple case study, using bibliographic and field data collection techniques with semi-structured interviews. The results showed different concepts of evaluation, with the concept of evaluation as a measure prevailing. The reproductive character of teaching practices mirrored by teacher educators and the absence of studies on evaluation in teacher education courses were highlighted. Teachers showed confusion between instruments and technique and revealed they were unaware of the criteria that must be previously organized to guide the assessment instruments, thus revealing the absence of evaluative knowledge, fundamental in the professional exercise of teaching.

Keywords: Learning assessment. Basic education. Teacher training.

FORMAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: DIMENSIONES FORMATIVAS Y PRÁCTICAS

RESUMEN

Este texto aborda las vías de evaluación en Educación Básica, en articulación con las dimensiones formativas y prácticas durante el trabajo docente. El estudio incluyó a diez maestros de escuela regular de escuelas públicas en el estado de Ceará. Teníamos como objetivo central entender las concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje en Educación Básica, reflexionando sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar y como principales apoyos teóricos los estudios de Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Silva Neta (2018) y Magalhães Junior (2015), entre otros. Metodológicamente, esta investigación se guió por el enfoque cualitativo, con el tipo de estudio de caso de investigación múltiple, utilizando técnicas de recolección de datos bibliográficos y de campo con entrevistas semiestructuradas. Los resultados mostraron diferentes conceptos de evaluación, prevaleciendo el concepto de evaluación como medida. Se destacó el carácter reproductivo de las prácticas docentes reflejadas por los formadores de docentes y la ausencia de estudios sobre evaluación en los cursos de formación docente. Los docentes mostraron confusión entre los instrumentos y la técnica y técnica revelación que desconocían los criterios que organizan nana a guiar loss de evaluación, revelando la ausencia de conocimiento evaluativo, fundamental en el ejercicio profesional de la enseñanza.

Palabras clave: Evaluación de aprendizaje. Educación básica. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre o papel que a avaliação da aprendizagem cumpre na educação escolar nos remete à discussão sobre as especificidades do trabalho do professor e as implicações que constituem os conhecimentos pedagógicos da ação docente, o planejamento, a organização didática, as metodologias. Cientes desse desafio, elencamos a avaliação da aprendizagem na Educação Básica como objeto de investigação.

Este estudo surge a partir de inquietações a respeito de como professores da Educação Básica compreendem avaliação da aprendizagem; suas conceituações; constituição das práticas; proposta avaliativa; instrumentos de avaliação. Isso por que, a avaliação da aprendizagem realizada na Educação Básica, é comumente empregada como mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo estudante, visando à sua classificação, em apto ou não apto (LUCKESI, 2011).

No contexto educacional hodierno nos deparamos com os aspectos avaliativos vinculados ao aprendizado, aprovação, ao nível de conhecimentos que a escola exige dos estudantes, às demandas das políticas educacionais com vistas à avaliação das instituições como forma de contribuir para as reformulações curriculares nos cursos de formação. Dessa forma tivemos como pergunta norteadora: Que concepções de avaliação da aprendizagem têm os professores da Educação Básica? Partindo da pergunta norteadora definimos como objetivo central compreender as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, refletindo sobre as práticas avaliativas no ambiente escolar.

Compreendendo como Silva Neta (2018) que o conhecimento avaliativo dos professores pode tornar o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, um importante subsídio destinado ao direcionamento das ações formativas na Educação Básica e Superior, possibilitando melhorias no planejamento, no ensino, na adoção das estratégias metodológicas pelo professor, concordamos com a premissa de que o conhecimento avaliativo docente se constitui, de forma particular, através da formação, saberes e práticas de ensino, o que justifica nosso interesse em conhecer os caminhos formativos percorridos pelos docentes para compreendermos o processo de constituição docente desses profissionais e, por conseguinte, da avaliação.

Assim, ressaltamos que os sujeitos participantes da pesquisa, totalizando 10, possuem formação na área de Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. No âmbito da formação

inicial dois (02) professores são licenciados em Letras, quatro (04) em Química, um (01) em Matemática, um (01) outro em Matemática e Física, um (01) em Ciências Biológicas e um (01) em Educação Física. Dessa forma, os docentes possuem formação inicial em cursos de licenciatura atendendo a indicação legal para a docência na Educação Básica descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996.

Em relação à formação continuada, 08 (oito) professores indicaram formação continuada em cursos de Pós-graduação *lato sensu*, com especialização em áreas específicas vinculadas ao curso de licenciatura, como também em outras áreas, sendo um (01) professor com especialização em Gestão Escolar, outro em Tecnologias Digitais na Educação Básica e 02 (dois) sem cursos de Pós-Graduação. Os cursos de formação continuada *lato* ou *stricto sensu* são pertinentes para os docentes, pois compreendemos que a formação e os caminhos da docência são constituídos por conhecimentos teóricos e práticos do contexto da sala de aula.

Face ao perfil formativo encontrado, assumimos com García (1999) a necessidade de entender a formação docente como um aspecto contínuo, princípio das ações integradoras das práticas escolares, curriculares, de ensino, de avaliação apresentando a premência de interação da formação inicial, da atuação na sala de aula com o desenvolvimento profissional docente. Todavia, embora a formação docente não seja uma categoria central nesse estudo, mas, pelo fato da avaliação servir para reorientação do ensino e aprendizagem e o conhecimento avaliativo ser condição *sine qua non* para o trabalho docente, o professor deve conhecer a avaliação e seus significados (SILVA NETA, 2018), portanto, relevar aspectos da formação inicial e continuada dos professores torna-se relevante para compreender as questões levantadas nesse estudo.

Referente aos aspectos metodológicos, esclarecemos que o estudo assume o caráter qualitativo. Como possibilidade de caminho investigativo, recorreremos ao estudo de caso múltiplo e pesquisa de campo com docentes que atuam nas escolas de Educação Básica no Estado do Ceará. A abordagem qualitativa responde as questões particulares de determinados campos de conhecimentos, buscando o universo dos significados, dos sentidos, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. O conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade social, porque o ser humano se distingue pelo agir, pelo pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivenciada e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016).

Segundo Yin (2015), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. De outro modo, o autor explica que o Estudo de caso é compreendido pela capacidade “[...] de lidar com uma ampla variedade de evidências-documentos, artefatos, entrevistas e observações-além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional” (YIN, 2015, p. 13), portanto, em sintonia com o propósito deste estudo.

A investigação utilizou como técnica de coleta de dados os aspectos bibliográficos e de campo (realização de entrevistas semiestruturada) com 10 professores atuantes nas escolas do Ensino Médio da rede estadual nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram profissionais que atuam na Educação Básica com áreas distintas do conhecimento. Tivemos como critérios de escolha profissionais que tivessem o vínculo efetivo e tivesse no mínimo 1 (um) ano de experiência como docente nas escolas e que aceitassem participar da investigação.

Para as análises dos dados utilizamos a “análise de conteúdo temática” defendida por Minayo (2016) como concepção de articulação entre o tripé metodológico das fases exploratória, trabalho de campo e a análise do tratamento do material empírico. Desse modo, conforme é indicado pela autora organizamos os nossos pressupostos teóricos acerca dos caminhos avaliativos e concepções a serem dialogadas com os docentes da rede estadual de ensino. Com isso, organizamos os nossos questionamentos e nossas análises a partir das temáticas: A) Aspectos conceituais de avaliação B) Constituição das práticas avaliativas, C) Proposta avaliativa nas disciplinas, D) Formação inicial e continuada e, E) Critérios de escolha de instrumentos de avaliação. Essas temáticas oriundas a partir dos pressupostos e da coleta dos materiais empíricos nos direcionam a compreender o objetivo do estudo em apreço.

Neste sentido, Minayo (2016, p. 15), defende que “[...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Salientamos que este trabalho corresponde a dimensão ética da pesquisa com seres humanos, como é apontado pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, o que justifica a nossa atenção em proteger os sujeitos envolvidos de danos físicos, morais e psicológicos,

velando para que seus direitos sejam respeitados, portanto, mantendo o anonimato dos professores.

Evidenciamos que os conhecimentos da ação docente e, em especial, da avaliação caminham em trajetórias que não necessariamente estão presentes em cursos de formação inicial, continuada ou contínua, emanando das trocas de experiências, dos diálogos com os pares, das leituras, das demais atividades pedagógicas que se estabelecem no trabalho do professor oportunizando reflexões e as modificações das práticas de ensino e avaliativas.

Posto isso, essa proposta, pautada no diálogo entre os achados da pesquisa empírica/campo e os aspectos teóricos da avaliação, pretende colaborar com os estudos que elencam a avaliação da aprendizagem na Educação Básica, como objeto de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que é avaliação?

Pensar acerca dos aspectos conceituais da avaliação demanda ir além da utilização dos instrumentos e quantificação das aprendizagens em notas ou conceitos; implica em analisar as aprendizagens e as dificuldades dos estudantes no intento de desenvolver estratégias que sanem os déficits, despertando interesse para aprendizagem e a reestruturação da prática formativa.

Refletir sobre educação nos faz pensar como avaliamos, de que forma a avaliação contribui ou interfere no trabalho docente, e na aprendizagem ou nas dificuldades discentes durante o processo de formação, em especial à avaliação da aprendizagem. Luckesi (2011) nos adverte que a escola tem adotado a prática de verificação e não da avaliação, configurada como meio, para a consecução do objetivo maior da escola – a efetiva aprendizagem.

O termo “Avaliar” vem do latim “*a valere*” que significa atribuir valor ou alguma coisa. E assim, com o intuito de atribuir o valor a algo, o conceito de avaliação modifica-se no contexto espacial e temporal incentivando a pensar que avaliação transpõe a verificação dos conteúdos, a quantificação advinda dos instrumentos. Avaliar é emitir juízo de valor para balizar as decisões que norteiam/nortearão o trabalho docente na constituição de um processo avaliativo com possibilidades e caminhos aos discentes nos diversos níveis e modalidades educacionais.

Desse modo, torna-se necessário que avaliação seja planejada e que seu processo corresponda a um trabalho mediador de conhecimentos vinculando ensino e aprendizagens. Avaliação, na perspectiva mediadora, tem por escopo acompanhar, compreender, auxiliar na contínua progressão dos estudantes a partir das etapas de mobilização, experiência e expressão do conhecimento, ampliando o ciclo seguinte da formação, no intento de apresentar aos discentes outras possibilidades de descoberta do conhecimento (HOFFMANN, 2014).

Partindo do pressuposto que a avaliação da aprendizagem se constitui em um processo contínuo e imbricado em relações teóricas e práticas no contexto escolar, aclaramos que o processo avaliativo é relevante e constituem aspectos educacionais que servem aos docentes e discentes. Sobre esse aspecto Farias *et al* (2014) lembra-nos que estabelecer critérios avaliativos exige clareza quanto aos objetivos visados, uma vez que, é com base no propósito da ação educativa que é apontado o que será avaliado. Ainda neste sentido Nakayama e Corrêa (2014, p. 229) “[...] avaliação do aluno deve ser contínua e integral, buscando formas diferenciadas de avaliar e conseqüentemente, promover o bom desempenho dos alunos”. Desse modo, os critérios dizem respeito aos conceitos, atitudes e habilidades a serem demonstrados pelos estudantes quando submetidos à avaliação.

Então, o que significa aprender avaliar? Essa aprendizagem se ancora em compreender os conceitos teóricos da avaliação, concomitantemente ao ato de praticá-la, traduzindo-a em atos do cotidiano escolar. Aprender conceitos é uma dimensão fácil, o desafio consiste em transpor essa compreensão para a prática e desenvolvê-la, indo além da utilização dos instrumentos (LUCKESI, 2011).

Almeida e Franco (2011) ressaltam que para toda atividade avaliativa é necessário planejamento. E para cada objetivo, finalidade o modelo avaliativo será diferente, então, a avaliação precisa ser pensada, inserida e refletida no planejamento para que possa contribuir com processo de ensino e, principalmente com as aprendizagens. Assim, apresentam pesquisas, trabalhos em grupo, portfólios, estudos de caso como possíveis instrumentos de avaliação com a finalidade de uma avaliação processual indo além da função somativa que valoriza o acerto como medida de aproveitamento escolar, sendo necessário buscar interligar as funções diagnóstica e formativa buscando o encaminhamento além dos resultados.

Almeida e Franco (2011) apontam, também, a relevância dos compromissos pedagógicos entre os professores e os estudantes. Na concepção das autoras, o compromisso dos discentes com o seu processo de aprendizagem e do professor incumbido dessa

responsabilidade, apresenta à necessária relação entre ambos e a coerência entre os registros e os dados, aonde um possa acompanhar o outro. Ou seja, o professor e estudante, precisam saber e entender avaliação como um processo que inicia no planejamento da disciplina, ao organizar o objetivo de aprendizagem ou como descrito em algumas propostas formativas as competências e habilidades, perpassando as estratégias, recursos, os instrumentos, sendo constituída por critérios, fornecendo *feedback* para auxiliar aos educandos na análise das aprendizagens, no reconhecimento dos desafios servindo na tomada de decisão docente que poderá sanar ou minimizar as dificuldades dos discentes, bem como, servindo ao professor para retroalimentar o planejamento e atuação docente.

Importa destacar, também, que o ato avaliativo tem sua destinação direcionada a educadores e aprendentes, pelo fato de permitir a coleta de informações e, principalmente a compreensão dos aspectos referentes às aprendizagens dos estudantes, revelando avanços e desafios, bem como propiciando aos professores informações e possibilidade de análise do trabalho formativo, gerando elementos para as mudanças necessárias (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2017). Em outras palavras, mas na mesma direção Grillo (2000) argumenta que a avaliação “implica a compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem (que é sempre uma construção) reconhecendo seus avanços e paradas como partes integrantes de um processo” (p. 17), ou seja, o professor precisa criar e organizar condições para que as aprendizagens sejam significativas para os discentes.

No intento de vincular as dimensões teóricas e práticas, trazemos à baila os ensinamentos de Silva Neta (2018) de que, a avaliação da aprendizagem pode valer-se de vários instrumentos. Indo além do termo instrumento, alguns autores preferem utilizar a expressão procedimento de avaliação, pelo fato de que possibilita entendimento mais detalhado das formas pelas quais os estudantes são avaliados. Destarte, a reflexão acerca do trabalho do professor na Educação Básica, envolvendo os aspectos avaliativos nos permite compreender e analisar a constituição profissional docente na qual estão imersos os processos formativos, práticas, experiências, aprendizagens e as inquietações, ou seja, dimensões que podem revelar as concepções que norteiam o processo avaliativo.

Buscando superar a valoração das notas, a restrição de conteúdos curriculares, aplicação dos instrumentos, a avaliação precisa apresentar proposições no decorrer do processo evitando deter-se aos resultados servindo de norteadora do ensino e aprendizagem no decorrer da trajetória formativa.

Revelações Docentes e a avaliação da aprendizagem

Antes de destacarmos as concepções avaliativas localizadas na pesquisa consideramos relevante esclarecer a compreensão do termo concepção, no qual tomamos por base os escritos de Matos e Jardimino (2016, p.24), apresentando duas definições, quais sejam:

A primeira, mais geral, com definições como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Assim, as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. A outra mais específica aparece nas definições como a “operação de construção de conceitos”. Dessa forma, as nossas concepções envolveriam um processo de formação de conceitos. Alguns autores consideram as pesquisas sobre conceitos como uma fonte importante para determinar as características estruturais das concepções [...].

Em nosso estudo o termo concepção foi usado na acepção geral, ou seja, como processo de formação de conceitos avaliativos referente à aprendizagem, organizado pelos docentes, envolvendo as práticas avaliativas, as propostas de avaliação e os instrumentos.

Compreendendo que o professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito escolar e da sala de aula, selecionamos 10 professores da Educação Básica e realizamos as entrevistas pautando os questionamentos a partir de cinco pontos temáticos: A) Aspectos conceituais de avaliação, B) Constituição das práticas avaliativas, C) Proposta avaliativa nas disciplinas, D) Formação inicial e continuada e, E) Critérios de escolha de instrumentos de avaliação. A escolha desses pontos temáticos surge a partir das leituras acerca da avaliação da aprendizagem e a articulação entre o exercício profissional docente. Para atender a dimensão ética da pesquisa, o nome dos sujeitos foi preservado, sendo identificado por meio da seguinte simbologia: P, de professor acrescido do numeral 1 a 10.

As conceituações avaliativas foram apresentadas pelos sujeitos, da seguinte forma “Avaliar é observar o todo do aluno, levar em conta o conhecimento quantitativo, mas não deixar de lado o qualitativo” (P1). O docente mencionou que observa todos os aspectos do estudante, evidenciando o aspecto quantitativo relacionado com a função somativa e referenciando a dimensão qualitativa. Outro professor conceituou avaliação dizendo: “É um mecanismo utilizado por professores para medir o nível de aprendizado dos alunos” (P2). Ao adotar avaliação como medida, os docentes precisam atentar se não estão reduzindo à aferição de aprendizagens e habilidades cognitivas, de modo específico, deixando de contribuir para

apropriação dos conhecimentos de forma articulada com as necessidades da formação profissional e pessoal. Um dos entrevistados conceituou avaliação como, “uma atitude processual utilizada pelos indivíduos e/ou grupos para refletir possíveis mudanças em uma realidade, possibilitando novas realidades” (P3). Essa conceituação nos instigou afirmar que a avaliação precisa ir além da incorporação dos objetivos escolares e de aprendizagem, das disciplinas, dos conteúdos ensinados, da aquisição de competências e do desenvolvimento de habilidades, da aplicação de instrumentos, da nota, ao que vale destacar, que ao avaliarmos existem objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados à organização do trabalho pedagógico, do trabalho do professor realizado nas instituições de formação e essenciais para a sociedade. Outro professor conceituou avaliação como “um instrumento que serve para direcionar o trabalho do professor como também serve para apreciar a aprendizagem do aluno” (P4). O conceito mencionado contempla professores e estudantes como participantes do processo formativo, na qual avaliação serve a ambos. Avaliar também foi conceituado como “um conjunto de métodos que a gente usa para detectar realmente se o aluno já aprendeu o que a gente tenta passar durante o período letivo” (P5).

As explanações de alguns sujeitos acerca da avaliação evidenciaram a compreensão a partir da classificação ou mecanismo de controle apontando a utilização de instrumentos para constatar se os estudantes aprenderam os conteúdos demonstrando a concepção de medida e de instrumento. Fazendo referência aos instrumentos, Gatti (2003, p. 100) evidencia que “[...] As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se vale para a avaliação”. Tal fato nos situa ante o desafio de definir instrumentos que superem o caráter insuficiente da prova escrita como o único meio legítimo de avaliar.

Em outras falas encontramos a avaliação relacionada a uma atitude processual requerendo tomada de decisão buscando compreender as mudanças na realidade, sendo processo contínuo que compõe a ação pedagógica. A concepção avaliativa pautada em processo destina-se a professores e estudantes, fornecendo evidências de como a aprendizagem está ocorrendo, e o que precisa ser feito para melhorá-la, que lacunas existem e, qual a lógica do estudante emitir determinadas respostas ou apresentar determinadas atitudes. Portanto, tem por foco diagnosticar e orientar a tomada de decisões docentes para modificações da prática de ensino e fomento de aprendizagem.

Os conceitos avaliativos mencionados pelos docentes revelaram concepções de medida e aplicação de instrumentos, evidenciando a necessidade de alteração da conceituação, uma vez que avaliação precisa ultrapassar a dimensão de verificação baseado em concepções nem sempre claras sobre o que se julga que os estudantes deveriam ter memorizado, sintetizado ou retido. Outros compreenderam o papel da avaliação como um diagnóstico, como um método ou em determinados momentos, como uma metodologia. Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos sobre a avaliação para além desses aspectos normativos, pois compreendemos que avaliar é um processo constante de mudanças sobre o que ocorreu, o que precisamos e como podemos alterar e o que poderá acontecer.

A avaliação do ensino e aprendizagem requer do professor a capacidade de analisar os conhecimentos adquiridos pelo estudante, comparar com os anteriores e pensar no que fazer para avançar. Nessa direção, Magalhães Junior (2015, p. 29) destacou que “Pedagogicamente a avaliação não surge na escola como um ato punitivo, mas sim como uma forma de auxiliar os alunos a modificarem suas ações em busca de atingir o que se esperava que os mesmos desempenhassem”. Pensando assim, identificamos em nossa prática docente uma diversidade de procedimentos que podem ser utilizados em sala de aula pelo professor da Educação Básica, dentre os quais mencionamos: os exercícios diários, os trabalhos individuais e de equipe, os portfólios, os seminários, a autoavaliação.

Depois das indagações acerca dos conceitos de avaliação, detemos a atenção na constituição das práticas avaliativas. Aclaramos que as práticas avaliativas englobam as situações formais e do cotidiano em que o professor e/ou a escola ou mesmo a universidade fazem atribuições ao estudante e suas produções, oferecendo *feedback* e orientação.

Alguns entrevistados apresentaram as práticas de avaliação como escolhas que realizamos para alcançarmos uma finalidade. Para o Professor 1, as práticas de avaliação são as metodologias, ou seja,

Cada professor com base nas experiências em sala aprende a desenvolver práticas para avaliar seus alunos, individualmente, em grupos ou por turmas, através de provas escritas (com questões objetivas ou subjetivas), provas orais (como seminário, mesa redonda) ou produções textuais (P1).

As práticas avaliativas perpassam as experiências docentes, evidenciando instrumentos de avaliação escritos e orais. Ao referenciar os saberes mobilizados durante o ofício docente recorremos aos escritos de Tardif (2002) elucidando sobre os saberes das experiências que o

professor mobiliza durante a sua ação docente. O relato do Professor 1 chamou atenção por referenciar as experiências na atuação, apresentando ausência de estudos sobre avaliação nos cursos de formação de professores. Uma vez que avaliar é atividade inerente ao trabalho do professor, logo, relevante no desenvolvimento das atividades escolares, é um tema que precisa ser abordado, principalmente na formação inicial, bem como, nas formações continuadas.

O Professor 2 apresentou explicação para as práticas avaliativas da seguinte forma: “As práticas se dão de três formas: estudo dirigido em sala; trabalho em grupo ou individual em forma de seminário e prova escrita individual”. O Professor 3, por sua vez, definiu práticas avaliativas como “[...] instrumentais teóricos e metodológicos utilizados nas diferentes formas de ensino”. Os relatos dos docentes em destaque enfatizaram que as práticas avaliativas são instrumentos realizados individualmente ou em grupos. O docente precisa considerar que para o planejamento de um instrumento de avaliação é preciso levar em conta alguns aspectos no intento de garantir que vai ser um instrumento que apresente o que o estudante sabe, ou seja, que revele aquisição da aprendizagem tendo vínculo com os objetivos propostos ou possibilitem o mapeamento das competências e habilidades desenvolvidas no decorrer do processo.

Os demais professores compreenderam as práticas avaliativas a partir das instrumentalizações, ou seja, a partir da organização dos instrumentos no contexto da sala de aula. Para a discussão desse conhecimento, o Professor 8, ressaltou:

São todas as formas de obter informações sobre determinado trabalho. No meio escolar os alunos podem ser avaliados através do seu conhecimento mediante uma prova (quantitativa) ou por meio da sua participação no contexto geral da vida escolar, sendo estes: desenvolvimento de atividades coletivas, aula prática, participação em sala de aula, seminários, portfólio e etc.

Entendemos como Duarte (2015) que a avaliação precisa ser compreendida como um diagnóstico contínuo e dinâmico tornando-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que, de fato, o discente aprenda. Além disso, deve ser essencialmente formativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente as práticas de ensino dos docentes e o desenvolvimento de aprendizagens nos discentes.

Os professores descreveram os processos de aprendizagem acerca da avaliação, pontuando suas vivências a partir das observações em experiências positivas ou negativas

durante a ação docente ou formação. Alguns informaram que aprenderam a avaliar, a partir da inserção em processos avaliativos no Ensino Superior espelhando-se nas práticas dos docentes formadores. Nesse sentido, o Professor 5 nomeou algumas disciplinas da graduação e também do curso de Pós-graduação *lato sensu* que contribuíram para a sua aprendizagem sobre avaliar:

[...] durante a graduação nas disciplinas de Didática a gente tem muito essa questão sobre avaliação quando a gente tá aprendendo a fazer o roteiro da aula. Aí sempre vem o questionamento sobre avaliação, como fazer a avaliação? Então inicialmente eu aprendi a fazer em sala de aula como aluna, só que com o passar do tempo a gente descobre que a gente só aprende a avaliar quando a gente vem para a realidade da sala de aula que é bem diferente do nível superior, então a gente tem que aprender a avaliar tudo que acontece durante a aula não só provas ou trabalhos.

A explanação sinalizou a necessidade dos cursos de licenciatura, ou melhor, dos professores e gestores atentarem para os aspectos da avaliação na formação dos futuros docentes, gerando situações formativas que desenvolvam avaliações similares as que serão realizadas nas escolas, evitando restringir-se a uma ou outra disciplina. A avaliação destinada ao contexto escolar precisa perpassar componentes curriculares teóricos e práticos da formação de professores, até porque no contexto escolar, além das avaliações de aprendizagens os docentes se deparam com as avaliações externas que coletam dados e os resultados servem de balizadores das políticas educacionais.

Quando questionados, se durante a formação inicial e continuada, estudaram conteúdos e/ou temáticas sobre a avaliação de estudantes, as respostas de oito dos participantes foi que não tiveram esses estudos específicos. Conforme evidenciado na fala do Professor 5: “Não teve uma disciplina específica só pra isso, mas em vários momentos nas disciplinas mais de Didática, de Currículo a gente teve alguns momentos de debate sobre o que é avaliar” (P5). Essa narrativa revelou a centralidade dos estudos avaliativos em algumas disciplinas dos cursos de licenciatura, sendo necessário que os aspectos destinados à avaliação sejam abordados em todos os componentes curriculares da formação de professores. Salientamos com isso, que a avaliação se constitui tarefa didática necessária e constante no trabalho docente, bem como, nas instituições escolares e nos sistemas de ensino. Outro participante informou que durante a Pós-graduação *lato sensu* em Tecnologias Digitais vivenciou experiências acerca da avaliação e conhecimentos avaliativos, porém elucidou que foi específico para área das tecnologias.

Diante dessas explanações indicamos a importância de reflexões a respeito dos caminhos da avaliação do ensino e da aprendizagem, especialmente nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, no intuito de fortalecer o entendimento de que a avaliação não deve ficar restrita ao final da disciplina para atribuição de notas ou conceitos. A avaliação deve servir para reorientação do ensino e aprendizagem. Na acepção formulada por Silva Neta (2018) avaliar envolve necessariamente, uma ação que promova a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que aponta para uma concepção diferenciada de fazer ensino e aprendizagem.

Para nove dos 10 professores entrevistados, seus professores do Ensino Superior, da formação inicial ou continuada, influenciaram em suas práticas avaliativas, de forma positiva ou negativa. Encontramos exceção na resposta do Professor 7, ao afirmar que não existiu influência de seus professores formadores neste processo, ao que destaca:

Para mim, não. Porque vejo da seguinte forma: não existe uma receita padronizada, mesmo sabendo que a prova quantitativa prevalece muito presente, para nota, aprendemos ao longo do nosso convívio com o aluno que nem sempre a prova mostra o que realmente o aluno aprendeu, se tem uma noção, mas, nunca sua totalidade (P7).

A resposta do docente indica a necessidade do professor utilizar a avaliação como recurso a serviço do ensino e aprendizagem. Para tanto, deve fazer uso, no momento da aula, de qualquer atividade habitual de aprendizagem que possa ser avaliada, como por exemplo, um estudo de texto, uma aula de campo, uma pesquisa proposta, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios definidos previamente e informados aos estudantes.

Caminhando para o terceiro bloco de perguntas sobre as propostas avaliativas vivenciadas nas disciplinas, em especial sobre a existência de especificidades para avaliar os estudantes durante as disciplinas, oito professores responderam que “Sim, existem especificidades” e outros (dois) professores responderam que “Não, não existem”. Tais respostas nos levaram a pensar sobre a necessidade de refletirmos a respeito das especificidades de cada componente curricular e do processo avaliativo por turma, atentando para as particularidades dos estudantes em relação às aprendizagens, experienciando as diferentes formas e possibilidades geradas pela avaliação. Avaliar é processo que deve ser contínuo.

Questionados sobre apresentar aos discentes os objetivos, competências e habilidades que precisavam alcançar durante as disciplinas, os professores da Educação Básica

explanaram diferentes respostas. Alguns enfatizam sobre a importância dos estudantes tomarem conhecimento dos objetivos ou das competências que precisam ser trabalhadas, dentre os quais, o Professor 7, que comentou “Com certeza, uma vez que mostramos ao aluno os descritores, se expõe o objetivo do que desejamos das questões avaliadas”. A resposta nos alerta para a necessidade de compreender que a avaliação deve ir além dos descritores, evitando, assim, reduzir-se à aquisição de habilidades específicas, interligando as aprendizagens disseminadas no componente curricular com as outras disciplinas e com o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Acreditamos ser significativo que os discentes tenham conhecimentos sobre os objetivos propostos em cada aula, as habilidades e competências que precisam atingir, bem como o espaço interativo na troca de saberes acerca das aprendizagens.

Na investigação, tencionamos buscar, também, informações referentes aos instrumentos avaliativos. Antes de focarmos nas respostas dos professores sobre esses constituintes da avaliação, importa mencionar as explicações de Despresbiteris e Tavares (2009) sobre instrumentos e técnicas. Para as autoras, “técnica é o conjunto de procedimentos para avaliar, por exemplo, a técnica de observação. O instrumento é aquilo que serve para registrar os resultados da aplicação de uma técnica, como roteiro de observação” (p. 16). Face à asserção das autoras, reconhecemos que professor deve fazer uma escolha adequada das técnicas e dos instrumentos de avaliação, levando em conta diferentes fatores, dentre os quais: os objetivos relacionados ao ensino e aprendizagem, as condições de espaço da escola, tempo disponível para organizar e realizar o processo avaliativo, número de estudantes.

No tocante aos instrumentos, o professor precisa empreender tempo em sua elaboração atentando para que os objetivos de aprendizagem ou competências e habilidades sejam contemplados e possibilitem a coleta de informações acerca dos avanços e dificuldades dos estudantes para nortear o processo de ensino. Isso por que, a clareza quanto aos objetivos a serem alcançados pelos estudantes é fundamental no trabalho docente. Partindo desta perspectiva, defendemos que o professor deve planejar o instrumento de avaliação adequado para o fornecimento das informações acerca de como estão e o que falta para que objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Com isso, reforçamos a importância do conhecimento acerca dos instrumentos, de sua elaboração, da maneira como institui os critérios e emprego dos dados fornecidos com sua aplicação para que ensejem melhorias no ensino e aprendizagens.

Ao indagarmos os professores sobre a utilização de instrumentos avaliativos, encontramos respostas relacionadas à realização de provas (objetiva e dissertativa), seminários, produções textuais, trabalhos em grupo, observação diária, participação, acompanhamento pedagógico, atividades práticas, como no caso específico do Professor 9, de Educação Física. A realização de provas prevaleceu entre as respostas, indicando o que a literatura pertinente ao tema já vem afirmando. Contudo, é válido lembrar os argumentos de Masetto (2010) de que a utilização das provas expressa algumas limitações, dentre as quais vale destacar: o número limitado de questões pode abranger uma amostra limitada dos conteúdos ensinados; por sua facilidade de preparação, favorece a improvisação por parte do docente; em geral, o professor realiza *feedback* para o estudante se as respostas estiverem certas ou erradas, perdendo outros aspectos de aprendizagem que poderiam ser avaliados, como a elaboração de determinadas respostas, a resolução de problemas.

Importa mencionar que, no geral, as respostas evidenciaram a ausência de diferenciação entre instrumentos e técnica. Considerando-se que os instrumentos coletam informações acerca de aprendizagens de diversas maneiras, é imperativo que os professores devem se apropriar desse conhecimento para tornar o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, principalmente na Educação Básica, um importante subsídio destinado ao direcionamento de ações formativas.

Em relação aos critérios de avaliação, Luckesi (2011) explica que são eles que definem o que se espera daquilo que será avaliado, independentemente do instrumento selecionado. Seguindo na contramão dos ensinamentos do referido autor, os professores não souberam especificar os critérios previamente organizados para nortear os instrumentos de avaliação, mas pontuaram que os instrumentos surgem a partir das necessidades de aprendizagem que as turmas apresentam, como: provas, trabalhos em grupo, produção textual, entre demais recursos. Em ponto comum os sujeitos da pesquisa, indicaram que adotam posturas diferenciadas na aplicação de instrumentos avaliativos, como por exemplo: em se tratando de provas, são percebidos “os acertos e erros”, em atividades de grupo, a “cooperação e a participação dos alunos”, e em atividades de produção textual o “desempenho e a escrita”.

Diante disso, é oportuno destacar que para cada instrumento os critérios precisam estar em diálogo com os conteúdos ensinados, oportunizando mapear aprendizagens dos discentes. O Professor 7 mencionou ainda que “Um dos critérios é observar se houve aprendizagens significativas dos conteúdos trabalhados que servirão de base para o processo

de ensino e aprendizagem”. Contudo, o professor não indicou como realiza essa observação, ou seja, não mencionou quais aspectos são priorizados, reportando-nos aos ensinamentos de Silva Neta (2018) de que a observação é uma técnica que implica em aprender a ver o que o aluno faz, anotando as mudanças e percebendo as melhorias realizadas. A autora reforça esse entendimento afirmando que a observação é uma técnica destinada à obtenção de informação acerca da conduta e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, assim como da superação das dificuldades e aquisição de aprendizagens. Desse modo, a aprendizagem dos educandos pode ser observada com amparo nas manifestações relacionadas às atividades e situações que refletem a forma de ser, agir e de participar dos educandos, não sendo possível verificar através de instrumentos de avaliação padronizados.

Salientamos que os instrumentos devem ser escolhidos mediante alguns critérios, como adequação ao que se pretende avaliar; as possibilidades de adequação a situações diversas; o potencial em termos de desenvolvimento do discente e de tomada de decisões docentes no processo ensino e aprendizagem. Portanto o critério deve proporcionar modificações tanto para educandos quanto para professores; a capacidade de contemplar o que se deseja avaliar e a articulação do que será avaliado com o que foi ensinado e planejado.

Além dos instrumentos e critérios avaliativos questionamos os professores em relação à necessidade de aprender a avaliar os estudantes, ao que todos afirmaram que para avaliar os estudantes os docentes precisam aprender. Obtivemos as seguintes respostas:

Imprescindível! Faz parte da profissão. Devemos conhecer os alunos e saber como avaliá-los, saber se a nota alcançada em uma prova escrita é real ou não (P1).

Sim, pois o professor precisa adaptar técnicas diferentes para repassar o conteúdo (P2)

Sim. Se o professor aprende a avaliar seus alunos, tratando-os como seres humanos, estará ajudando na formação de pessoas e, não só de indivíduos (individualismo) (P 3)

Sim. O professor tem que entender a importância da avaliação para não cometer erros que venha a prejudicar os estudantes até porque cada um aprende de maneira diferente (P4)

Com certeza. É muito importante essa parte da gente ter uma noção de como avaliar os estudantes. Eu acho até que deveria ser pré-requisito né, uma disciplina mesmo com uma carga horária mais reduzida, mais que tivesse uma disciplina mais voltada para isso porque quando a gente chega em sala, de aula as vezes a gente fica meio perdido aí com o tempo é que a gente vai adquirindo essa prática (P5)

Face ao enunciado pelos professores, acreditamos que a aprendizagem para avaliar precisa fazer parte do processo formativo docente desde o curso de graduação e perdurar por toda carreira no magistério, uma vez que, configura-se em uma dimensão teórica e prática utilizada no exercício profissional perpassando a trajetória docente na Educação Básica.

Por fim, questionamos os professores a respeito das ações após a coleta dos dados (mediante uso de instrumentos de avaliação) e sobre as estratégias desenvolvidas no intuito de diminuir ou sanar os problemas detectados nos instrumentos. Os professores mencionaram que realizam os devidos comentários com os estudantes, ou seja, dão *feedback* coletivo, fazendo correções de questões ou de sugestões. Dos 10 professores entrevistados, somente o Professor 9 afirmou que não faz *feedback*. Em suas palavras:

Atualmente, não realizo devolutivas com eles. Quando faço as correções somente devolvo a eles e dou continuidade ao conteúdo. Como vejo uma falta de interesse por parte da maioria dos alunos, eu sinto que estou me perdendo nesse descaso.

Os demais professores indicaram que esses *feedbacks* são realizados em sala de aula, oportunizando correções dos trabalhos e das questões das provas, apresentando a resposta certa em cada uma dessas atividades, informando aos alunos onde aconteceu o “erro”.

Mesmo considerando os momentos em que os professores se sentem desmotivados devido aos empecilhos vivenciados no cotidiano escolar, como bem destacou o Professor 9, é preciso buscar estratégias educacionais que promovam aprendizagem. Por fim, os professores indicaram como estratégias para sanar as dificuldades mapeadas nos instrumentos de avaliação, que recorrem à explicação do conteúdo mais uma vez, à elaboração de projeto, realização de trabalho em grupo; assim como, questionam acerca das metodologias apresentadas e registram as sugestões do corpo discente. Mais uma vez, o Professor 9, distinguindo-se dos demais professores, afirmou que dar continuidade no programa da disciplina, ou seja, não se preocupa em promover estratégias com vistas a sanar as dificuldades dos discentes.

Diante da atitude do Professor 9 salientamos os ensinamentos de Wiliam (2009 citado por Borralho, Fialho e Cia, 2012) acerca da importância da qualidade do *feedback* no processo avaliativo, pois na concepção do referido autor, não se trata de uma mera indicação ao estudante do que ele fez bem ou mal mas o de o orientar em relação ao que fazer a seguir, para que possa melhorar o seu desempenho.

As estratégias apresentadas pelos professores apresentaram características que apontam para a melhoria da nota final do discente, mas precisamos estar cientes que o processo de aprendizagem e as aquisições dos conhecimentos pelos discentes são imprescindíveis nesse processo. Em sintonia com os ensinamentos de Silva Neta (2018) defendemos que o professor deve encontrar significado em selecionar e elaborar o instrumento de avaliação, diversificando as formas de coletar informações e, principalmente, ter interesse por fazer uma análise e interpretação dos resultados para melhoria do processo formativo.

Com isso, a necessidade de refletirmos sobre os processos avaliativos durante o planejamento e as práticas de ensino de professores da Educação Básica e a mobilização de um repertório de saberes que são necessários para o seu trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, reconhecemos a importância do seu papel educativo, social e pedagógico, o que nos leva a atentar para a necessidade de mudança nas práticas avaliativas dos docentes da Educação Básica (foco nesse estudo), no sentido de promover atitudes reflexivas, no intento de modificar o modo como estes concebem o ensino e a avaliação.

As discussões explanadas evidenciaram os caminhos da avaliação na Educação Básica, pautando-se nas explicações dos docentes ao mencionarem os aspectos conceituais de avaliação, na constituição das práticas, na proposta avaliativa e nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores investigados.

Destarte, ao objetivarmos compreender as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, refletindo sobre as práticas avaliativas no ambiente escolar, evidenciamos os seguintes resultados: em relação à conceitualização de avaliação os achados apontaram para concepções que associam avaliação à classificação, mecanismo de controle; ou mesmo como um conjunto de métodos utilizados para detectar se o estudante aprendeu o conteúdo ensinado durante o período letivo, demonstrando, assim, que a concepção de avaliação como medida prevaleceu entre os professores investigados.

Em relação à constituição das práticas avaliativas na Educação Básica, nove dos 10 professores entrevistados, indicaram a influência de professores do ensino superior (da

formação inicial ou continuada) em suas práticas avaliativas, evidenciando o caráter reprodutivo de práticas de ensino espelhadas nos professores formadores e, a ausência de estudos sobre avaliação nos cursos de formação de professores.

Ao mapearmos os aspectos da formação inicial e continuada, em busca de compreendermos os caminhos da avaliação, constatamos a ausência dessa formação específica dos professores participantes da investigação, resultado que aponta indicadores para que os gestores e docentes dos cursos de formação reflitam, conheçam, trabalhem e também formem para a avaliação, haja vista que a mesma constitui o processo didático-pedagógico do trabalho docente em todos os níveis e modalidades de ensino, na especificidade da pesquisa a Educação Básica.

Referente aos instrumentos de avaliação, os professores demonstraram confusão entre instrumentos e técnica, revelando ausência acerca do conhecimento avaliativo, fundamental no exercício profissional da docência. Sobre os critérios organizados previamente para nortear os instrumentos de avaliação, os professores não souberam fundamentar suas escolhas, demonstrando que desconhecem a importância do professor conhecer os elementos constitutivos da avaliação da aprendizagem para realizar escolhas adequadas dos instrumentos e das técnicas. Acerca da importância do *feedback*, dos 10 professores entrevistados, somente um sinalizou que não realizava *feedback*, demonstrando que desconhece a relevância desse exercício no processo avaliativo.

Considerando que a avaliação deve ser balizada por princípios, sobretudo éticos, uma vez que as decisões decorrentes da sua ação resultam em encaminhamentos na vida escolar dos estudantes, torna-se fundamental que os professores conheçam as diferentes concepções que embasam a avaliação, saibam realizar a seleção adequada das técnicas e dominem o processo de elaboração dos instrumentos e critérios apropriados.

Diante disso, concluímos que os caminhos da avaliação da aprendizagem na Educação Básica precisam se organizar em aspectos teóricos e práticos, especialmente em relação à formação inicial e continuada dos professores que irão atuar nesse nível de ensino, oportunizando discussões sobre os processos avaliativos, seja na formulação dos conceitos até as possibilidades de ensino no contexto da sala de aula e fomentem aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. FRANCO, M. G. **AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: O processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos.** São Paulo: Ática Educadores, 2011.
- BORRALHO, A.; FIALHO, I.; CID, M. Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In: **Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência.** PORTO: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, pp. 984-996. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/62453113.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. 25p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 13 mai 2020.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, 2009.
- DUARTE, C. E. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 8. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660>>. Acesso em: 15 set. 2019.
- FARIAS, I.M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **DIDÁTICA E DOCÊNCIA** aprendendo a profissão. 4ed., nova ortografia – Brasília: Liber Livro, 2014.
- GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, 1999.
- GATTI, B.A. O Professor e avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- GRILLO, M. Projeto político-pedagógico e prática avaliativa. Uma relação necessária. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Avaliação.** Uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: As setas do caminho.** 15 Ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 22 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MASETTO, M. T. **O Professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Avaliação na Educação a Distância.** Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2015.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os Conceitos de Concepção, Percepção, Representação e Crença no Campo Educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S.; (Org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

NAKAYAMA, L.; CORRÊA, M. S. Concepção e prática avaliativa no cotidiano de ensino multisseriado: voz de uma professora, na Ilha De Paquetá - Pará. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 19. n.31 jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8666/pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

SILVA NETA, M. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Práticas avaliativas na formação docente: teoria e prática.** Horizontes, v. 35, n. 2, p. 38-48, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/328/218>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA NETA, M.L. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 20.07.2020

Aceito em: 25.09.2020

NICOLE, EDUCAÇÃO E PRECARIEDADE DA VIDA *TRANS*

FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA

Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba/MS). Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Sede)

Email: fernando.ufms@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>.

ELIANE ROSE MAIO

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Sede). Pós-doutorado e Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, FCLAR).

Email: elianerosemaio@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9280-9864>.

RESUMO

O objetivo central deste artigo é problematizar o processo de transição de gênero de uma mulher *trans*, Nicole, durante a educação básica. Para concretizar esse fim, parte-se dos resultados alcançados por uma pesquisa de doutorado em Educação, realizada junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2019. Utilizou-se o método arqueológico foucaultiano com o enfoque da pesquisa pós-crítica em educação de caráter qualitativo, com coleta de memórias por meio de entrevista narrativa. Buscou-se investigar, assim, a percepção sobre a escola como um espaço de precariedade ou responsabilidade ética pela vida transfeminina de Nicole. A partir das dificuldades enfrentadas por ela ao longo da transição de gênero durante o período de escolarização básica, pode-se concluir que, a despeito do tratamento feminino formalizado na escola, a cisheteronormatividade continua formando corpos.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Trans. Educação.

NICOLE, THE EDUCATION AND PRECARIOUSNESS OF THE *TRANS* LIFE

ABSTRACT

The central objective of this article is to problematize the gender transition process of a trans woman, Nicole, during her basic education. To achieve this end, we return to the results achieved by a doctoral research in Education, carried out at the State University of Maringa (SUM), in 2019. The methodological approach was anchored in post-critical research in education with the Foucault archaeological method, a qualitative research with collected memories through a narrative interview, which sought to investigate the perception of the school as a precarious or supportive production space for Nicole's transfeminine life. In order to understand the difficulties faced by Nicole throughout her gender transition at school, we conclude that, despite the female treatment formalized at school, cisheteronormativity continues to form bodies.

Keywords: Gender identity. Trans. Education.

NICOLE, EDUCAÇÃO Y PRECARIEDAD DE LA VIDA *TRANS*

RESUMEN

El objetivo central de este artículo es problematizar el proceso de transición de género de una mujer trans, Nicole, durante la educación básica. Para lograr este fin, volvemos a los resultados alcanzados por una investigación doctoral en Educación, realizada en la Universidad Estatal de Maringá (UEM), en 2019. El enfoque metodológico se basó en la investigación poscrítica en educación con el uso del método arqueológico de Foucault, llevado a cabo con un carácter cualitativo de recolecta de recuerdos a través de una entrevista narrativa. Se intentó investigar la percepción de la escuela como un espacio de producción precaria o responsable para la vida transfeminina de Nicole. Por medio de las dificultades enfrentadas por Nicole para experimentar la transición de género en la escuela, se puede concluir que, aunque el tratamiento femenino se formalize en la escuela, la cisheteronormatividad continúa formando cuerpos.

Palabras clave: Identidad de género. Trans. Educación.

ITINERÁRIO INTRODUTÓRIO

As problematizações expressas neste texto materializam parte de uma tese de doutorado, **Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis**, defendida em março de 2019, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo central da referida pesquisa foi problematizar a experiência de transição de gênero no ambiente escolar vivida por quatro mulheres *trans*: Angélica, Gabrielly, Luna e Nicole (nomes sociais). Destas, as três primeiras residentes no Oeste Paulista e a última residente no leste sul-mato-grossense.

As informações deste artigo, por sua vez, referem-se às experiências de transição de gênero de Nicole nos processos de escolarização da educação básica no leste sul-mato-grossense no que tange às possibilidades e dificuldades encontradas por ela para permanecer na escola. Tais informações foram buscadas como um apoio para qualificar, num olhar filosófico-educacional, a diferença vivida por Nicole como uma vida possível no interior de um ambiente que reproduz conteúdo fortemente moral.

Nos últimos anos, a investigação científica sobre corpos *trans* em vários processos educacionais (níveis, modalidades, etapas, etc.) tem aumentado. O crescimento se dá, por um lado, a partir da militância do lugar de fala e, como reflexo disso, por outro, em relação às disputas políticas por projetos societários mais equânimes para pessoas dissidentes. Elas, por

sua vez, considerando que é impossível apagar a existência *trans* dos espaços, reclamam com o protagonismo novas formas de atenção em diferentes políticas públicas.

A educação, no caso das *trans*, é uma forma de reclamar melhores atenções no que concerne à formação política como uma forma de realizar um despregamento da apreensão do corpo e da existência a partir de molduras cisheteronormativas que só têm contribuído para intensificar ainda mais as manifestações da Lgbtphobia. A isso, acrescenta-se também a educação como um processo que amplia a capacidade de sobrevivência no contexto de uma sociedade ultraneoliberal que descaracteriza a relevância da educação para a formação política.

É com engajamento nesse cenário que se toma por base, na presente investigação, o seguinte questionamento: como a escola e a educação foi para Nicole parte de um projeto existenciável ou de vida possível?

Silva e Maio (2016; 2019) demonstraram em dois estudos acerca do estado da arte da produção de programas brasileiros de pós-graduação em educação, num primeiro momento e, sul-mato-grossense consecutivamente, o avanço significativo na região sul do país de estudos sobre tal temática e a apreensão nula do assunto na região sul-mato-grossense. Destacam a necessidade de problematizar os processos de transição de identidade de gênero no ambiente escolar como uma forma de minar as práticas de violação dos direitos educacionais que privam pessoas *trans* (SILVA e MAIO 2016; 2019).

Apesar de uma década de avanços significativos no campo da temática *trans* em diferentes áreas (saúde, direito, ciências sociais etc.), importa reconhecer que somente nos últimos cinco anos as demandas pertencentes a experiência *trans* nas escolas têm sido enunciadas a partir do lugar de fala da intelectualidade *trans*, como bem pontuou Santos (2017).

MÉTODO

Metodologicamente a abordagem adotada para a investigação foi a pesquisa pós-crítica em educação. O uso dessa abordagem permite questionar e problematizar experiências de vida a partir da presença de marcadores sociais da identidade e da diferença. Lê-se identidade, no caso do que se pretende entender, como os aspectos ‘naturais’ do gênero e da

sexualidade normatizadas segundo o órgão genital ao nascer; o que remete a entender que as formas existenciais que transgridam a norma se encontram no contexto da diferença.

Este estudo parte da ideia de diferença vivida pela mulher *trans* na escola para problematizar a sua presença no interior dos processos educacionais. O foco central da pesquisa pós-crítica, na concepção de Meyer e Paraíso (2014), é emitir um posicionamento teórico-metodológico e ético-político que desconstrua verdades e contribua para colocar a dinamicidade dos instrumentos eleitos por um determinado grupo para explicar a realidade e querer forçar outros a enquadrar-se nela.

Abordar a pesquisa sob o viés pós-crítico possibilita causar estranhamento na verdade, movimentando-se com o afastamento de definições rígidas (essências, convicções, sentidos) que se afirmam verdade universal. É uma viagem científica que oportuniza o deslocamento de práticas escolares que disciplina verdades universalizantes sobre sexo, gênero e sexualidade como um dado natural, biológico ou religioso.

Meyer e Paraíso (2014, p. 22-23) acrescentam que a abordagem pós-crítica pode ser lida como a “a alegria do ziguezaguear” que coloca o/a pesquisador/a diante de “[...] um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação”. Justifica-se o uso de tal abordagem, porque se acredita que a condição das *trans* por si só é uma forma de materializar a ineficiência da verdade predominante acerca da biologização dos gêneros e das sexualidades.

No terreno da pesquisa pós-crítica em educação, uma multiplicidade de desdobramentos teóricos, metodológicos e técnicos podem ser usados. A que mais descreve a viabilidade do estudo apresentado foi o método arqueológico foucaultiano por se propor a acessar o discurso. Na concepção de Foucault (1972), na *Arqueologia do Saber*, o discurso é incompleto, aberto e possui opacidade que propõe ao/à arqueólogo/a conhecer relações entre o simples e o complexo no efeito de sentido, pois “[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens, é preciso expulsá-los da sombra onde reinam” (FOUCAULT, 1972, p. 24).

O acesso às memórias de Nicole oportunizou encontrar sentidos sobre como funciona a apreensão do corpo-existência normalizado a partir do tratamento diferente que o seu recebeu. Também oportunizou conhecer a regularidade discursiva sobre *trans* que paira nas relações sociais e reflete no ambiente escolar. A arqueologia permite, então, confrontar

regimes de verdades; compreender as condições de produção do discurso; o conjunto de elementos dispersos nos acontecimentos que confere sentido ao que se diz, permitindo ou não dizer sobre o assunto *trans*.

Na perspectiva de Foucault (1972, p. 56), adentrar ao campo de estudos e conversar com os sujeitos demonstra “[...] por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”.

É válido ponderar que a instrumentalidade ética¹ da pesquisa com seres humanos foi devidamente tomada. A pesquisa foi submetida à apreciação de Comitê de Ética, a Plataforma Brasil e, somente após o deferimento se abordou o movimento social para que indicasse o acesso às possíveis participantes. O movimento social contatado, na região do leste sul-mato-grossense, indicou três participantes; apenas uma resolveu participar, as demais não participaram com a justificativa de que não teriam vivido situações dramáticas na escola que pudessem auxiliar na pesquisa.

Ao/à arqueólogo/a restou produzir instrumento roteirizado de questões pertinentes ao estudo ora pleiteado para apresentação de resultado junto à tese. Nesse sentido, pensou-se no encontro para colher as memórias, problematizando: a) reconhecimento da identidade de gênero transfeminina, por meio do uso do nome social e do banheiro feminino; b) a relação com os/as outros/as (professor/a, diretor/a, colegas de sala, pessoas) da escola.

Os discursos acessados nas memórias de Nicole decorreram de dois encontros. Neles, foi possível reconhecer que Nicole destacou dois momentos do seu processo de escolarização no leste sul-mato-grossense. Um referente à equivalência idade-série que ocorreu, em 2013, não concluída por uma série de fatores, e o outro, um período mais recente, no ano de 2018, quando a entrevista com Nicole aconteceu – nesse ponto a retomada dos estudos tinha acontecido há um ano. Explorou-se o processo de transição realizada na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS).

Deleuze (2005) apresenta que Foucault construiu em torno do método arqueológico a figura de um novo arquivista cuja ocupação é o uso dos enunciados. Assim

¹ O Comitê de ética em pesquisa com seres humanos aprovou sob o Parecer n. 2.930.375.

[...] os enunciados de Foucault são como sonhos: cada um tem seu objeto próprio ou se é rigoroso e estruturado, pois se trata do enunciado no ponto de partida para colher os efeitos de sentido lançados pelo sujeito.[...] os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem. (DELEUZE, 2005, p. 20, grifos do autor)

Para Deleuze (2005), a característica do enunciado é que ele pode ser repetido, já as frases podem ser recomeçadas, reevocadas e reatualizadas. Para que o enunciado tenha essa condição de repetição, o autor considera que é preciso “[...] o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com o meio instituído [...]” (DELEUZE, 2005, p. 22). A arqueologia, com isso, nos permite a busca pelo ato em que o enunciado apresenta regularidade.

Diante disso, nos dois encontros com Nicole, utilizou-se o recurso da entrevista narrativa para acessar os discursos e conhecer a arqueologia do seu saber transfeminino nos processos educacionais. Andrade (2014) propõe que a entrevista narrativa como uma técnica de coleta de dados sob a abordagem de perspectivas pós-estruturalistas possibilita captar sensações, desejos, sentimentos e expressões que podem parecer impreciso, não confiáveis ou sem cientificidade. Contudo, apresentam uma riqueza de detalhes que propiciam alcançar o objetivo proposto pela pesquisa se a opção for acessar os sentidos dos sujeitos. Buscam-se, com isso, “[...] memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências” (ANDRADE, 2014, p. 176).

DESDOBRAMENTOS (TRANS)EDUCACIONAIS DE NICOLE

Quem é Nicole?

É necessário que Nicole se apresente. Porém, antes disso, expõe-se o que é transexualidade, travestilidade e transgeneridade, que estão abarcadas no termo *trans*. Santos (2017) reconhece que, entre as personificações *trans* do gênero feminino, existem diferenças; portanto, é preciso afirmar demandas específicas para cada grupo. Reconhecer isso impede a confusão das demandas de cada grupo.

No processo de produção da minha dissertação de mestrado, tive a oportunidade de observar como se estabelece essa hierarquia nas posições de sujeito pela sua aproximação com o “padrão” ocidental contemporâneo de feminilidade. Travestis e transexuais que, nos seus processos de fabricação, se afastam do padrão de feminilidade ao raspar os pelos do rosto com lâminas de barbear, por exemplo, são escrutinadas por narrativas comuns como: “[n]ossa, essa aí [Jennifer] não tem muita prática em se produzir, pois nem de longe parece uma ‘Amapô’”. (SANTOS, 2017, p. 17)

Politicamente, reconhece-se que as demandas podem ser diferenciadas, mas na leitura proposta neste estudo, entende-se que as demandas reivindicadas por pessoas travestis, transexuais e transgêneras estão referenciadas na luta pelo reconhecimento da identidade de gênero. Reserva-se o exercício de ler-se para Nicole, porque a questão de continuar ou não com o pênis (cuja redesignação é comumente utilizada para diferenciar as identidades *trans* entre si) para a leitura que se pretende realizar não altera a busca pela apreensão do corpo da mulher *trans* como possível de ser reconhecida no gênero feminino. Independente se o processo de feminilidade tem um tom mais feminino ou não, observa-se que a questão maior é o reconhecimento da identidade de gênero feminino pela própria pessoa.

Aceita-se, de início, que não é papel da autoria deste texto fazer a apresentação da interlocutora principal da pesquisa, a Nicole. Nicole, assim em 2018, usou seu espaço de fala e se caracterizou: “Tenho 19 anos, sou profissional autônoma. Cristã, acredito em Deus, mas não sou religiosa. Sou transexual. Curso o 3º ano do Ensino Médio” (SILVA, 2019, p. 131).

Ao observar Nicole se apresentar à primeira vista, pareceu que ela buscava por palavras que representassem o sentido de dimensões existenciais que conseguissem caracterizar “quem ela é” a partir de elementos que o/a pesquisador/a tinha para si como próprio/a de um universo de referência de normalidade. Nicole menciona um conjunto de instituições que podem localizar seu corpo como dotada de uma existência transgressora, mas que consegue se impor nos limites estabelecidos para uma vida ‘normal’.

Ao ser questionada para se apresentar, Nicole fez um exercício de tentar se dizer a partir do que apreendeu como parte de uma moldura de normalidade para explicar-se possível. Ela reconhece sua diferença, mas, ao colocar-se no jogo das relações de poder-saber para se explicar, ela o tenta fazer com práticas pertencentes ao enquadramento de normalidade da concepção biologizante e naturalista de gênero como vinculado ao sexo.

É um exercício interessante de autocompreensão realizado também por Lanz (2014), em sua pesquisa de Mestrado em Sociologia, apresentada à Universidade Federal do Paraná

(UFPR): o **Corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. No início de sua dissertação, Lanz (2014) se permite destacar as primeiras palavras de sua dissertação com a exposição de memórias de arquivos pessoais de seu processo de reconhecimento no gênero feminino.

Lanz (2014) enfatiza que seu objetivo está bem longe de uma etnografia pessoal: pretende apenas demonstrar o ponto de início e o de chegada. Caracterizando sua experiência como de armário uma vez que não encontrava respaldo social para definir o que vivia, a pesquisadora descreve que

[...] passar tanto tempo no armário foi como estar confinada num vácuo de espaço e de tempo, inteiramente desempoderada, sem enxergar nenhuma chance ou esperança de algum dia conseguir expressar livremente a pessoa que eu realmente sentia ser. (LANZ, 2014, p. 11)

Trazer a experiência existencial pode parecer esvaziada de cientificidade; afinal, a ciência elitizou-se sob a lógica da suposta imparcialidade ou neutralidade axiológica. Lanz (2014) apresenta seu objetivo com o prólogo de sua história de transição de gênero, de modo a evidenciar que a condição transgênero já a aterrorizou muito e, hoje, não mais: “Meu estudo tem, sim, uma forte ligação com questões políticas e morais relacionadas à vida das pessoas transgêneras, na sociedade e na época em que vivo” (LANZ, 2014, p. 15). Isso justifica o fato de a pesquisadora não querer ignorar sua história.

O prólogo de Lanz (2014) leva a pensar que todos os processos formativos de cunho formal (educação escolar) e também informal (na família) dimensionaram a sua existência para a cisheteromasculinidade. A partir de sua enunciação, é notório que diferentes instituições sociais realizam um esforço institucional-profissionalizado de formação do gênero na perspectiva do fundacionalismo biológico. Nesse caso, pessoas com o sexo de macho serão formadas no contexto limitado de práticas sociais do gênero masculino; o mesmo ocorre, por sua vez, com a pessoa do sexo de fêmea limitada ao universo de referência do gênero feminino.

Pode-se fazer uma reflexão semelhante acerca da apreensão que é feita da sexualidade, que também se forma no âmbito da heterossexualidade como princípio de norma. Pela mesma via de formação cisheteronormativa, Andrade (2012), em sua pesquisa de Doutorado em Educação, **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**, apresentada à Universidade Federal do Ceará (UFC), ressalta as inserções às quais teve que se

submeter na família, escola e universidade, estrategicamente realizadas para concluir os processos de escolarização que buscou para seu itinerário profissional.

Andrade (2012) retoma, na introdução de sua tese, memórias da infância. Relata momentos de brincadeiras em que a experimentação de práticas sociais do outro gênero acontecia, mas às escondidas e com preocupações de que os adultos soubessem. Enfatiza que não se trata de adentrar em sua história, mas reconhecer que a sua infância foi formatada para exercer práticas sociais fundadas no órgão genital e que, para construir-se travesti “[...] até aqui foi necessário penetrar nas regras do jogo disciplinar e normativo da escola e da sociedade, a fim de criar – linhas de fugas [...]” (ANDRADE, 2012, p. 20).

Sales (2012) relata situação semelhante no que toca a sua formação familiar e educacional em sua pesquisa de Mestrado em Educação, **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**, apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Ela evidencia, na apresentação dessa dissertação, que, em certo momento existencial, se deparou com um problema que foi posto de fora para dentro e não o contrário: “Fiquei surpresa quando fui acusada de aberração e que meus trejeitos, meu comportamento e minha identidade eram subversivos e que, daquela maneira, sendo uma Travesti, não poderia viver numa sociedade considerada ‘correta’ e ‘normal’” (SALES, 2012, p. 9).

Apresentar aqui três histórias de intelectualidade *trans* pode parecer extremamente parcial para causar simpatia ou até mesmo ser caracterizado como um apelo pelos sofrimentos vividos por pessoas *trans*. Não se trata disso, contudo. O objetivo é problematizar que nos processos formativos empregados por diferentes instituições sociais há a presença de uma moldura pretensa que justifica a existência dos nossos corpos.

Essa moldura, por sua vez, nos desqualifica como atores/atrizes da construção de nós mesmos/as para obrigar-nos a exercer funções que são impostas sem consentimento. Numa sociedade que preza pela autoria da liberdade e pela escrita de si, a aventura de se criar e se inovar pode ser fracassada, uma vez que sistemas de significação dominantes sobre as diferenças sexuais ainda imperam veladamente.

Conhecer três histórias de pessoas que têm formação pessoal, social, cultural, econômica, intelectual de regionalidades diferentes nos leva a refletir que o comum na vida delas é o enfrentamento a que foram forçadas para se construir no gênero feminino. Não são, desse modo, tão diferentes de Nicole, que tenta justificar sua existência a partir de significações emitidas no contexto da norma. Todas as pesquisadoras citadas, assim como

Nicole, realizam um exercício de encontrar-se como existências possíveis a partir do contato com o sistema de normatividades.

Isso permite compreender a produção que Butler (2015b) discute sobre o ato de relatar a si mesmo/a como um ato ético. Na concepção da autora, a forma como nós nos significamos se faz por meio da existência do outro ou do conjunto de normas sociais criadas para que o outro consiga justificar a minha existência. No item “*Cenas de interpelação*” (BUTLER, 2015b, p. 20), a autora destaca que todo ato de relatar sobre si acontece em meio à produção de regimes de verdades, normas e opacidades que nos afetam.

O reconhecimento do sujeito faz-se por meio da interlocução com a norma para assegurar a sua significação. Então, a possibilidade de reconhecimento de si acontece a partir de um conjunto de normas que excedem a troca diádica. Em síntese, Butler (2015b) enfatiza que o ato de relatar-se às outras pessoas para entender-se enquadrado nas molduras existentes não são autoria própria, mas têm caráter social. Por assim dizer, o processo de reconhecimento de si como possível é articulado às normas socialmente instituídas.

O ato de violência ética na perspectiva de Butler (2015b) acontece, nesse caso, quando as mulheres *trans* se compreendem a partir de sentidos colocados pela normatividade fundacionalista biológica de gênero. Observa-se que, ao dizerem-se a partir da interlocução com a norma, é como se elas fizessem um serviço de autoapagamento existencial, porque socialmente não são reconhecidas como corpos possíveis.

Há um campo de apagamento criado pela norma que faz que as pessoas *trans* realizem um processo de incorporação de tais regras e sintam-se corpos fadados ao fracasso. A ética envolta no assunto do relatar a si mesmo/a ocorre porque problematiza quais vidas são reconhecidas como possíveis e quais não. A partir da resposta dada a essa pergunta, justifica-se porque algumas são preservadas e cuidadas, enquanto outras não.

Nota-se, aí, um processo de disputa pelo poder de criar um sentido ou cuidar para que ele tenha dominância e interpelam as pessoas para agirem a partir do universo de referência proposto por este sentido. O que está em disputa, então, segundo Butler (2015b) é uma invenção moral capaz de instrumentalizar no corpo dos sujeitos, a moldura considera normalizada. Butler (2015b) informa que a moral não age de maneira unilateral ou determinística do sujeito, mas prepara o ambiente para a autocriação do sujeito que acontece sempre em relação a um conjunto de normas impostas.

Pode-se entender que a existência *trans* é uma busca de legitimação e validação que perpassa por aspectos pessoais, sociais, culturais, políticos e históricos. Nesse sentido, o sujeito não somente se reconhece como efeito da norma ou livre para decidir se vai reproduzi-la ou não, mas “[...] luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido” (BUTLER, 2015b, p. 31).

De certo modo, a política do reconhecimento que acionamos para nos relatar se faz em meio a um projeto ético. Se a existência do sujeito não faz sentido para o conjunto de normas criado, conseqüentemente há um processo de conformação com o apagamento, porque ele se caracteriza na interlocução com o universo de referências criado pela norma. Por mais que seja doloroso reconhecer isso, o processo de reconhecimento existencial como possível é realizado na dependência do/a outro/a. Dito assim, é preciso entender que a luta pelo reconhecimento perpassa pela disputa também para fazer parte de um projeto ético, uma vez que a perda da vida *trans* ainda continua sendo naturalizada.

Assim como Lanz (2014), Andrade (2012) e Sales (2012), Nicole realiza o ato de relatar a si mesma na interlocução com o universo de referência normativo inventado pela lógica moral. Disso, o ato de se reconhecer ocorre

[...] de modo que o que posso “ser”, de maneira em literal, é limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis [...] isso não significa que dado regime de verdade estabeleça o quadro invariável para o reconhecimento, significa apenas que é em relação a esse quadro que o reconhecimento acontece, ou que normas que governam o reconhecimento são contestadas e transformadas. (BUTLER, 2015b, p. 35)

Mulheres *trans* se constroem em meio a um processo de contestação das normas que governam o reconhecimento existencial. Trata-se de um exercício, nesse caso, não somente de escancarar suas diferenças ao mundo, mas de cobrar das instituições sociais o usufruto – pode ser que não no padrão de igualdade, mas de equidade – nos mesmos padrões que um corpo que é cisheteronormatizado. Torna-se necessário, então, deslocar o entendimento da construção existencial interpelada pela norma, para entender como foi esse processo no interior do ambiente escolar.

A educação na equivalência idade-série

Na família, na escola e na comunidade, vivencia-se um processo de criação de si no contexto dos processos normativos ou fora deles. Lanz (2014, p. 90) aponta detalhadamente como funciona o processo de assumir e de transicionar-se apresentado de formas distintas em três momentos: “1) Reconhecer e legitimar a condição de pessoa transgênero; 2) Revelar-se ao mundo exterior; 3) Transformar-se – social, mental e fisicamente”. Trata-se de um problema de posicionamento, segundo Lanz (2014) – a pessoa *trans* precisa se colocar na autoria do processo de transgenerização e não culpabilizar os/as outros/as pela criação de conflitos internos.

Nicole² diz que, em 2013, quando iniciou o processo de transição, ainda era vista como um homossexual ou um “menino que seria ser mulherzinha”.

Atualmente, após a minha transexualidade não passei por nada de violência, mas quando eu era uma “bichinha novinha”, Menina! Muito preconceito. Os moleques batiam demais. Falavam para eu virar homem. Pegavam minha cueca e puxavam. Davam tapa na cabeça, colocavam o pé para cair. Antes da transexualidade era “feio” ficar na escola (NICOLE) (SILVA, 2019, p. 132).

Na dinâmica relacional em que Nicole não era apreendida no enquadramento feminino, ela sofria por apenas ter a sexualidade capturada. O enquadramento total nos padrões interpretativos da feminilidade, inclusive com a transgenitalização, reduziu a vivência das práticas de violação de direito existencial feminino na escola. Com essa afirmação, observa-se, na concepção de Nicole, que ela considera ser homossexual no espaço escolar mais passível de violência que o enquadramento existencial total na binariedade de gênero; no caso dela, no feminino.

Santos (2017) entende que há um processo de hierarquização das identidades *trans* e a passagem pela identidade de um homossexual afeminado, que, muitas vezes, pode representar um indicativo de enquadramento futuro na posição de transfeminilidade. A autora enfatiza que os homossexuais utilizam o termo travesti para designar personificações de gênero feminino que representa uma ascensão da identidade homossexual ligada à feminilidade, ou melhor, a uma variação das diferentes expressões de identidades homossexuais.

² Para diferenciar as memórias de Nicole das citações, utilizou 2cm a menos do recuo proposto às citações.

Tanto no mestrado, quanto no doutorado, tenho percebido que estas narrativas comuns traçam uma espécie de linha sequencial em relação às experiências de constituição das subjetividades. Nesta linha, a identidade travesti é narrada como intermediária e, muitas vezes, pejorativa. Já a transexual, aparece como o ápice em tal escala gradual (SANTOS, 2017, p. 126).

A autora reconhece um processo de hierarquização da feminilidade a que mulheres *trans* estão submetidas; nesse sentido, a travesti sofre com o tratamento pejorativo por não ter um enquadramento total posto que pode ser que tenha o pênis. Já no caso das transexuais, o tratamento é diferente porque são enquadradas totalmente na categoria feminina, ao passo que passam pela transgenitalização. Notadamente, Nicole também expressa uma experiência existencial *trans* cujo saber afirmativamente enfatiza que a transexualidade seria o ápice do processo de transição de gênero e daria, efetivamente, um tratamento mais feminino ao reconhecimento realizado junto ao seu grupo.

No mesmo período da vivência educacional de Nicole, Silva e Maio (2017) analisaram a vivência de transição de gênero de uma estudante do sistema estadual de ensino da capital sul-mato-grossense, Campo Grande/MS. A estudante participou de uma reportagem, **Travesti busca direito de frequentar o banheiro feminino de Colégio onde estuda**³, que relatava suas dificuldades para permanecer no ambiente escolar. Isabelle, a estudante transfeminina participante da reportagem, destacou suas principais dificuldades: 1) tratamento no nome social e 2) uso do banheiro feminino. A reportagem entrevistou alunos/alunas, professores/as e um promotor de justiça para validar as verdades experienciadas por Isabelle. Aqueles/as, por sua vez, posicionam-se, na sua maioria, contrários ao reconhecimento da identidade de gênero feminina de Isabelle e às reivindicações para permanecer na escola.

A todo o momento, a repórter trata Isabelle pelo masculino, uma demarcação biológica do enquadramento corporal determinando que a existência de Isabelle deveria ocupar o gênero masculino. A fala do promotor, por sua vez, legitima o enquadramento fora da norma e desqualifica Isabelle da apreensão de sua existência como no gênero feminino.

³ O *link* para a reportagem completa consta em Silva e Maio (2017).

Promotor da infância e juventude: Ninguém vai ser acusado de homofobia porque trata alguém de acordo com o que está no seu registro de nascimento. [...] Permitir que o “Nome de origem” entre num banheiro feminino é expor todas as demais meninas ao risco e também ao constrangimento de ver um homem, já que ele tem uma genitália masculina dentro de um ambiente totalmente reservado para meninas, para mulheres. (SBTNEWS MS, 2013 *apud* SILVA; MAIO, 2017, p. 156)

Pode ser que a mesma dificuldade vivenciada por Nicole tenha surtido efeito na escolarização de Isabelle, porque, apesar de não estar no mesmo município, fazem parte de processos educacionais da mesma esfera educacional, a do Estado de MS. Isso nos leva a localizar institucionalmente as dificuldades vividas, considerando, evidentemente, diferentes expressões de enfrentamentos que ambas tiveram que realizar por causa de sua singularidade.

Como se vê, a validade existencial é assegurada a partir do contato com o sistema de significação normativo. Em relação ao gênero e à sexualidade, observa-se que o sistema normativo se produz sob os espectros de uma visão naturalista e determinística do sujeito que adquire legitimidade em fontes religiosas e médicas. Como se, para ser ‘normal’, o sujeito tivesse que se submeter unicamente a tais padrões de referência.

Com isso, é necessário entender como funciona o processo de transição de gênero de um corpo fora dos enquadramentos legítimos que refletem no sistema escolar. Afinal, trata-se de uma instituição, como bem reconhece Foucault (1988) em **História da Sexualidade I**, que também se responsabilizou por encampar esforços para formar a sexualidade dita ‘normal’.

Butler (2015a), em **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**, registra que somos significados/as como parte de um enquadramento epistemológico. O corpo, na concepção da autora, é uma forma de assegurar sentido para esse enquadramento. A capacidade de interpretação de um corpo possível ou não será definido pela forma como ele é apreendido na sociedade a que este corpo pertence.

Ao iniciar a obra acima citada, Butler (2015a) destaca que as discussões realizadas são continuidade da obra, **Vida precária**, que publicou, em 2004. A autora permite compreender que a forma como a sociedade cria seus benefícios e malefícios são advindos da apreensão que é feita pelas molduras criadas. Se um corpo é mapeado socialmente como a referência de normalidade para se existir, ele vai ter operações de poder para ser cultuado como válido e aqueles que não seguem essa referência não receberão atenção.

Questionar tais enquadramentos significa entender como a vida é produzida como vivível para uns/umas e menos vivível para outros/as, além de materializar, a partir dos vazamentos dos enquadramentos em que há explicações frágeis.

Obviamente essa contestação afeta o pensamento sobre a “vida” na biologia celular e nas neurociências, já que certas maneiras de enquadrar a vida servem de base para essas práticas científicas, assim como para os debates a respeito do começo e do fim da vida nas discussões sobre liberdade reprodutiva e eutanásia (BUTLER, 2015a, p. 15).

Para Butler (2015a), discutir sobre os enquadramentos que garantem inteligibilidade existencial para um formato de vida tida como necessária de ser preservada, coloca-nos diante de um problema ontológico. Isso não significa que reconhecer o problema ontológico requer o reordenamento de uma organização política e social para um novo ser, mas considerando que o corpo está imerso em relações de dependência, é necessário questionar o porquê de tais organizações políticas e sociais “[...] se desenvolveram a fim de maximizar a precariedade para uns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015a, p. 15).

Debater sobre como Nicole, com o seu corpo transgressor fora do enquadramento, se fez possível na escola, é uma forma de discutir como a maximização da precariedade via direito à educação a atingiu. É necessária a discussão, porque a precariedade é produzida pelos/as outros/as da instituição escolar que emitem sentidos sobre o enquadramento do corpo possível nos processos educacionais. Nesse sentido, a forma como Nicole foi tratada na escola expressa como foi possível a experimentação do acesso à educação. A coleta das memórias de Nicole possibilitou relacionar duas manifestações de apreensão de sua vida no ambiente escolar.

Nesta seção, preocupa-se com a experimentação do acesso ao direito à educação na idade certa de Nicole, ou melhor, a equivalência entre idade e série. Ela traz questões da escolarização na idade-certa que nos permite conhecer o enquadramento normativo existencial e emprego de recursos disciplinares para normalizar tal enquadramento.

Sempre fui muito feminina na escola e isso chamava a atenção de todos. Eu me comportava como menina mesmo, só não me vestia ou adotava a estética de uma. Quando comecei a colocar roupas, querer mudar o nome, cabelo, maquiagem forte e tudo mais, eu resolvi abandonar minha casa e a escola, porque eu não aguentava mais todos querendo conversar comigo para me fazer entender que eu estava errada. Eu era novinha demais. Muito mesmo. Não tinha muita paciência. Na faixa de uns 13 anos. Meti a cara no mundo e saí de tanta pressão que o povo fazia (NICOLE) (SILVA, 2019, p. 130).

Com 13 anos de idade, em 2012, menos de uma década, o ambiente educacional foi para Nicole, um espaço disciplinador de comportamentos naturalistas de gênero. Àquele momento, ela observou que não foi um espaço que conseguia apoiá-la, o que justificou seu desligamento com os processos de escolarização à época e a ruptura com as relações familiares.

Segundo os estudos de Bento (2011, p. 550), pessoas travestis e transexuais são excluídas de todos os campos sociais e expostas à invalidação existencial em diferentes instituições, pois suas “anunciações reverberam nas instituições como sentenças proferidas por uma pessoa transtornada, sem condições de significar suas dores”. Quando uma *trans* está na escola, isso significa que a pedagogia dos gêneros hegemônicos, segundo Bento (2011), não conseguiu aferir sentido às tecnologias discursivas preparadas para a vida referenciada na cisheteronormatividade.

Nicole expõe que não aguentou as pressões advindas de todos os lados para tentar restaurar a normatividade de gênero masculino premeditada para seu sexo; diante disso, resolveu desvencilhar-se desse contexto que, para Bento (2011, p. 554), também pode ser visto como um heteroterrorismo contínuo que faz que a pessoa *trans* seja tratada como socialmente patológica, “[...] pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores”.

Por mais que Nicole expresse para si a sua diferença, ainda é notória a pressão que vem de fora e insiste em colocá-la na condição de desviante, como se previa na leitura da eugenista do século passado. Os estilhaços do sentido eugenista se fazem presentes sob outros moldes na forma como pessoas *trans* são compreendidas. Funciona, ainda, como parte do processo de formação da imagem de pessoas *trans* que são colocadas no não-lugar da existência ou nos truncamentos dos erros de percursos.

Há um processo incessante de produção de anormalidade. Ao problematizar a visão patologizante das identidades, terminamos por encontrar as normas de gênero. As reivindicações de identidades que exigem direitos são o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que a inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação cultural da diferença natural dos sexos. Ao localizar nas instituições a explicação para a gênese das experiências identitárias, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas (BENTO, 2011, p. 558).

Por mais que os processos heteroterroristas invistam Nicole de ‘anormalidade’ e causem sua expulsão, ela sentiu à época que, para fazer-se inteligível para si, seria preciso o investimento numa produção no gênero feminino. Teixeira (2012, p. 502) destacou que é possível não se submeter a um projeto existencial essencialista de gênero, que é possível um “processo da construção de uma tecnologia de si, essas pessoas são conduzidas a um investimento identitário significativo – um novo nome, um corpo modificado – que dê sentido ao ‘não senso’ de um corpo que parece ter se equivocado”.

Nicole o fez, mas, para isso, teve que escolher a resistência e não o assujeitamento, tal qual proposto na leitura de Andrade (2012) como uma estratégia de permanecer em projetos de vidas mais enquadrados à norma. Evidentemente que as curvas sociais enfrentadas pelas pessoas não são as mesmas, uma multiplicidade variável de situações dificulta ou facilita o processo. Fica evidente que a correção de fluxos políticos às existências *trans* se faz necessária para que pessoas *trans* tenham condições de acessar diferentes benefícios da sociedade.

A educação, por exemplo, é uma forma de conduzir fluxos existenciais em que a precariedade pode ser maximizada ou minimizada para pessoas *trans*. Como um espaço normativo, a escola pode operar como uma instituição que reproduz um modelo de sujeito reconhecido e outros modelos de sujeitos mais difíceis de se reconhecer. Butler (2015a) afirma que o reconhecimento, como um ato que assegura inteligibilidade à vida, realiza apreensões diferenciadas para diferentes enquadramentos. Isso significa que o fato de ser apreendido como uma vida não garante o reconhecimento (BUTLER, 2015a).

Nem todos os atos de conhecer são atos de reconhecimento, embora não se possa afirmar o contrário: uma vida tem que ser inteligível *como uma vida*, tem de se conformar a certas concepções do que é vida, a fim de se tornar reconhecível. Assim, da mesma forma que as normas da condição de ser reconhecido preparam o caminho para o reconhecimento, os esquemas de inteligibilidade condicionam e produzem essas normas (BUTLER, 2015a, p. 21).

Dessa maneira, o estatuto de ser uma vida para corpos que fogem ao enquadramento normativo está aberto para que seja apreendido. Estar nos diferentes locais formatados pela norma fez que Nicole seja apreendida como uma vida, mas isso não significa que ela seja validada ou reconhecida. Nesse sentido, Butler (2015a, p. 40) declara que a apreensão da vida fora do enquadramento permitido demanda problematizar o usufruto de bens sociais, “simplificando, a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida

vivível”. Implica, assim, admitir se há o emprego ou não de práticas que protejam ou preservem essa vida não enquadrada.

A capacidade de sobrevivência dos sujeitos está condicionada às relações de dependência com as outras pessoas que compõem as instituições sociais, “[...] o que significa que para ‘ser’ no sentido de ‘sobreviver’, o corpo tem de contar com o que está fora dele” (BUTLER, 2015a, p. 58). Se o corpo-existência *trans* é colocado no território do impossível a partir de concepções fundacionalistas biológicas de análise, conseqüentemente as condições de uso dos benefícios sociais também serão limitadas, o que demonstra que o corpo “[...] sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2015a, p. 58).

Há que se ressaltar a presença dos movimentos sociais como uma forma de cobrar a maximização de benefícios sociais para pessoas *trans* em condições proporcionais às pessoas cisgêneras. O debate que acontece no interior dos movimentos sociais reflete significativamente na cobrança de atenção para esse público. As instâncias possíveis que poderiam assegurar a validade existencial das *trans* são os espaços de participação social que buscam diálogos existenciais mais acolhedores em diferentes lugares produtores de políticas públicas. Cobrar o tratamento feminino da identidade de gênero *trans* é uma forma de expressar as articulações que acontecem no bojo dos movimentos sociais, por exemplo.

A fim de entender como a escola deveria legalmente lidar com demandas que fazem parte do universo *trans*, buscou-se, junto à legislação estadual de ensino, as possibilidades jurídicas de reconhecimento da identidade de gênero no ambiente escolar como uma forma de viabilizar inteligibilidade existencial para Nicole. Observou-se que não existia legislação específica na área de educação sobre legitimidade da existência *trans* e a forma de tratamento que deveria acontecer.

Em MS, a legislação sobre a identidade de gênero inicia-se a partir de 2013, mas não sobre o ambiente escolar especificamente. Obteve-se acesso a três decretos que legalizam a questão do tratamento de pessoas *trans* de acordo com a identidade de gênero, abaixo descritos:

- 1) Decreto 13.684/2013, que dispõe sobre uso do nome social por travestis e transexuais no atendimento de serviços de órgãos da Administração Pública Direta e Indireta no âmbito dessa esfera de governo;
- 2) Decreto 13.694/2013 assegura que o nome civil será acompanhado do nome social inclusive nos documentos emitidos e
- 3) Decreto 13.954/2014 adota um modelo padrão de carteira de identificação por nome social como atribuição dos Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à homofobia (SILVA, 2019, p. 128).

Identificar a legalização da identidade de gênero no Estado permite entender como acontece o processo de reconhecimento, preservação e apreensão da vida *trans* como possível de ser validade nessa esfera de governança. Além de justificar, pela via legal, o não tratamento qualificado à identidade de gênero de estudantes transgêneros que não acontecia no cenário social sul-mato-grossense.

Corrêa (2017) estudou, em sua tese de Doutorado, na UFSC/SC, **Subjetividade em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do Sul do país**, a questão do nome social. Na concepção da autora, a partir de 2010, as universidades iniciam um processo de reconhecimento da identidade de gênero de pessoas *trans* e discutem o uso do nome social. Em 2017, a autora afirmou que, das 284 públicas do país, 205 regulamentam o uso do nome social; isso permite problematizar onde as técnicas de poder, vigilância e disciplinas jogam a existência das pessoas *trans*. Nos jogos de poder, as *trans* estão lançadas nas práticas políticas de preservação ou de políticas de morte?

Entender a questão da escola como um local que contribui para criar rupturas com quadros existenciais de morte é uma forma de torná-la um lugar mais inclusivo e menos propositor de “violências éticas” (BUTLER, 2015b), praticadas quando não se reconhece a validade existencial desses corpos no contexto da diferença como possibilidade de viver.

O uso do nome social, conforme aponta Corrêa (2017), permite reconhecer a construção subjetiva feminina ou masculina realizada pela pessoa *trans*. Se a instituição pública faz o reconhecimento dessa apreensão corporal, isso significa que a pessoa *trans* terá validade existencial naquele espaço. Também permite pensar o que é reconhecimento e quem será reconhecida pela oferta de atenção educacional, uma vez que o corpo pode não importar como necessário para um investimento existencial ou de exploração social em diferentes vetores.

Isso se refletiria em compreensão da educação no cenário atual, de modo que haja condições de compreender se a diferença *trans* de Nicole se fez possível ou não.

A educação na atualidade

Na atualidade de sua escolarização, Nicole reconhece que não sofre com ausência de reconhecimento de sua identidade de gênero transfeminina.

Nunca tive problema com o nome social. Nunca tive problema em usar o banheiro feminino. Não! Nunca tive problema, não. A escola sempre me proporcionou isso muito bem. Até, em questão ao nome, a Diretora ali do “Nome da Escola”. Ela faz uma reunião com todos os professores, é... tipo assim, para avisar e tals, explicando. Entendeu? É, nunca aconteceu nada desagradável em questão ao nome social, ou a frequentar o banheiro feminino. (NICOLE *apud* SILVA, 2019, p. 131)

Nicole retornou ao ambiente escolar e realizou os devidos processos de aceleração de estudos. Cursava, em 2018, o terceiro ano do Ensino Médio e diz não enfrentar dificuldades para permanecer. Corrêa (2017) enfatizou que a questão da regulamentação do nome social é um importante fator de reconhecimento da subjetividade feminina construída por mulheres *trans* no ambiente escolar. Fato esse que aconteceu, em 2018, quando o sistema estadual de ensino regulamentou o uso do nome social no estado de MS, o que justifica o não enfrentamento de situações violadoras da sua condição transgênero e o reconhecimento da sua diferença no contexto atual.

A resolução n. 3.443, de 17 de abril de 2018 dispõe sobre a regularização do uso do nome social das escolas públicas estaduais de MS. Ela afirma sua concepção de nome social e identidade de gênero, desqualifica o tratamento por meio de expressões pejorativas e discriminatórias e, sobretudo, o que parece mais relevante, destaca o termo reconhecimento. Observa-se, com isso, que pressupõe a apreensão de um corpo que existe.

No seu artigo 2, o documento caracteriza as principais concepções de

I – nome social – designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida.

II – identidade de gênero – dimensão da identidade de uma pessoa no que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento (MATO GROSSO DO SUL, 2018, art. 2).

É difícil creditar à legislação o reconhecimento existencial. Aliás, é como se alguém, o/a outro/a que é exterior ao sujeito, que detém o poder de explicação, tivesse que legitimar sua existência para, a partir daquele ponto, ela começar a fazer sentido. É um processo, como bem pontua Butler (2015b), de violência ética, porque é transferido ao/à outro/a o poder de validar a experiência do sujeito, ou melhor, o poder de decidir se ele pode ou não ter uma experiência dissidente.

Nesse sentido, Bento (2014) pontua tratar-se de um assunto que coloca em pauta a ineficiência do nosso país, e de outros também, na elaboração de estratégias de atenção a grupos minoritários, especialmente as *trans*. Bento (2014) observou que há um crescimento urgente da mobilização de ativistas *trans* para ocupar espaços públicos de decisão a fim de legalizar as cirurgias de transgenitalização e o uso do nome social. No Brasil, não foi diferente e, de forma inédita, a invenção do nome social para pessoas *trans* foi interpretado no cenário internacional como um elemento de reconhecimento de uma suposta criatividade.

Entretanto, Bento (2014, p. 166) destaca que é preciso questionar a concessão desse direito. Principalmente, porque, no Brasil, são notórias as conotações elitistas na legalização:

[...] há um *modus operandi* historicamente observável das elites que estão majoritariamente nas esferas da representação política no Brasil, qual seja: a votação/aprovação de leis que garantem conquistas para os excluídos (econômicos, dos dissidentes sexuais e de gênero) são feitas a conta-gotas, aos pedaços. E assim se garante que os excluídos sejam incluídos para continuarem a serem excluídos.

Com essa interpretação, Bento (2014) apresenta uma nova concepção que sustenta a percepção de que é preciso incluir para continuar a excluir, o de cidadania precária. Na leitura da autora, cidadania precária historicamente viabiliza-se demarcando no corpo da pessoa negra, mulher, deficientes, lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros uma dupla negação: “[...] nega a condição humana e de cidadão/cidadã de sujeitos que carregam no corpo determinadas marcas” (BENTO, 2014, p. 167).

Os dispositivos legais asseguram um acesso; porém, criam-se alternativas processuais que o dificultam, como: preenchimentos de formulários, avaliações com profissões da saúde e do âmbito jurídico para validar a construção da subjetividade no gênero dissidente. Denota-se um reconhecimento parcial, o que pode sinalizar, como aduz Bento (2014, p.167), um remendo legal improvisado e precário, uma vez que “para adentrar a categoria de humano e de cidadão/cidadã, cada um desses corpos teve que se construir como ‘corpo político’. No

entanto, o reconhecimento político, econômico e social foi (e continua sendo) lento e descontínuo”.

Nicole não apresentou dificuldades para o reconhecimento da identidade de gênero na escola atual quando retornou aos estudos, o que demonstra que a questão do reconhecimento se fez possível e trouxe novas possibilidades. Pode ser que a presença do remendo legal improvisado e precário não tenha sido um problema para Nicole acessar a educação.

Acredita-se que, diferentemente da experiência de Nicole, cuja apreensão de existência foi conhecida pela Diretoria e os/as professores/as da escola que estudou, outras estudantes *trans* não têm/terão o mesmo êxito. Isso significa que a entrada do/a outro/a como quem realiza a permissão para este processo de reconhecimento ou apreensão, no sentido butleriano, como um corpo possível é legitimada, mesmo que uma lei seja promulgada. Isso implica dizer que existências *trans* são apreendidas, mas não reconhecidas porque não compõem cenas de ampliação das políticas públicas que ofertam condições de sobrevivência.

Se um/a profissional envolve questões político-partidárias com posicionamentos ultrarreacionários em defesa da família, como bem pontuou Junqueira (2018), a diferença que pessoas *trans* trazem não serão bem aceitas, o que pode culminar em enfrentamentos e na ausência de apoio necessário para a permanência. O/a outro/a (leiam-se pessoas externas, nesse caso, profissionais da escola) pode conduzir pessoa *trans* a processos existenciais de vida precária; entender isso faz-nos “afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas e, não somente de um impulso interno para viver” (BUTLER, 2015b, p. 40).

De modo geral, as memórias de Nicole sobre a escolarização atual colocaram-se de modo diferenciado em vista do tratamento que teve no início de sua transição de gênero nos processos educacionais da equivalência idade-série. Isso impõem pensar que a dinamicidade social e cultural reflete sobre o sistema de apreensão e reconhecimento de corpos dissidentes como parte de um enquadramento existencial possível; porém, é preciso que haja profissionais que se sintam responsáveis por viabilizar esse projeto político; caso contrário, não haverá consequências positivas.

Butler (2015a) afirma que nossa existência está posta nas mãos dos/as outros/as, por isso, somos enquadramentos existenciais precários, independente se normativos ou não. Porém, a legitimidade de um enquadramento existencial sobre os/as outros/as permite a precariedade atingir os/as não enquadrados/as. Diante disso, a precariedade se relaciona a

determinados modos facilitados de morrer e a determinados modos socialmente condicionantes de viver.

Nesse processo, reside a ideia de responsabilidade que temos por preservar ou matar uma vida conforme nos dita o sistema de enquadramento da moldura de normalidade e anormalidade, pois

[...] talvez essa responsabilidade só possa começar a ser internalizada por meio de uma reflexão crítica a respeito das normas excludentes de acordo com as quais são constituídos os campos da possibilidade de reconhecimento, campos que são implicitamente invocados quando, por um reflexo cultural, lamentamos a perda de determinadas vidas e reagimos com frieza diante da morte de outras. (BUTLER, 2015a, p. 62)

A preservação da vida acontece quando nos sentimos responsáveis pela sua perda, quando nos comovemos e nos sentimos mal. Se isso não ocorre, naturaliza-se a política de morte e os meios simbólicos empregados para entender os corpos *trans* como uma vida que não merece ser vivida. Não sentir preocupado/a em produzir formas mais vivíveis de acesso ao direito à educação é uma forma de explicitar a não preocupação com o corpo *trans* e, sobretudo, com a ampliação de seu projeto de vida que perpassa pela educação como parte da capacidade de sobrevivência.

Nicole vivenciou um duplo processo educacional, um em que o seu corpo não importou e o outro que importou. Um duplo processo que regimentou momentos diferentes. Em **Corpos que importam**, Butler (2015c) realiza problematizações acerca da ideia de performatividade de gênero, teorizada por ela desde **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade** (BUTLER, 2003), para compreender como corpos realizam um processo de construção de gênero e se jogam nas relações de reconhecimento como corpos possíveis.

Butler (2015c) problematiza a ideia de performatividade de gênero para desqualificar o termo de escolha e passa a entendê-lo como restrito ao universo de referência normatizado. Assim, pondera que o entendimento do corpo como uma construção só acontece por conta de regimes discursivos que limitam, produzem, regulam certos esquemas binários.

A partir dessa interpretação da autora, reconhece-se que Nicole viveu esse duplo momento escolar, um de apagamento e o outro de reconhecimento da diferença. É um assunto que merece ser problematizado porque se acredita que todas as *trans* vivenciam diferentes formas de apagamento social e, no espaço escolar, isso se torna mais intenso. Porém, a

experiência de enquadramento *trans* de gênero de Nicole, na escola em que estudou, foi possível.

Quando se adentra no contexto de um serviço, a educação/instituição escolar, os corpos fazem cobranças por visibilidade. Diante disso, a proposta de atendimento precisa apoiar-se num enquadramento para pensar em como será realizado. Acontece um processo de exposição em que os corpos se lançam nas relações sociais, tornam-se públicos e dependentes dos/as outros/a, demarcando assim a vulnerabilidade física de cada pessoa.

Ao considerar que estamos sujeitos à dependência das outras pessoas e para isso, precisamos de responsabilidade ética, Butler (2019b, p. 46) ressalta que, embora lutemos pelo direito aos nossos próprios corpos, “constituído como um fenômeno social na esfera pública, o corpo é e não é meu”. Ao adentrar no ambiente escolar, Nicole expôs seu corpo à preocupação dos/as outros/as; estes, se julgassem que a sua perda geraria comoção, empregariam, conseqüentemente, um conjunto de práticas de preservação da sua vida; caso não seja interpretado como possível, várias alertas de terror que objetivam apagar esse corpo diferente serão acionadas, inclusive na destituição do direito à educação.

Nicole não considera que teve dificuldades quando retornou; pode-se, assim, relacionar esse acontecimento com o início do processo de transição, em 2013, da qual foi egressa e que, como dito anteriormente, foi um processo educacional que não a acolheu. Tentou-se, inclusive, empregar a disciplina discursiva da pedagogia do gênero com a proposta de corrigi-la. As experiências escolares de Nicole no passado e no presente confirmam a perspectiva butleriana de que somos jogados/as em relações, em que as pessoas representam a figura dos/as outros/as que podem ou não se importar com nossos corpos. A partir da forma como é compreendida no cenário social normativo essa preocupação, os corpos diferentes serão preservados ou não.

É uma situação que impõe pensar sob a leitura da filosofia da educação, o corpo que nos cobra uma responsabilidade ética e nos convoca a assumir práticas de preservação, uma vez que a oferta de uma trajetória educacional mais acolhedora seria uma forma de atenção a um projeto de vida em que o direito à educação se torna menos seletivo.

Filosofia, educação e (trans) posição da cisheteronormatividade

O presente estudo propõe debates no âmbito da filosofia da educação. Concorde-se com Gallo (2000), especialmente acerca de anotações deleuziana-guattarianas, que a filosofia propõe rasgar o caos e criar conceitos que validam um assunto na área que se pretende analisar. Gallo (2000, p. 54) caracteriza que a filosofia não pode ser apenas contemplação, reflexão ou comunicação de conceitos; não significa que não se possa realizar tais procedimentos de apreciação para disparar outros conceitos, “é por isso que um conceito é exclusivamente filosófico. A ciência, por exemplo, não cria conceitos; ela opera com proposições ou funções, que partem necessariamente do vivido para exprimi-lo”.

Segundo a proposta de Gallo (2000), conduz-se o presente estudo com a perspectiva de tensionar conceitos no nível da consciência. Não se sabe, ao certo, se foi produzido um novo conceito acerca de melhores formas de atendimento educacional para corpos dissidentes como é o caso de pessoas transfemininas e transmasculinas, mas acredita-se que a aventura científica proposta oportuniza ao/à leitor/a que quer aprender sobre a temática, a revisão de conceitos.

Gallo (2000), a partir de Deleuze, caracteriza que o conceito é como um pássaro que sobrevoa o vivido. O autor dispõe de alguns elementos que dá inteligibilidade a esta definição de conceito: a multiplicidade, os problemas, a historicidade, a heterogênesse, ser incorporado, ser um acontecimento absoluto e ao mesmo tempo relativo. Tais elementos oferecem assinatura, estilo filosófico e acontecimentos ao/à filósofo/a para a produção de conceitos.

Na perspectiva de Gallo (2000, p. 56), um conceito é criação e

[...] há, portanto, um estatuto pedagógico do conceito, que delimita as possibilidades de sua criação: uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o mecanismo de conceituação promove. O conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade que produz/cria uma nova significação.

Se interpretado que a prática científica realiza um movimento de problematização do conceito, observa-se que se podem gerar atos de consciência que rompem com a imposição de um conceito para pensar-se a necessidade de revisá-lo. Não estaríamos, nesse caso, criando conceitos, mas contemplando-os e comunicando-os. Desse modo, é viável problematizar conceitos cisheteronormativos para pensar a produção de rupturas em seu interior. Rupturas estas que sejam capazes de acolher corpos que se constroem diferentes do que é proposto pelo

conceito cisheteronormativo. Consequentemente, a ideia é causar deslocamento desse conceito em processos educacionais que se consolidam sobre suas bases.

A concepção de heteronormatividade foi pensada por Louro (2009) como uma lógica que dá sustentação ao sistema sexo-gênero-sexualidade, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Segundo essa concepção, Louro (2009) propõe que há uma predefinição de que todos e todas experimentem exclusivamente uma existência heterossexual e cisgênera, porque é o órgão genital que definiria tais expressões de sexualidade e de gênero. É uma construção social fabricada e reiteradamente produzida que formata diferentes instituições sociais, impedindo as vias de transgressão.

Mas, com o avanço dos campos de criação de conceitos sobre pessoas dissidentes de gênero e sexualidades dominantes, observou-se que não apenas a sexualidade é imposta de forma dominante pela leitura biologicista, mas também o gênero, em especial o cisgênero, pressupondo-se que todos/as já nascem com o gênero e a sexualidade definidas, conforme pontuou em obra específica sobre identidade de gênero Jesus (2012).

Jesus (2012, p. 10) pontua que o termo cisgênero foi pensado para caracterizar pessoas não-*trans*, não apenas no campo conceitual, mas também político: “chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando do nascimento”. À medida que corpos *trans* escapam os limites da cisheteronormatividade, observa-se que o conceito possui rachaduras. Solicita-se, com isso, que a concepção cisheteronormativa que tanto institui limites para acessos a bens e serviços produzidos pela sociedade seja abalada a ponto de produzir atenção a outras mais preocupadas na reconstrução de conceitos sobre gênero e sexualidades.

Na remada conceitual do termo cisgênero, Vergueiro, em entrevista a Boris Ramirez (2014) para a Revista de Estudos Sociais, propõe a sua descolonização assim como se faz com a leitura de orientação sexual ou de branquitude. Vergueiro (*apud* RAMÍREZ, 2014, p. 16) diz que nomear os cisgêneros é propor uma virada descolonial sobre identidade de gênero:

[...], ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente, como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc. Ou seja, esse uso do termo cisgeneridade, cis, pode permitir que a gente olhe de outra forma, que a gente desloque essa posição naturalizada da sua hierarquia superiorizada, hierarquia posta nesse patamar superior em relação com as identidades Trans*, por exemplo (VERGUEIRO *apud* RAMÍREZ, 2014, p. 16)

O conceito permite descolonizar os pensamentos e a produção de subjetividades que são descoladas da permissividade do conceito cisgênero. Gallo (2000) destaca que a proposta da filosofia é a criação de conceitos e da ciência a sua discussão. Ao passo que existe um esforço de ultraconservadores para impossibilitar a discussão da questão de gênero, para além da escola, mas na sociedade, é preciso que tenhamos um esforço científico de partir de conceitos filosóficos e não de opiniões infundadas que se permitem cristalizar em tradições históricas.

Por assim reconhecer,

[...] a filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dado relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo (GALLO, 2000, p. 60).

Desse modo, realizou-se, neste estudo, um sobrevoo pelas experiências educacionais de Nicole para entender em que ponto houve o emprego de práticas de responsabilidade ética com a sua vida nos mesmos parâmetros que se têm com pessoas que são abraçadas – sem nenhum esforço – pela cisheteronormatividade. Pensar Nicole, um corpo existenciável, permite questionar os parâmetros de produção do enquadramento normativo que se refletem sobre a organização dos ambientes e processos educacionais. Principalmente, porque se trata de um pensar que alinha educação e projeto de vida possível.

Objetivou-se cortar o vínculo forte entre processos educacionais e cisheteronormatividade para se evitar que corpos dissidentes, que se produzem performaticamente diferentes, não possam fazer parte desse espaço ou não terem suas vidas possíveis neles. Então, propõe-se que seja revisada a concepção cisheteronormativa que guia as práticas pedagógicas e escolares direcionadas às pessoas *trans* para que sejam baseadas em mais preocupação, preservação e responsabilidade ética para com as suas vidas.

A educação também faz parte de um projeto existencial, porque envolve, nesta sociedade ultraneoliberal, a busca por melhores protagonismos sociais, políticos e econômicos alargadores da capacidade de sobrevivência. Nota-se que se trabalha com conceitos que visam desestabilizar a cisheteronormatividade; não se trabalhou no campo da opinião como muitas forças ultraconservadoras fazem ao tentar pôr em xeque o trabalho científico que justifica a discussão sobre gênero, por exemplo, nas escolas.

Trata-se, como pontuaram Miguel (2016) e Junqueira (2018), de um ataque de forças neoconservadoras que reconhecem a dimensão das mudanças em curso, decorrentes das conquistas que pessoas diferentes (negros/as, mulheres, *gays*, lésbicas, *trans*) conseguiram alcançar. Mesmo que com dimensão minúscula, tais conquistas conseguiram causar preocupação para o que vem sendo conhecido como “cidadania de bem” e “família tradicional”, uma reatualização de discussões antigênero que criam inverdades e causam pânico moral com a noção de “ideologia de gênero”.

É um movimento de renaturalização social que se faz por meio de persuasão, autoridade linguística e habilidosamente busca política pelo poder de decidir sobre o efeito da opinião e, não como se vem discutindo, sob a ótica conceitual. Impõe-se como uma “maquinosa fabulação”, como destaca Junqueira (2018, p. 485-486):

[...] trata-se de uma estratégia reacionária que assume os contornos de uma “guerra cultural”, na qual, em meio a um formidável empenho persuasivo e intenso apelo a emoções, os/as missionários/as convocados a defender “a família” se perfilam por detrás de barricadas morais para disparar preconceitos e informações distorcidas, fantasiosas e alarmantes, demonizando o adversário e ensejando, especialmente nas famílias, nas escolas e nos espaços de deliberação pública, ambiências e rotinas de intolerância, ameaças e intimidações.

A termo de conceituação nota-se, segundo Junqueira (2018, p. 487) que a ideia de “ideologia de gênero” está longe de ser um conceito e se credita como inverdade porque pessoas legitimamente autorizadas em locais públicos de grande representatividade se permitem a partir de uma invenção retórica mais ampla que parte da “[...] expressão de um sistema de crenças e de um sistema de representação de matriz católica conservadora e tradicionalista, [...]” que visa apagar com violência simbólica, a existência dissidente de gênero e das sexualidades.

Nesse sentido, retoma-se Gallo (2000), ao declarar que a educação, enquanto um campo de saberes, não pode ser visto como uma arena de opiniões. Diferentes agentes fazem da educação um campo de discursos que precisa ser colocado como luta contra o caos, mas acabam por emitir sentidos do caos, porque opinião em nada se coaduna com a criação de conceitos ou o tratamento científico que o campo educacional solicita para conseguir dar conta de suas demandas. Enfatiza o autor que: “[...] quanto mais prolifera a opinião, dando a ilusão de que se foge do caos, mais ele nos enreda e nos lança na direção de um buraco negro, de onde já não será possível escapar” (GALLO, 2000, p. 62).

Gallo (2000) pode ter previsto, há quase 20 anos, que chegaríamos no campo do caos em educação? A resposta é assertivamente, não. Gallo (2000) não previu que viveríamos o caos em educação; acontece que independente dos tempos, observa-se que a educação é um local que sempre sofre interferência de fontes externas, as quais encontram nela uma forma de ditar seus projetos societários e ético-políticos. Estamos diante de um perigo frente à retomada de perspectivas ultraconservadoras em práticas dos ambientes educacionais, uma vez que o apagamento deliberado da diferença já não será sentido como uma perda, o fato de não ser parte de uma comoção pública significa que a vida diferente não precisaria ser preservada (BUTLER, 2015a).

Na contramão do ultraconservadorismo que se aproxima da educação, Nicole nos adverte sobre a necessidade de revisão de conceitos cisheteronormativos; afinal, o seu corpo importa para si e estar nos processos educacionais materializa a sua luta por sentir-se parte dos corpos que importam. Discutir sobre a temática de gênero, por exemplo, no ambiente escolar é uma forma de assegurar que o seu corpo é autorizado e possui validade para este lugar.

Da mesma forma que tais grupos, pontuados aqui como ultraconservadores, se reúnem para discutir políticas antigênero, há um esforço de outros grupos também para reunirem e discutir políticas pró-gênero. Precisa-se de posicionamentos de grupos subalternos para questionar politicamente, como pontuou em **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**, Butler (2019a, p. 21), “a rejeição coletiva da precariedade induzida social e economicamente”. E acrescenta que

[...] mais do que isso, entretanto, o que vemos quando os corpos se reúnem em assembleia nas ruas, praças ou em outros locais públicos é o exercício – que se pode chamar de performativo – do direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vida mais vivíveis. (BUTLER, 2019a, p. 21)

O corpo de Nicole apareceu e, ao estar na escola, colocou-se em busca de uma vida mais vivível. Ela reivindica melhores protagonismos sociais para mulheres *trans*, a ideia de ser dono/a de si tão profundamente alocada nos sujeitos pelos tempos neoliberais vividos nos lança na busca egoística por melhores condições de vida. Colocar o corpo para aparecer nas ruas e nos locais construídos para a moralidade é uma forma de reivindicação, independente de falar ou negociar: o fato de estar ali representa, como assinala Butler (2019a), o apelo por justiça.

Butler (2019a, p. 32) também ressalta que os corpos diferentes adentram aos espaços públicos e, mesmo que não falem ou se posicionem como ativistas, eles manifestam que não são descartáveis, “[...] o que eles dizem, por assim dizer, é ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida”. Evidentemente que a existência *trans*, ao adentrar o ambiente escolar, torna-se pública, estabelecendo outras formas de pensar acerca da organização do trabalho didático desterritorializado de plataformas normatizadoras.

Portanto, a partir do debate sobre a presença do corpo e da existência de Nicole durante os processos educacionais ao se construir transfeminina, pode-se afirmar que suas narrativas permitiram entender que o/a outro/a se faz necessário/a para a produção da permanência escolar de pessoas *trans*. Nicole vivenciou dois momentos que enfatizam o papel do/a outro/a, no caso profissional da educação, como responsável por permitir/legitimar o peso da diferença e conduzir processos precarizados para existências *trans* ou entender o acesso à educação como de todos/as, tendo o ambiente institucional da escola que realizar mudanças para providenciar a permanência. É um debate indispensável para a filosofia da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos debates, aqui propostos, observou-se como a educação pode movimentar projetos de vidas precarizados ou não. Afinal, Nicole destacou dois momentos, um momento, em 2013, em que sua transição de gênero foi tratada de forma hostilizada, e um segundo momento, em 2018, quando apresenta que o retorno aos estudos para a conclusão do ensino médio se fez possível. Nesse movimento, credita-se a necessidade do/a outro/a para movimentar tais processos de conclusão da escolaridade para pessoas *trans*.

O fato de nossas vidas estarem lançadas nas decisões de outras pessoas faz que o processo de permanência no ambiente escolar seja possível ou não. É o que ocorreu com Nicole quando narra estes dois momentos. É um assunto que movimenta a responsabilidade ética, uma vez que não é mais possível apagar a existência de corpos diferentes dos espaços públicos. Vemos, contudo, forças ultraconservadoras que visam minar as formas de comoção pública em relação à perda de corpos *trans*. Caracterizando-se como políticas antigênero, tais

forças utilizam o espaço educacional para a cristalização de enquadramentos colonialistas tradicionais e justificar o apagamento existencial de pessoas dissidentes.

O retorno aos processos de escolarização, de acordo com Nicole, representou para a busca por projetos de vida menos associados aos espaços precários da prostituição, pobreza e quadros de matabilidade que apagam as oportunidades para pessoas *trans*. Dentre os desafios contidos nas experiências de Nicole, aponta-se que a maximização da precariedade se torna presente em vidas que não se enquadram nos ditames predefinidos acerca do gênero e da sexualidade considerados normais, morais e normativos.

Neste estudo, Nicole apresentou desafios para conclusão da escolarização básica; ela sinaliza, ainda, que a adoção de práticas de responsabilidade ética com a vida *trans* importa, porque é a partir disso que se movimentam processos possibilitadores da permanência escolar. À medida que o/a professor/a, profissional da educação, valoriza a ideia de diferença, consequentemente, a organização do trabalho didático estará preocupada com a diversidade de gênero e sexual. Por essa razão, contribuimos para minimizar a precariedade que afeta esse grupo de pessoas.

Em tese, conclui-se que é politicamente necessário que se assumam uma perspectiva educacional que qualifica a cidadania de pessoas *trans*, como a experiência de Nicole nos retrata, em várias modalidades e níveis de ensino, além de oportunizar ações que não oprimam, na educação básica, uma vez que “remendos legais” precários para o acesso à educação não apoiam necessariamente rupturas sistêmicas com os quadros de matabilidade que afetam suas existências. Filosoficamente, pensar a educação como parte da produção da precariedade de vidas *trans* oportuniza pontuar, a partir da experiência de Nicole, caminhos para se romper com ambientes escolares cisheteronormativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento** e resistência à ordem normativa. 2012. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, mai/ago. 2011. p. 549-559.

BENTO B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea Revista**. São Carlos, n. 1, v. 14, jan/jun, 2014. p. 165-182.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019a.

BUTLER, J. Corpos que importam. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16. 2015c.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

BUTLER, J.. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

BUTLER, J. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019b.

CORREA, C. M. de A. **Subjetividades em trânsito**: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do Sul do Brasil. 379f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1972.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALLO, S. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guatarri. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 34. Jul/dez. 2000.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. 2ª ed. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista de psicologia política online**. v. 18, n. 43, p. 449-502. 2018.

LANZ, L. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. 2014. 342f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org). **Diversidade sexual nas escolas: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, 2009. p. 85-94.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.684**, 12 de julho de 2013. Assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.694**, 23 de julho de 2013. Dá nova redação ao art. 2º do Decreto nº 13.684, que assegura às pessoas travestis e transexuais a identificação pelo nome social em documentos. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 13.954**, 6 de maio de 2014. Estabelece o modelo padrão da Carteira de Identificação por Nome Social, de que trata o Decreto nº 13.684, de 12 de julho de 2013. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução 3.443**, 17 de abril de 2018. Dispõe sobre o uso e o registro do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais nos documentos escolares. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2018.

MEYER, Da. E; PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.17-24.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista direito e práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, set. 2016. p.590-621.

RAMÍREZ, B. Colonialidad e cis-normatividade. Entrevista con Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: revista de estudios sociales**, v. 3, p. 15 – 21. 2014.

SALES, A. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SANTOS, D. C. B. dos. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. 2017. 447f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, F. G. O. da. **Vidas precárias de estudantes trans**: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis. 2019. 170f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. Discursos entre perspectivas e resistências em relação às estudantes travestis nas escolas. **Revista Nuances**, Pres. Prud., v. 28, n. 21, jan/abr. 2017. p. 147-166.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. O que diz das Ts lá? O estado de produção da pós-graduação sul-mato-grossense em educação sobre estudantes trans nas escolas. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, ago/dez. 2019. p. 96-119.

SILVA, F. G. O. da; MAIO, E. R. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas. **Revista Bagoas – estudos gays e lésbicos**, Natal, n. 15, 2016.

TEIXEIRA, F. do B. **Vidas que desafiam histórias e sonhos: uma etnografia do construir-se no outro gênero e na sexualidade**. 2009. 243f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Recebido em: 29.05.2020

Aceito em: 04.10.2020

AS CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

CRISTIANI MASSUCHETTI

Mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE/UNIPLAC Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC Instituição de vínculo: Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

E-mail: massuchetti@uniplaclages.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-2690>

MADALENA PEREIRA DA SILVA

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE/UNIPLAC Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UNIARP Instituição de vínculo: Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>

RESUMO

O presente artigo se propõe a refletir sobre a temática da docência no ensino superior ao analisar as contribuições do paradigma da complexidade de Edgar Morin e suas amplas implicações à área, entendendo que a atual visão de mundo baseada em paradigmas reducionistas e simplificadores não atende as demandas educacionais. Trata-se de uma pesquisa básica e qualitativa, em que se realizou levantamento bibliográfico sobre as produções relacionadas à temática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cuja análise de dados consistiu em análise de conteúdo. Os principais autores contextualizados no estudo foram Morin (2000, 2003, 2006) e Moraes (2003). Enquanto resultados, a pesquisa evidenciou necessidades emergentes, que podem ser descritas enquanto superação do paradigma cartesiano, assimilação de práticas pedagógicas pautadas na complexidade e formação continuada, bem como a emergência de um ensino que supere seu próprio pensamento. O estudo conclui que a docência do ensino superior possui desafios em sua prática, além da capacidade de reinventar-se e adaptar-se às realidades do século XXI, o que demanda a superação de paradigmas reducionistas e simplificadores, que sufocam a criatividade e a autonomia afetivo-intelectual dos indivíduos frente à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Paradigma da complexidade. Complexidade. Docência. Ensino superior.

THE CONTRIBUTIONS OF THE COMPLEXITY PARADIGM IN UNIVERSITY TEACHING

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the theme of teaching in higher education when analyzing the contributions of Edgar Morin's complexity paradigm and its broad implications to the area, understanding that the current worldview based on reductionist and simplifying paradigms do not meet educational demands. It is a basic and qualitative research, in which a bibliographic survey was carried out on the productions related to the theme in the Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, whose data analysis consisted of content analysis. The main authors contextualized in the study were Morin (2000, 2003, 2006) and Moraes (2003). As results, the research has showed emerging needs, which can be described as overcoming the cartesian paradigm, assimilating pedagogical practices based on complexity and continuing education, as well as the emergence of teaching that surpasses its own thinking. The study concludes that teaching in higher education has challenges in its practice, in

addition to the ability to reinvent itself and adapt to the realities of the 21st century, which demands overcoming reductionist and simplifying paradigms that stifle creativity and autonomy affective-intellectual capacity of individuals towards their learning and human development.

Keywords: Paradigm of complexity. Complexity. Teaching. Higher education

CONTRIBUCIONES DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el tema de la enseñanza en la educación superior mediante el análisis de las contribuciones del paradigma de complejidad de Edgar Morin y sus amplias implicaciones para el área, entendiendo que la actual basada en paradigmas reduccionistas y simplificadores no cumple demandas educativas. Esta es una investigación básica y cualitativa, en la que se una encuesta bibliográfica sobre las producciones relacionadas con el tema en el Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cuyo análisis de datos consistió en el análisis de contenido. Los principales autores contextualizados en el estudio fueron Morin (2000, 2003, 2006) y Moraes (2003). Como resultado, la investigación mostró necesidades emergentes, que puede describirse como la superación del paradigma cartesiano, la asimilación de prácticas pedagógicas basadas en la complejidad y la educación continua, así como el surgimiento de una enseñanza que supera su propio pensamiento. El estudio concluye que la enseñanza en la educación superior tiene desafíos en su práctica, además de la capacidad de reinventarse y adaptarse a las realidades del siglo XXI, que exige superar paradigmas reduccionistas y simplificadores, que sofocan la creatividad y la autonomía afectivo-intelectual de los individuos hacia su aprendizaje y desarrollo humano.

Palabras clave: Paradigma de complejidad. Complejidad. Enseñanza. Enseñanza superior.

INTRODUÇÃO

A fim de refletir a atuação docente, o presente artigo tem por objetivo analisar as contribuições do paradigma da complexidade de Edgar Morin e suas amplas implicações na docência do ensino superior.

De acordo com Morin (2006), a complexidade surge onde o pensamento simplificador falha. Ao buscar compreender o caminho trilhado pelo conhecimento científico nas últimas décadas, o autor desenvolveu uma nova leitura ou visão de mundo, considerando que o caráter simplificador e reducionista do paradigma cartesiano não é suficiente para lidar com os fenômenos da realidade.

Para o autor, a palavra complexidade não tem por trás de si uma herança filosófica ou epistemológica, mas traz consigo uma carga semântica, na medida em que remete à confusão, à incerteza e à desordem. A complexidade era mais presente no vocabulário corrente do que no científico possuía seu terreno na filosofia, visto que a dialética hegeliana era seu domínio e

introduzia a contradição. Já na ciência, ela surgiu no século XIX, na microfísica e na macrofísica:

A microfísica desembocava não apenas numa relação complexa entre o observador e o observado, mas também numa noção mais do que complexa, desconcertante, da partícula elementar que se apresenta ao observador, ora como onda, ora como corpúsculo. Mas a microfísica era considerada caso limite, fronteira... e esquecíamos que esta fronteira conceitual dizia respeito de fato a todos os fenômenos materiais, aí compreendidos os de nosso próprio corpo e de nosso próprio cérebro. A macrofísica, por sua vez, fazia depender a observação do local do observador e complexificava as relações entre tempo e espaço concebida até então como essências transcendentais e independentes. (MORIN, 2006, p. 34)

Para Morin (2000), a maioria das ciências aplicou, até meados do século XX, o princípio de redução. Sua principal função é levar naturalmente à simplificação tudo aquilo que é complexo, eliminar tudo quanto não é mensurável e quantificável, seguindo a lógica mecânica e determinista.

Assim, o conhecimento do todo era limitado ao conhecimento de suas partes, como se o todo em si não produzisse qualidades ou propriedades diferenciadas e novas em relação às partes isoladas. Durante muito tempo o conhecimento científico foi e ainda continua sendo concebido como o responsável pela missão de dissipar a complexidade dos fenômenos e revelar a ordem simples a que eles supostamente obedecem.

Morin (2006) entrou em contato com o paradigma da complexidade a partir da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização no final dos anos sessenta. O tema passou da periferia ao centro de seu discurso, tornando-se macroconceito e lugar de interrogações.

O paradigma da complexidade trata de uma visão de mundo que comporta e acolhe a confusão, a desordem e a incerteza, na medida em que procura respostas e possibilidades para as insuficiências do pensamento simplificador (MORIN, 2006). Trata-se de um modo de pensar que visa lidar com o real, dialogar e negociar.

Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a

imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível (MORIN, 2006, p. 102).

Ainda segundo o autor, o paradigma da complexidade compreende a impossibilidade de uma onisciência e aspira a um saber não-fragmentado, que reconhece a incompletude de qualquer conhecimento e que pretende articular os diferentes campos disciplinares que são desmembrados em razão do pensamento disjuntivo, ou seja, aspira ao conhecimento multidimensional, mas compreende que o conhecimento completo é impossível. Isso implica incompletude, incerteza e impossibilidade.

Cabe complementar que a própria complexidade não pode reduzir-se à uma “ideia de complexidade”, pois não pode ser definida como algo simples para ocupar o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (MORIN, 2006, p. 6).

Para Morin (2000), entendendo-se que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão, a educação deve reconhecer tal problema para enfrentá-lo, assim, abraçar um princípio de incerteza racional implica reconhecer uma racionalidade teórica, crítica e autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2000, p. 23). Em adição, é importante que a educação leve em conta a zona invisível dos paradigmas.

O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação- negação). É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu. Por isso mesmo, dá aos discursos e às teorias que controla as características da necessidade e da verdade (MORIN, 2000, p. 25).

Nesse sentido, os paradigmas integram ideias e operações lógicas-mestre que controlam e dão características de verdade a discursos e teorias. As seleções e determinações conceituais de um paradigma designam categorias da inteligibilidade, o que proporciona que os indivíduos pensem e ajam segundo o que está implicado culturalmente neles.

A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos. Ela nos mostra que não devemos nos fechar no “contemporaneísmo”, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Por mais que saibamos

que tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida era totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui pra frente. Sacudir esta preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo. (MORIN, 2006, p.83)

Nesse sentido, Morin (2000) ressalta que é preciso conceber e reconhecer na educação do futuro um contexto paradigmático que abarque o princípio de incerteza racional, caso contrário, se corre o risco constante de cair na ilusão racionalizadora.

Para Moraes (2003), uma escola centrada no professor e na transmissão de conteúdos, que valoriza as relações hierárquicas em nome da transmissão do conhecimento e que continua vendo o indivíduo como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criadora, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade, acaba não percebendo e mesmo resistindo às mudanças que ocorrem ao seu redor.

Morin (2000) propõe que a educação promova a “inteligência geral” dos indivíduos, que abarca numa concepção multidimensional e global. A educação convencional ensina a separar, compartimentar e isolar os saberes, como se o conjunto dos mesmos fosse um quebra-cabeça incompreensível. É preciso contextualizar e integrar os saberes, considerar as interações e contextos da qual a realidade se manifesta de maneira complexa. É preciso que ela transmita a proximidade existente entre cultura e natureza, entre ordem e desordem, entre sujeito e objeto.

Infelizmente – ou felizmente – o universo inteiro é um coquetel de ordem, desordem e organização. Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem. [...] Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana (MORIN, 2006, p. 89).

No que diz respeito à docência especificamente no ensino superior, Correa e Ribeiro (2013) trazem que tal prática requer não somente uma questão de domínio de conteúdo, mas de destreza no determinado campo, visto que a prática pedagógica nesse nível de ensino é complexa e mesmo imprevisível, além de se configurar entre escolhas éticas, políticas e filosóficas.

Ainda segundo as mesmas autoras, para a prática da docência no ensino superior, torna-se necessária a aquisição de alguns conhecimentos e práticas como: definição de objetivos explícitos ou implícitos (de cunho ético, filosófico e político que direcionam o

trabalho docente); transformação do saber científico em conteúdos formativos; utilização de procedimentos de ensino que superem os recorrentes métodos de investigação; entendimento de senso grupal e estrutura organizacional, em que se compartilham valores, opiniões e práticas de convivência, dentre outros.

Assim, entende-se que a docência implica necessariamente escolhas paradigmáticas, transformação de saberes e convivência social, o que configura um papel de compromisso e responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, além de contínuos embates com os recorrentes desafios da prática.

Moraes (2003) cita com relação à docência que a proposta seja de uma educação centrada no “sujeito coletivo”, que reconhece a importância do outro, dos processos coletivos de construção do saber, da relevância de ambientes de aprendizagens que favoreçam a construção do conhecimento interdisciplinar, que valorize o autoconhecimento, a intuição e a criatividade, a fim de oferecer contribuições à humanidade.

Com base no exposto, foram analisadas algumas dissertações e teses na área da educação para evidenciar as particularidades e percepções das pesquisadoras na docência do ensino superior quando pautada na perspectiva da Teoria da Complexidade. Como resultados, são evidenciadas quatro categorias provenientes das pesquisas (paradigma cartesiano, práticas pedagógicas pautadas na complexidade, formação continuada e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na práxis docente), apresentadas com base na delimitação metodológica desta pesquisa.

METODOLOGIA

O presente estudo consistiu em uma pesquisa básica, de caráter qualitativo e de natureza bibliográfica, na medida em que buscou realizar levantamento bibliográfico sobre as produções relacionadas à temática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (p. 21).

Para Gil (2008), a pesquisa básica procura desenvolver conhecimentos científicos sem preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas, tendendo a ser formalizada, objetiva e visando a construção de teorias, sendo que a respeito da pesquisa bibliográfica, Gil (2002) traz que a mesma consiste em ser desenvolvida utilizando de base um material já

elaborado e constituído principalmente de livros e artigos científicos, em que a vantagem reside na ampla gama de fenômenos que não seria possível pesquisar diretamente e, a desvantagem, nos dados acessíveis que podem estar equivocados, culminando assim na reprodução ou ampliação de erros.

A análise dos dados, por sua vez, consistiu em análise de conteúdo qualitativo, que segundo Flick (2009), trata-se de um procedimento de verificação de produção textual que, independente da origem, transforma-se em categorias, que são criadas através do conteúdo da pesquisa.

RESULTADOS

A partir da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os seguintes descritores: “docência” AND “ensino superior” AND “complexidade”, o portal apontou 82 resultados. Destes, 9 estavam diretamente relacionados à docência no ensino superior sob o olhar do paradigma da complexidade. Somente um deles não possuía divulgação autorizada, restando 8 para serem analisados.

Cada trabalho aponta particularidades e percepções diferentes no que refere-se à docência na perspectiva da Teoria da Complexidade, entretanto, pode-se adiantar que alguns pontos comuns e relevantes foram observados: os autores entendem a prática da docência do ensino superior enquanto um processo em contínuo movimento, que demanda formação continuada, exige responsabilidades sociais e compromissos, conhecimentos relativos às tecnologias digitais da informação e comunicação, além da implicação de amplos desafios no que se refere tanto às metodologias e abordagens quanto aos aspectos afetivo-emocionais dos docentes.

Ficou claro que, ainda que todas as pesquisas fossem embasadas pela teoria da complexidade, nem todas retomaram a abordagem em si de forma aprofundada na discussão dos dados ou nas considerações finais.

No estudo de Silva (2013), o autor observou que as concepções teóricas dos docentes da educação ambiental influenciam na sua prática de ensino e em como eles compreendem a formação no ensino superior. O estudo aponta ainda que o campo da educação ambiental é pertencente às tendências pedagógicas do paradigma da complexidade, pois se fundamenta em bases conceituais da teoria da complexidade, o que fica claro nas próprias diretrizes nacionais da educação ambiental.

Nesse sentido, a consequência de tal posicionamento legal se encontra na perspectiva de sensibilizar a sociedade de forma crítica para as discussões das questões ambientais. Assim, a educação ambiental centra-se na complexidade pedagógica na medida em que considera a contradição, o homem e a natureza, a historicidade, a conexão dos opostos, bem como os fenômenos sociais vistos no meio natural.

A ideia central do autor, portanto, é que os fundamentos epistemológicos definem a educação ambiental sobre a base teórica do pensamento complexo, ao mesmo tempo em que é preciso atentar-se para as concepções teóricas dos docentes, considerando uma formação crítica.

Silva (2014), por sua vez, ao procurar investigar os desafios da docência na educação especial, ainda que tenha abordado o pensamento complexo e Edgar Morin, utilizou o conceito da complexidade de uma forma mais ampla, chamando atenção para os desafios da prática.

A autora enfatizou a importância de valorizar a diversidade humana e de transformar as diferenças em possibilidades como um caminho mais justo de respeitá-las e compreendê-las, contextualizando que, para tal, é necessário que o ensino superior (tanto na graduação quanto na pós-graduação) seja promotor de ações que transformem a visão equivocada de que pessoas com deficiência sejam incapazes, de uma maneira geral.

Nesse contexto, o estudo aponta que os profissionais da área da educação se destacam, pois podem desenvolver e contribuir com melhores condições de vida para buscar solucionar os problemas da sociedade, entendendo que fazer ciência da vida e fazer vida através da ciência é possível, transformando pessoas e valorizando a humanidade.

Já Machado (2015), ao buscar compreender as concepções de docentes de física sobre o paradigma da complexidade e possíveis implicações na prática pedagógica, apontou nos resultados que os professores mantêm em sua grande maioria práticas pedagógicas conservadoras, ainda que possuam iniciativas isoladas voltadas para o pensamento complexo.

A complexidade não é acolhida na sua prática e a maior parte dos docentes não teve contato com o paradigma, seja por leituras ou formação continuada. A autora observou contradição entre os pesquisados, visto que a minoria que declarou possuir uma concepção crítica, utiliza de metodologias inovadoras claramente isoladas.

Observou-se ainda que, embora todos os docentes tivessem descrito a necessidade de promover a autonomia do estudante para a aprendizagem e estimular a reflexão crítica, foram

claros no discurso ao explicarem as dificuldades de utilizarem metodologias inovadoras, que podem ser resumidas em: preconceito por parte dos estudantes quando o professor não dá aulas expositivas em que fala o tempo todo, pois gostariam que os discentes fossem participativos, porém a maioria quer permanecer “sentada” somente assistindo a aula; muitas vezes a instituição não apoia a iniciativa; algumas metodologias demandam um tempo singular para o planejamento e se tornam inviáveis; preparar o estudante para ser criativo e autônomo muitas vezes não o leva ao sucesso em provas avaliativas como o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que possui um perfil de memorização de conteúdo; e utilizar metodologias inovadoras demanda mais tempo de planejamento que o normal, sendo que recebe-se pouco para isso.

Com relação às iniciativas que promovem a construção do conhecimento e que são voltadas ao pensamento complexo, Machado (2015) observou que diversos docentes enxergam uma necessidade de mudança de prática pedagógica que ultrapasse o paradigma tradicional e que, mesmo sendo iniciativas isoladas, demonstram preocupação em estimular a autonomia, a criatividade, desenvolver a capacidade de levantar hipóteses e a capacidade de estimativa, dentre outras.

Foi possível constatar, nesta pesquisa, que os docentes têm uma concepção de ciência contemporânea, conscientes da transformação paradigmática promovida pela revolução da Física Quântica e Relatividade, cientes da provisoriedade do conhecimento e da mudança de uma visão determinística da natureza para visão de indeterminação. Mesmo assim, não há uma influência desta concepção de ciência sobre a concepção de educação dos docentes, ou seja, os docentes entrevistados em sua maioria, não percebem a relação entre as duas concepções, base da compreensão do paradigma da complexidade (MACHADO, 2015, p. 127).

Assim, a autora propõe que não basta conhecer o paradigma da complexidade, é preciso vivenciá-lo para que se estabeleça uma relação entre a concepção de ciência e de educação, sendo que o comum é que o docente reproduza a prática pedagógica da qual aprendeu. Para que o discurso não seja vazio, é necessário refletir e aplicar as abordagens inovadoras. Assim, quando o estudante da educação básica chegar à universidade já aceitará e vivenciará tal prática, promovendo uma inversão do ciclo.

Sartori (2013), ao procurar desenvolver um processo de formação pedagógica no ensino superior a partir de necessidades levantadas pelos próprios docentes, percebeu com a

pesquisa que existe uma necessidade de institucionalização dos processos de formação continuada, de forma que o saber pedagógico e o saber específico sejam aliados.

Além disso, o autor cita a importância da valorização da prática docente, bem como sua reflexão a partir do contexto em que ela se encontra e indica que o paradigma da complexidade seja base alternativa para o modelo de formação cartesiano, visando sua superação.

Sartori (2013) complementa que, quando o assunto é o conhecimento pedagógico, observa-se que sua consciência vai além da sala de aula, ainda que tal ideia ampla de educação não seja compreendida por todos, sendo que aí reside a necessidade de instrumentalizar a formação continuada através de técnicas: a fim de que o teórico e o metodológico se alinhem ao pedagógico.

Vale apontar que uma demanda relevante trazida pelos docentes foi com relação ao uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino. Os docentes a apontaram como parte de suas experiências consideradas inovadoras, tanto pelo uso como recurso integrado a técnicas de ensino na sala de aula, quanto de forma complementar e extracurricular.

Além disso, outro desdobramento importante de sua pesquisa esteve relacionado à necessidade de fortalecer um grupo de trabalho responsável pela formação pedagógica na instituição e seu estreitamento com as coordenações de curso, bem como a constituição de um setor responsável pela coordenação de tecnologias em educação, cujo objetivo visa oportunizar formações continuadas e promover o uso de tecnologias no ensino, além da inserção de temas pedagógicos na disciplina de seminários no programa de pós-graduação stricto sensu da instituição.

Souza (2016), ao procurar compreender a relação afetiva entre docentes e discentes no ensino superior, apontou nos resultados que os sentidos atribuídos à afetividade se vinculam à ideia de prazer na docência, às atitudes do docente em relação aos estudantes e às qualidades pessoais dele.

A autora aponta ainda que os desafios a serem enfrentados por parte da docência se referem à promoção de mudança de atitudes em relação aos discentes e mudanças nas estratégias de ensino, bem como necessidade de reflexão sobre a própria prática e de formação continuada. A principal conclusão indicada foi de que a centralidade da afetividade se encontra na aprendizagem.

Conforme contextualiza Souza (2016), fica claro a partir da teoria da complexidade que é importante considerar os aspectos totalizantes do ser humano para que se compreendam diversos conteúdos disciplinares, e aí entra o entendimento da cisão entre cognição e afeto no processo educativo.

Nesse sentido, a autora evidenciou que um professor afetivo apresenta características pessoais diferenciadas, relacionadas à qualidades e atitudes que contribuem para a aprendizagem, geram proximidade, amizade, compromisso, interesse, companheirismo, atenção, diálogo, dentre tantas outras, sendo que todas contribuem para a motivação dos estudantes frente às disciplinas e promovem o desenvolvimento da autonomia, capacidade de trabalhar em grupo e buscar soluções para os problemas da realidade de forma conjunta.

Souza (2016) reforça ainda que, por mais que a relação docente exija proximidade com os estudantes, ela não pode ser concebida como um vínculo parental, mas profissional, tendo em vista o compromisso com a formação dos mesmos.

Portela (2017), ao procurar compreender os dilemas da prática pedagógica de docentes de ciências contábeis, observou que alguns dos principais relacionam-se à falta de aprofundamento do conhecimento específico da área, ausência de conhecimento pedagógico e a própria imaturidade intelectual.

Além disso, percebeu-se precariedade na estrutura da instituição, falta de incentivo à pesquisa e extensão, falta de investimento em pessoal e formação continuada e necessidade da instituição oferecer espaços coletivos de planejamento. A organização do tempo, uma prática mecanicista e cartesiana, aulas expositivas, desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino superior (metodologias ativas) e o uso de novas tecnologias digitais da informação e comunicação sem favorecimento consistente da aprendizagem também foram apontadas.

Ainda segundo a mesma autora, ficou claro que na prática pedagógica dos docentes coexistem práticas diversificadas, com ênfase nas aulas expositivas, reprodução de conteúdos, exercícios de memorização, embora haja professores que promovam reflexões em grupo, estimulem o pensamento crítico e desenvolvam outras metodologias nesse sentido. Assim, torna-se necessário o investimento na formação pedagógica, para que os docentes possam superar a prática reprodutivista existente e utilizar metodologias ativas e diversificadas, a fim de superar seus dilemas e oportunizar trocas de saberes.

Portela (2017) evidenciou também que, além dos diversos dilemas trazidos pelos docentes, os profissionais encontraram estratégias variadas de superação, como o

amadurecimento por ensaio e erro, que proporcionou saberes experienciais, formação continuada, acesso à internet, reflexão pessoal, diálogo e pesquisa.

Aguilar (2016), ao pesquisar os significados da docência de estudantes-professores de letras em espanhol, apontou enquanto resultados que se faz necessária uma nova abordagem no processo de formação docente, no sentido de que, desde o estágio da graduação os estudantes já contestem os paradigmas de formação tradicional, que muitas vezes são distantes da realidade social e humana.

Assim, o autor propõe ações no estágio curricular, com o objetivo de conectar saberes, construir e reconstruir sentidos na perspectiva da auto-heteroecoformação, estimulando os futuros docentes a desenharem aulas para estudantes, ajudando-os a tornarem-se professores.

O autor complementa que tais ações não se tratam de uma receita pronta, o que contraria a complexidade, mas sugestões para contribuir, modificar e ampliar os estágios nas licenciaturas, sendo que a reflexão complexa pode proporcionar mudanças na formação docente e consequentemente nos discentes.

Por fim, Sá (2015), ao investigar sobre ações de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem, observou que o fenômeno “tutoria” revela diversos aspectos caracterizados por desafios, dificuldades, questionamentos, preocupações e relações relevantes para pensar os docentes na educação à distância.

A autora complementa que propor a palavra “tutoria” enquanto nome novo para a ação docente no ambiente virtual, implica a fragmentação do docente em relação ao que ele realiza, reduzindo sua identidade humana ao trabalho, pois tal nomeação confere novas relações de trabalho.

Sá (2015) contextualiza ainda que, a fim de considerar o docente em seu aspecto de trabalho dentro da ecologia da ação e da pluralidade, é necessário romper com tal submissão do sujeito na dimensão do trabalho, assim, a perspectiva hologramática e dialógica pode possibilitar a articulação da dimensão biopsicossocial.

DISCUSSÃO

Todas as pesquisas analisadas evidenciaram mais semelhanças do que diferenças no que diz respeito aos seus resultados e apontamentos. Os principais pontos a serem ressaltados são a necessidade de superação do paradigma cartesiano, assimilação de práticas pedagógicas

pautadas na complexidade e formação continuada, sendo que todas as questões estão necessariamente relacionadas umas às outras e são complementares. Por fim, há reflexões sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na práxis pedagógica.

O problema de superação do paradigma cartesiano encontra-se consonante com a teoria da complexidade na medida em que compreende de forma prática possível que a visão de mundo mecanicista, reducionista e fragmentada não atende as demandas da atual realidade educacional que, segundo Morin (2000), se ilude com a segurança da racionalidade, se firma em estereótipos cognitivos, ideias preconcebidas sem exame, crenças não-contestadas, rejeição de evidências e conformismos intelectuais.

Vieira e Moraes (2015) concordam com Morin ao trazerem que no cenário atual da educação existem diversas dificuldades a serem superadas, cujos sinais se encontram na ineficácia e no adoecimento do sistema, considerando que o paradigma dissociativo e derivado da ciência moderna disciplinariza e fragmenta os saberes.

Nesse sentido, Morin (2000) propõe que é possível ao ser humano pôr suas ideias à prova, tomar consciência delas e controlá-las para que consiga utilizá-las de forma apropriada:

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e idéias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla (MORIN, 2000, p. 29).

A educação demanda uma visão de mundo que se estruture de forma a acolher o novo, acolher a incerteza e as interações existentes entre os fenômenos da realidade. A educação precisa ser crítica quanto a ideias, não fomentar sua incapacidade de recebê-las. O paradoxo consiste em lutar contra as ideias através da ajuda de ideias: “Nós seres humanos conhecemos o mundo através das mensagens transmitidas por nossos sentidos ao nosso cérebro. O mundo está presente no interior de nossa mente, que está no interior de nosso mundo” (MORIN, 2006, p. 88).

Também ficou evidente nos resultados que o ensino superior possui potencial de promover significativas mudanças no âmbito sociocultural, o que se justifica necessariamente pelos saberes e fazeres da ciência, bem como a necessidade de a complexidade ser incorporada desde a educação básica até o ensino superior, para que docentes e discentes

tenham experiência e conhecimento prévios do paradigma da complexidade, o que facilitaria sua vivência.

Em relação à necessidade de assimilação de práticas pedagógicas pautadas na complexidade, observou-se tal demanda tendo em vista que, de acordo com os docentes, ainda que uma parcela significativa enxergue que as práticas pedagógicas conservadoras sejam supostamente insuficientes e haja genuína preocupação com o ensino-aprendizagem, é desafiador vivenciar e aplicar o paradigma da complexidade mesmo quando se tem conhecimento do mesmo, quanto mais quando há desconhecimento. Quanto às práticas tradicionais e conservadoras:

[...] é um modelo que apresenta propostas voltadas para a aquisição de noções que enfatizam a assimilação, o conhecimento acumulado, o caráter abstrato e teórico do saber e a verbalização dele decorrente. [...] Em termos metodológicos, as aulas são expositivas, os alunos fazem exercícios de fixação traduzidos em leituras e cópias. Os horários e currículos são rígidos, predeterminados, baseados em eficiência e na padronização, e calibrados pela mensuração que continua separando ganhadores e perdedores. (MORAES, 2003, p. 51)

Assim, a efetiva prática da complexidade implica amplos desafios pedagógicos. Morin (2000) cita que se trata principalmente de uma questão de enfrentar a hipersimplificação, a fragmentação e o reducionismo através de ferramentas conceituais, como por exemplo, substituir a disjunção pela conjunção, ou a parcialidade pela totalidade.

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2000, p. 35).

O fato de os docentes promoverem iniciativas – mesmo que isoladas – de estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas reais e demais propostas alinhadas à complexidade, mostra sua constante adaptação frente às novas demandas educacionais, ainda que a ênfase por hora esteja nas aulas expositivas, reprodução de conteúdos, memorização, saberes fragmentados, dentre outras.

Assim, a assimilação de práticas pedagógicas da complexidade torna-se consonante com as metodologias demandadas pela própria experiência docente. Isso é reforçado também pelo fato de que, como foi apontado nos resultados, algumas questões institucionais supostamente interferiram nas iniciativas inovadoras voltadas ao novo paradigma, como a falta de incentivo aos docentes, falta de investimento em pessoal e estrutura organizacional.

Além disso, o aspecto afetivo foi evidenciado como relevante e favorecedor dos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que os aspectos totalizantes do ser humano são considerados e se compreende a cisão entre a dimensão cognitiva e a afetiva. Tais colocações estão em consonância com o que propõe Morin (2000):

De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto [...] (p. 20).

Nesse sentido, fica claro que as habilidades humanas relacionadas às emoções são indispensáveis e inseparáveis das habilidades intelectuais ou racionais. Assim, evidencia-se a importância de uma docência afetiva-emocional, que favoreça humanamente o ensino-aprendizagem.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral (MORIN, 2000, p. 39). Para tal, a educação deve utilizar-se dos conhecimentos existentes, superar as antinomias do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade. Vieira e Moraes (2015) trazem a mesma acepção:

O docente do paradigma educacional emergente cultiva uma relação que possibilite a manifestação dos afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem. As relações construídas em sala de aula e vividas na maturidade amorosa, promovendo a subjetivação que liberta, potencializam a pedagogia da solidariedade, que inscreve educador e educando como companheiros na busca do saber (p. 61).

Moraes (2003) cita ainda que para pensar numa pauta pedagógica da complexidade é necessário abandonar a abordagem tradicional que enfatiza a transmissão, a “cópia da cópia”, em que os conteúdos são passados diretamente do professor para o estudante mediante mera reprodução, mas que haja ênfase numa pedagogia ativa, criativa, em que o discente descubra, investigue e dialogue.

Ainda segundo a mesma autora, é importante que o educador saiba ouvir, problematizar, propor situações-problema, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar, levando o estudante a aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a tomar decisões, o que implica investigação, trabalho em grupo e dominar diferentes formas de acesso e de organização das informações.

No que diz respeito à formação continuada, a necessidade da mesma foi evidenciada de forma recorrente nas pesquisas, cuja justificativa situa-se nos inúmeros desafios com que os docentes se deparam na prática. Assim, é primordial a assimilação de práticas pedagógicas, técnicas, conteúdos, metodologias e saberes da complexidade na práxis pedagógica.

Supondo através dos resultados que os docentes procuram adaptar-se, atualizar saberes, amadurecer e conduzir os processos de ensino-aprendizagem de maneira eficiente cabe às instituições acolher as demandas para planejar e oferecer a formação. Há mesmo a sugestão de que os temas pedagógicos sejam trabalhados no *stricto sensu*, pelo caráter formativo e singular que os programas de pós-graduação possuem.

Vieira e Moraes (2015) citam que o contexto enquanto universo de escolhas, interações e critérios do educador afetam diretamente sua experiência de ensino, assim, as marcas que constituem a formação dos educadores devem contemplar a pauta da complexidade.

Por fim, os resultados também evidenciaram as tecnologias digitais da informação e comunicação como recursos inovadores, tanto já utilizados quanto demandados pelos docentes em sua práxis pedagógica, considerando sua vasta aplicabilidade no ensino-aprendizagem.

Com relação a tais tecnologias, Morin (2003) contextualiza que, ainda que elas tenham impulsionado e acelerado a mundialização da economia até que o planeta se transformasse num todo interdependente (que foi o caso das últimas décadas), os novos desafios se pautam num progresso que não seja cego, que combata e não promova as desigualdades sociais, mas que seja crítico e estimule a sustentabilidade socioeconômica e cultural.

Para Moraes (2003) a apropriação das tecnologias pela escola vem sendo realizada há décadas de forma fragmentada, através de uma visão tradicional que separa sujeito e objeto de conhecimento, assim, o estudante não é inserido como sujeito principal e atuante no ensino-aprendizagem, como sujeito que possui estilo de aprendizagem, condições de pensamento, habilidades e processos cognitivo-emocionais singulares.

O fato de integrar imagens, textos, sons, animação, e mesmo de interligar informação em sequências não-lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno. Dessa forma, continuamos preservando e expandindo a velha forma como fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica que utilize esses novos instrumentos (MORAES, 2003, p. 16).

Ainda segundo a autora, é preocupante que o Brasil tenha realidades tão superpostas, pois de um lado os jovens se veem sem perspectiva de emprego, de saúde mental e de futuro onde possam realizar a finalidade de suas existências e, por outro, veem a expansão acelerada das tecnologias digitais que vem possibilitando diversos recursos de aprendizagem ao longo da vida.

Assim, torna-se importante caminhar junto das tecnologias digitais da informação e comunicação que constantemente se tornam disponíveis para as gerações, pois elas possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criatividade e da capacidade de crítica a partir de suas ferramentas.

CONCLUSÃO

Após esta reflexão problematizadora e complexa (o que não poderia deixar de ser), tornou-se evidente que a docência do ensino superior possui diversas “patologias pedagógicas” e desafios no que diz respeito à sua prática, mas, além disso, possui a capacidade de reinventar-se e adaptar-se às realidades do século XXI.

Para tal, faz-se necessária a superação de paradigmas reducionistas e simplificadores, que sufocam a criatividade e a autonomia afetivo-intelectual dos indivíduos frente à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento humano, tanto no aspecto individual quanto social, naturalmente inseparáveis. O curioso é que tal superação pode arriscar-se a sugerir uma

necessidade de ponto de partida justamente pelos educadores, que são os principais responsáveis pela mediação da construção do conhecimento humano.

Assim, o presente artigo aponta as contextualizadas necessidades emergentes na atual docência do ensino superior, que podem ser resumidas em superação do paradigma cartesiano, assimilação de práticas pedagógicas pautadas na complexidade e formação continuada, bem como a emergência de uma docência que supere seu próprio pensamento para melhor lidar com a realidade.

Conforme traz Moraes (2003), o mundo começa a atravessar uma era materialista e preocupada com acumulação de recursos físicos e materiais para a “Era das Relações”, em que o conhecimento, a criatividade e as inteligências pautam o verdadeiro capital e o poder está sendo transferido para o indivíduo.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, G. J. **A Auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de letras em espanhol: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa.**

2016. 221f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5216665 acessos em 14 mai. 2020

CORREA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, jun.

2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 mai. 2020

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em

< http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf> acessos em 28 mai. 2020

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

Disponível em

<http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf> acessos em 22 mai. 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, Atlas, 2008. Disponível em

< <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. acessos em 28 mai. 2020

MACHADO, M. W.M. Olhares dos professores de licenciatura em física: caminhos para uma prática pedagógica apoiada no paradigma da complexidade. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2971570 acessos em 07 mai 2020

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em:

<<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> acessos em 22 mai. 2020

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PORTELA, M. O. S. **Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI**. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5753456 acessos em 14 mai. 2020

SÁ, C. F. **A ação de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem na Rede e-Tec Brasil: uma visão complexa**. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2412597 acessos em 14 mai. 2020

SARTORI, G. **Formação pedagógica continuada no ensino superior: uma experiência de intervenção**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=236019 acessos em 08 mai. 2020

SILVA, A. S. **A educação ambiental no ensino superior: o que dizem os professores universitários**. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=100744 acessos em 07 mai. 2020

SILVA, M. E. N. **Formação e saberes: os desafios da docência na educação especial.** 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=460028 acessos em 07 mai 2020

SOUZA, C. F. S. **Relação afetiva entre professora e estudantes do Ensino Superior: sentidos, desafios e possibilidades.** 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628637 acessos em 08 mai. 2020

VIEIRA, A. J. H.; MORAES, M. C. A docência no paradigma educacional emergente. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: Puc PR, 2015. p. 47-63. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16288_8237.pdf acessos em 07 mai 2020

Recebido em: 18.06.2020

Aceito em: 06.10.2020

TRANSPARÊNCIA E PARTICIPAÇÃO: A PRESTAÇÃO INFORMACIONAL NA GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA - PI

FRANCISCO ALENCAR DE VASCONCELOS NETO

Bacharel em Direito pela UNINOVAFAPI, especialista em Direito Constitucional pelo CEUT, bacharel em Ciências Sociais e mestre em sociologia pela UFPI.

Email: fcoalencar@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3895-4574>

FRANCISCO MESQUITA DE OLIVEIRA

Doutor em Sociologia, Mestre em Ciência Política pela UFPE, licenciado em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professor no Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL/UFPI) e professor permanente nos programas de Pós-graduação Mestrado em Sociologia e Pós-graduação Mestrado em Gestão Pública da UFPI.

Email: fcoalencar@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4316-0253>

RESUMO

Este trabalho analisa a gestão educacional do ensino fundamental de Teresina-PI, na regional administrativa Centro-Norte, no que tange ao acesso à informação e à transparência de dados públicos enquanto mecanismo de formação cidadã no ambiente escolar. O texto é parte de uma pesquisa de mestrado concluída. Os objetivos da pesquisa estão centrados na observância e aplicação da Lei de Acesso à Informação; na indicação dos meios de comunicação que compõem o atual processo informacional e na análise da participação popular nos redutos escolares. A pesquisa optou por uma abordagem metodológica qualitativa, com a seleção de cinco escolas para análise amostral em que os sujeitos foram os integrantes dos conselhos escolares, totalizando dezoito participantes na amostra intencional. Os dados foram coletados por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa identificou como achados um processo informacional incompleto, com pouca participação da comunidade escolar em prol da administração, insuficiente controle das finanças públicas por meio dos conselhos e concentração da atividade gestora na figura do diretor, fatores que interferem nos resultados de eleições para diretor, na demanda de informação e na necessidade da digitalização e uso de tecnologias para o serviço informacional escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Transparência na Gestão. Escola Pública. Lei de Acesso a Informação.

TRANSPARENCY AND PARTICIPATION: PROVISION INFORMATIONAL MANAGEMENT OF MUNICIPAL SCHOOLS OF TERESINA-PI

ABSTRACT

This paper analyzes the educational management of elementary school of Teresina-PI, on administrative regional Centre-North, with respect to access to information and transparency of public data while citizen formation mechanism in the school environment. The text is part of a Masters research already completed. The objectives of the research are centered on compliance with and

application of the access to information act; in an indication of the media that make up the current informational process and in the analysis of popular participation in school holdouts. The research has opted for a qualitative methodological approach, with the selection of five schools to sample analysis in which the subjects were members of school councils, totaling eighteen participating in intentional sample. The data were collected through semi-structured interviews and documentary analysis. The survey identified an informational process incomplete, with little participation of the school community on behalf of the Administration, insufficient control of public finances through the advice and managing activity concentration in the figure of the Director, factors that interfere in the results of elections for Director, on demand for information and the need of scanning and use of technologies for the informational service.

Keywords: School Management. Transparency in Management. Public School. Access to information act.

TRANSPARENCIA Y PARTICIPACIÓN: LA PRESTACIÓN EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE TERESINA – PI.

RESUMEN

Este trabajo analiza la gestión educativa de la enseñanza fundamental de Teresina-PI, em la regional administrativa Centro-Norte, em lo que se refiere al acceso a la información ya la transparencia de datos públicos como mecanismo de formación ciudadana en el ambiente escolar. El texto es parte de una búsqueda de maestría completa. Los objetivos de la investigación se centran em la observancia y aplicación de la Ley de acceso a la información; em la indicación de los medios de comunicación que componen el actual proceso informacional y em el análisis de la participación popular em los reductos escolares. La investigación optó por um enfoque metodológico cualitativo, com la selección de cinco escuelas para análisis muestral em que los sujetos fueron los integrantes de los consejos escolares, totalizando dieciocho participantes em la muestra intencional. Los datos fueron recolectados por medio de análisis documental y entrevistas semiestructuradas. La investigación identificó como hallazgos un proceso informacional incompleto, com poca participación de la comunidad escolar em pro de la administración, insuficiente control de las finanzas públicas a través de los consejos y concentración de la actividad gestora em la figura del director, factores que interfieren em los resultados de elecciones para director, em la demanda de información y em la necesidad de la digitalización y uso de tecnologías para el servicio informacional escolar.

Palabras clave: Gestión Escolar. Transparencia em la gestión. Escuela pública. Ley de acceso a la información.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste numa análise da gestão das escolas municipais de Teresina, tendo por objetivo verificar a aplicação da Lei de Acesso à Informação (LAI) na gestão educacional, podendo elucidar situações que venham servir para amparar as relações legais de gestores e alunos e elucidar a prestação informacional do sistema municipal de ensino. Por isso, a abordagem jurídica e sociológica desta pesquisa concentra-se na análise da *gestão*

educacional do ensino fundamental de Teresina-PI na zona regional administrativa centro-norte, no tocante à transparência e ao acesso à informação de dados públicos, a partir da vigência da lei nº 12.527/11, como mecanismo de incentivo à cultura de cidadania no ambiente escolar.

A pesquisa verificou a cultura da transparência e do acesso à informação para a cidadania, inserida no contexto educacional das escolas municipais dessa regional administrativa, com foco nos mecanismos de transparência e de acesso à informação, disponibilizados pelas escolas municipais de Teresina para a comunidade escolar; nos aspectos da Lei de Acesso à Informação (LAI) aplicados na gestão educacional das escolas municipais da regional centro-norte, com vista ao fortalecimento da cidadania e; na participação da comunidade escolar nos mecanismos de controle de gestão, como conselhos, eleições para diretores e divulgação da prestação de contas sobre os gastos e atividades da escola.

O aperfeiçoamento da democracia e da esfera pública urge do fortalecimento dos direitos individuais e das instituições cidadãs. Nesse contexto, a busca por transparência é uma tendência crescente no Brasil, ante o histórico temporal de corrupção que assola a Administração Pública do país. Tanto é assim, que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu fundamentos e princípios que servem como paradigma para a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna e menos desigual, calcada na proteção do público. Nesse sentido, os direitos sociais foram estabelecidos como normas a serem seguidas pelas relações de trabalho, como também pela ação governamental na promoção da justiça social. A educação, diz a Constituição Federal, além de dever do Estado e da família, é também dever de toda a sociedade. Toda essa estrutura democrática tem seu preço e requer um forte aparato fiscal, como também, maior participação e controle social.

Esta pesquisa, em nível de mestrado já concluído, optou por uma abordagem metodológica qualitativa, com atualização bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória com vinte (20) escolas escolhidas aleatoriamente e divididas entre as quatro regiões administrativas da cidade de Teresina. Com isso, foi identificado os meios de comunicação e os modelos de participação popular usados pelas gestões de cada uma dessas escolas. Ante esse quadro comparativo, o grupo da regional centro-norte apresentou escolas com e sem meios de comunicação informatizados e outras com e sem eleições para diretores, compondo,

assim, um quadro heterogêneo. Por isso, foi utilizado, como análise amostral, o grupo de cinco (05) escolas municipais da regional Centro-norte de Teresina. Os sujeitos da pesquisa foram professores, diretores, funcionários administrativos, alunos e pais (ou responsáveis de aluno pertencentes aos conselhos escolares), membros dos conselhos escolares, totalizando dezoito participantes na amostra intencional. Para preservar o anonimato dos entrevistados e resguardar suas informações utilizamos apenas a referência de Professor, Diretor e Pai em suas citações.

A pesquisa se fundamentou na observação direta da gestão das escolas e em entrevista com os gestores das escolas municipais e análise documental de dados expostos em murais e sites eletrônicos dos órgãos gestores da educação de Teresina. Neste quesito foram observadas a periodicidade das reuniões, o comportamento da direção para com a prestação de contas, os meios de acesso a informação, a realização de eleições e a exposição dos dados dentro dos redutos escolares. A análise de documentos se concentrou nas fontes primárias de dados expostos nos murais das escolas e do portal da transparência da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) e no site da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), cujos achados da pesquisa, em parte, são apresentados nesse texto.

A PARTICIPAÇÃO E COMUNICAÇÃO ESCOLAR EM TERESINA

Atualmente, cresce a demanda e responsabilidade para com a informação e o acesso aos dados públicos com a imperatividade legal, como a Lei municipal nº 4.149, de 22 de agosto de 2011. A mencionada lei municipal dispõe “sobre a obrigatoriedade do município em disponibilizar informações acerca de atos administrativos que impliquem na realização de despesas, utilizando-se do *site* da Prefeitura Municipal de Teresina junto à rede mundial de computadores” (TERESINA, 2011). Na sequência apresenta-se como essa situação se desenvolve nas escolas pesquisadas.

Transparência nas escolas municipais de Teresina

Nas escolas de Teresina, a ferramenta eletrônica mais consultada é o *site* da SEMEC, embora haja outras, do Ministério da Educação e da PMT, por exemplo, o que não impede a publicação de dados em meios de comunicação tradicionais da escola, atendendo a

publicidade essencial para a validade dos atos da administração pública. Assim, nesses redutos, a participação, a Lei de Acesso à Informação e os meios de comunicação disponíveis foram analisados frente ao desenvolvimento da cidadania.

O portal da transparência da Prefeitura de Teresina se coloca como uma determinação legal para pôr fim à cultura do sigilo e promover a cultura da transparência na administração pública da capital. Antes mesmo da aprovação da LAI, o Poder Executivo observava a lei municipal nº 4.149, de 22 de agosto de 2011, que previa a divulgação atualizada, segura (*backup* diário) e clara de informações públicas relativas a ato administrativo, como operações financeiras, e atos relativos aos servidores públicos em meios eletrônicos. A partir de 12 de dezembro de 2014, entrou em vigor o Decreto nº 14.605/2014, que dispôs sobre a aplicação da LAI na administração municipal.

Outro aporte digital da gestão de Teresina é o *site* da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um instrumento muito útil para a administração das unidades escolares, já que informações, arquivos, contatos, servidores, repartições (gerências), fotos de eventos, links, programas, notícias, editais e outros documentos, estão disponibilizados nesta ferramenta virtual.

No *site*, a Secretaria Municipal de Educação se apresenta como “órgão da administração direta, responsável pelo ensino básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental), assistência ao educando e administração escolar, no âmbito do sistema municipal de ensino” (SEMEC, 2016, s/p). Além disso, apresenta também sua responsabilidade na capacitação de professores e na disponibilização de recursos para desempenho profissional dos educadores, e da realização de projetos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como no acesso à educação às pessoas com necessidades especiais.

A Prefeitura é responsável por mais de 83.000 alunos, assim, a participação comunitária é uma das estratégias de promoção de inclusão, através da formação dos conselhos e capacitação de conselheiros. O objetivo dos conselhos escolares é: “fortalecer a gestão democrática dentro da escola. A Coordenação de Articulação Comunitária / Conselhos Escolares e o programa Escola Aberta, Escola da Gente, são os instrumentos responsáveis pelas ações de mobilização entre comunidade e escola” (SEMEC, 2015, s/p).

No item notícias, o *site* apresenta as atividades realizadas pelas escolas, pela SEMEC e pela Prefeitura, para a educação. Além da notícia, é apresentada a data da informação e o

número de acessos. Dessa forma, o *site* cumpre sua obrigação de prestar informações de forma clara e transparente, já que noticia as atividades de maneira oficial, em linguagem jornalística e atualizada.

Quanto ao acompanhamento do dinheiro público, as planilhas de recursos disponibilizadas pelo *site*, não estavam atualizadas. Em consulta ao material, em abril de 2016, as planilhas de 2015 ainda não estavam publicadas, de forma que não há como discriminar ou acompanhar as verbas recebidas por unidade escolar, também não continha nenhuma explicação ou previsão para a atualização. O trabalho de consulta das contas individualizadas das escolas municipais ainda é muito difícil, mesmo tendo todos esses aportes eletrônicos. Nesse sentido, as contas de determinada escola só podem ser fiscalizadas se o interessado se mobilizar a procurar a própria direção, ou mesmo a SEMEC, explicando e se identificando sobre tal consulta.

Todas essas dificuldades refletem uma limitação ao exercício da cidadania, já que hoje se pode contar com meios eficientes de consulta, como a *internet*, o que Lévy (1999) descreve como uma forma midiática democrática, de comunicação interativa, recíproca, comunitária, heterogênea e intotalizável, em que cada indivíduo pode participar, contribuir e interagir.

Por outro lado, a SEMEC facilitou o contato com os pais e as escolas, por meio de um sistema eletrônico que interliga a Secretaria, a direção, os alunos e os pais. Na prática, esse meio eletrônico de interação da escola com a família foi uma intervenção interessante e atuante no processo de comunicação, participação e gestão, através da comunicação da frequência do aluno à escola. Trata-se do programa Mobieduca.me. Em 2014, a Prefeitura Municipal de Teresina apostou nesse programa de controle eletrônico de frequência discente, por meio de entrega de carteiras na entrada da escola. Esse controle consiste no envio de mensagens, via celular, para os pais dos alunos, em caso do não comparecimento desses. Os objetivos do programa são controlar eficazmente a frequência de alunos nas escolas, comunicar aos pais sobre a presença ou não dos filhos na unidade de ensino, e digitalizar a frequência de alunos, como dados para programas sociais e avaliações de ensino.

Nem todas as escolas municipais têm o programa Mobieduca.me, mas sua implementação demonstra o interesse da administração pelo uso de tecnologias na qualidade da educação, bem como na responsabilização dos pais e de sua participação. A viabilidade do sistema foi possível, devido a seu baixo custo e sua eficiência no gerenciamento das faltas dos

alunos, cumprindo assim as determinações da LDB, e os princípios da administração, como o da eficiência dos serviços públicos.

Isso reflete a disposição da tecnologia a serviço do desenvolvimento da população menos favorecida no acesso a equipamentos materiais, bem como de uma profunda reforma das mentalidades, dos modos de organização e dos hábitos políticos da comunidade escolar para com a educação formal. Assim, a organização territorial dos grandes centros urbanos pode ser realizada pelas potencialidades do ciberespaço para “encorajar as dinâmicas de reconstituição do laço social, desburocratizar as administrações, otimizar, em tempo real, os recursos, equipamentos da cidade, experimentar novas práticas democráticas” (LÉVY, 1999, p. 190).

Apesar da tendência da automação dos processos administrativos, através das tecnologias de informação e da internet na administração pública, essa iniciativa não substitui nem impossibilita o uso dos recursos visuais nas repartições estatais, como o aproveitamento dos murais das escolas.

Devido ao baixo custo, os murais são meios de comunicação mais eficientes para a atual realidade das escolas municipais de Teresina. São esses espaços que interagem escola e comunidade, por meio da escrita ou de imagens. A divulgação documental, como datas, notas, editais e prestação de contas, é feita através do mural; bem como a exposição fotográfica ou ilustrativa de atividades da escola. Esse recurso é o mais utilizado para a comunicação e a socialização de experiências na escola, o que também é aproveitado com atividades pedagógicas.

Os murais de uma escola são de diversos tipos e com diferentes finalidades, entre eles: os murais de avisos e de recados, os murais de datas festivas, os murais jornalísticos, os murais de atividades (regulares e extraclases), os murais didáticos e os murais fotográficos. Como este trabalho se funda na informação e na gestão escolar, o que interessa é o mural de avisos e de recados da administração escolar para a comunidade, todavia, todos os murais são relevantes, uma vez que visam à informação e à cidadania.

Em observação nas escolas municipais de Teresina, percebe-se que os murais geram percepções e significados para quem os vê. Eles estão nos corredores e pátios das escolas, como também dentro das salas de aulas, há lugares que os informativos e as imagens se espalham pelas paredes e armários, vazando o espaço disponível dos murais; há outros que o mural não preenche todo seu espaço com conteúdo, e outros, vazios.

Macedo (2007) alerta para outra função dos murais, seu aspecto estético. Esse trabalho estético construído nos murais deixa marcas para a caracterização das escolas, bem como dos professores e dos funcionários que o fazem. Essa preocupação tem como objetivo fazer as crianças terem vontade de ver, de perceber o mural. Nisso, também implica a valorização da palavra e da escrita, como forma de expressão e comunicação, enquanto que o uso de imagens ocorre com mais frequência para os anos iniciais de uma criança.

Assim, pode-se inferir que o interesse pela consulta à prestação de contas pode partir através de imagens para as crianças, e se estender à prestação documental para os pais, desde que simplificada e verdadeira, para que os adultos ou as crianças mais interessadas compreendam a situação financeira da escola, e suas necessidades, participando, assim, da gestão. Pouco se encontrou de informação sobre gastos nos murais das escolas municipais de Teresina, muito embora se tenham visto prestações de contas simplificadas em murais na sala dos professores e no pátio de uma das escolas pesquisadas; nesse caso, em todas as visitas as contas estavam ali expostas. Isso demonstra uma preocupação específica daquela direção, quando deveria ser uma orientação normativa do sistema municipal de ensino.

Em material didático para curso de formação educacional, Freitas (2009) classifica o mural como um recurso visual vantajoso, pois é produzido pelos funcionários da escola, e também recebe a produção dos alunos, comungando responsabilidades, conhecimentos e comunicação. O uso de murais “explicita os valores da escola como instituição, especialmente aqueles relacionados ao papel da leitura e da escrita na formação dos cidadãos” (FREITAS, 2009, p. 38), além de construir a identidade de uma escola.

Nos murais externos às salas de aula, devem ser fixadas todas as decisões coletivas, bem como a produção discente. Além do conteúdo, deve ser observada a altura e o acesso visual, respeitando, inclusive, a estatura das crianças, pois, afinal, o mural é lugar de consulta. Não se pode focar a transparência administrativa de uma escola apenas na exposição oral, como forma de prestação de contas, mas trabalhar com aspectos visuais, para que a comunidade comungue de um espaço democrático e informacional, facilitando, assim, o exercício da cidadania e da participação. Os murais são viáveis financeiramente, tradicionais e necessários para a administração da escola e para a educação de crianças; assim, por mais envolvimento que a escola tenha para com os meios tecnológicos informacionais, o sistema municipal precisa, como defende Lévy (1999), dialogar com os espaços territoriais com os meios digitais.

Participação e eleições nas escolas

A gestão de uma escola é reflexo da sociedade em que se vive. Assim, as eleições para diretores de escolas reverberam a democratização do país. A realização de eleições diretas é marca característica de uma democracia. Tanto que Tocqueville (2000, p. 397) disse que “a eleição é um expediente democrático que assegura a independência do funcionamento diante do poder central, tanto e mais do que seria capaz de fazer a hereditariedade nos povos aristocráticos”.

Essa ideia se espalhou para vários segmentos da vida democrática. Assim, enquanto o país estava envolvido na realização de eleições diretas para Presidente da República, na década de 1980; em Teresina, no ano de 1984, ocorreu a primeira eleição direta para diretor de escola da rede pública municipal, no governo do então Prefeito Freitas Neto (PFL, atual DEM). Em 1994, no governo do Prefeito Wall Ferraz (PMDB), por meio da Lei municipal nº 1.802/94, foi realizada a primeira eleição, após redemocratização do país. Em 1997, nasceu a Lei nº 2.507, na gestão do Prefeito Firmino Filho (PSDB), que regulamentou as eleições escolares (SALES, 2014). Atualmente, elas são regidas pela Lei nº 4.274/2012, sancionada pelo Prefeito Elmano Férrer (PTB).

Bonfim, Macedo *et al.* (2002), em uma pesquisa qualitativa do tipo grupo focal, obtiveram resultados, a partir das percepções dos segmentos da comunidade escolar sobre as eleições dos diretores de escolas municipais. O trabalho envolveu três aspectos: o primeiro sobre as novas responsabilidades dos diretores; o segundo sobre as arestas pós-eleições; e o terceiro, sobre as críticas ao processo de eleição. Essa pesquisa foi realizada após uma década da implantação da participação democrática de votação dos gestores, e já se apresentava bem desenvolvida e com segmentos engajados no processo de escolha, tanto que a disputa eleitoral, no âmbito da escola, lembrava as disputas ao Poder Executivo, em níveis municipais e/ou estaduais.

Além disso, a pesquisa apontou para as novas responsabilidades dos diretores, que não consistia apenas na atividade pedagógica, mas a uma obediência hierárquica e burocrática de observância às finanças da escola, deixando de ser gerentes das questões pedagógicas e assumindo a função de “servidor da burocracia”. As eleições ocorriam de diversas formas, em

variadas escolas municipais, como concluíram os autores, na análise das falas de um dos segmentos:

Entre os professores, a visão do processo eleitoral corresponde ao modo como o experienciam em seus locais de trabalho. Há aqueles em que praticamente não há disputa e as eleições são pacíficas; há também escolas em que o processo de construção das candidaturas é função do interesse dos candidatos, sem que haja mediação anterior das instâncias democráticas de gestão escolar; e há, finalmente, a realidade das disputas acirradas, do embate duro em torno de propostas e, como disse uma das informantes, poder. (BONFIM; MACEDO *et al.*, 2002, s/p)

No caso dessas mais acirradas, as ocasiões de “perseguições políticas” ou de “oposição” ocorriam e eram prejudiciais ao andamento da escola. A pesquisa até aponta a necessidade de a SEMEC criar mecanismos de controle, para evitar tais situações. Todavia, restou considerar que as eleições, em todo caso, são fruto da caracterização de um espaço democrático; logo, a discussão e a fiscalização são técnicas benéficas para a construção da cidadania e para o fortalecimento das instituições da democracia. A oposição na escola, desde que pacífica, respeitosa e controladora, deve ser atuante.

O terceiro aspecto levantado foram as críticas ao processo eleitoral. Uma das críticas se direciona à diferenciação do peso dos diversos participantes na fórmula para obtenção do resultado das eleições. Nesse caso, há os que defendiam o voto universal e outros que queriam o aumento do peso do voto dos professores. Apesar disso, após mais de uma década da realização da pesquisa, a fórmula e a diferenciação dos pesos dos votos continuam, como se pode observar no art. 3º, § 2º, da Lei Municipal nº 4.274, de 17 de maio de 2012.

Art. 3º. A eleição de que trata o art. 2º, caput desta Lei deverá ser organizada em chapas compostas por um candidato a Diretor e um candidato a Vice-Diretor ou Diretor-Adjunto, submetidas ao voto direto e secreto da Comunidade Escolar, em votação única. A Chapa das Escolas e CMEIs que possuírem até três salas de aula, deverá ser composta apenas de Diretor, submetida ao voto direto e secreto da Comunidade Escolar, em votação única. § 1º A Comunidade Escolar será composta por: I - professores e pedagogos; II - demais servidores em exercício na escola; III - alunos da escola com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos; IV - responsáveis por alunos inaptos ao exercício do voto, nos termos do inciso anterior. § 2º A votação observará, respectivamente, o peso de 50% e 25% para a manifestação dos integrantes dos incisos I e II, do § 1º, deste artigo, atribuindo-se o peso de 25% para a manifestação conjunta dos alunos e responsáveis elencados nos incisos III e IV, do § 1º, deste artigo. (TERESINA, 2012, s/p)

As demais críticas se sustentaram na inadequação pré-eleitoral da obrigatoriedade do curso de gestão para capacitação dos candidatos e, a outra, na existência dos abusos e dos absurdos que ocorriam nas campanhas:

Em relação a este aspecto, avalia-se que as eleições escolares reproduzem o macrocosmo dos pleitos gerais, no que têm de aspectos prejudiciais como clientelismo, influência de lideranças políticas fortes (vereadores, por exemplo), falsas promessas, acusações e agressões pessoais, enfim, todo o conjunto de práticas que caracterizam as eleições gerais no país. (BONFIM, MACEDO *et al.*, 2002, s/p)

Atualmente, o curso de gestão escolar é obrigatório para diretores que não o tem em seu histórico acadêmico e profissional, mas sua ocorrência é, *a posteriori* (art. 6º da Lei Municipal nº 4.274/2002), e quanto aos abusos e falsas promessas nas campanhas, esses só serão evitados com o amadurecimento da cidadania, acompanhado de legislação e controle eficientes.

A última eleição para diretores foi lançada por meio de edital, baseado no art. 2º, parágrafo único da Lei municipal 4.274, de 17 de maio de 2012, em que reforçou a participação da comunidade escolar. De acordo com essa lei, são legitimados a votarem: os professores e pedagogos, os servidores em exercício na escola, os alunos com idade igual ou superior a 14 (catorze) anos, e os responsáveis por alunos.

Conforme o edital de 2016, o cadastramento dos eleitores foi realizado para garantir a unidade do eleitor no processo eleitoral, respeitando, assim, o § 3º do art. 3º da Lei das eleições para diretores. Pelo edital, a comissão eleitoral foi composta 30 dias antes das eleições, e coube a ela a organização do processo. A votação tinha peso diferenciado para cada segmento: I - 50 % (cinquenta por cento) para professores e pedagogos; II - 25 % (vinte e cinco por cento) servidores em exercício na escola; III - 25 % (vinte e cinco por cento) para a manifestação em conjunto de alunos da escola e respectivos responsáveis.

A chapa eleita era a que tivesse a maioria dos votos válidos. Sendo previstos casos de indicação de diretores pelo Secretário Municipal de Educação, nas escolas que não houvesse candidato, ou que os profissionais não tivessem os requisitos para a candidatura. Quanto ao curso de gestão, determina a lei, que seja feito após as eleições:

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação providenciará para que todos os Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos eleitos participem de curso

de gestão, compreendendo gestão pedagógica, administrativa e financeira, a ser oferecido às custas da Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º Estará dispensado do curso de gestão, a ser oferecido pela SEMEC, aquele candidato eleito que apresentar certificado, devidamente registrado em cartório, de conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar, sendo prontamente nomeado.

§ 2º O candidato eleito será prontamente nomeado, e, nos termos do *caput* deste artigo, frequentará, nos primeiros três meses de sua administração, o curso de Gestão Escolar oferecido pela SEMEC, devendo apresentar desempenho satisfatório. (TERESINA, 2012, s/p)

Após eleito, o diretor assina o contrato de gestão, que dentre suas competências quanto ao regime de autonomia administrativa, está o dever de manter os dados requeridos pelo Sistema de Ensino e pela SEMEC, atualizados, bem como os referentes ao censo escolar, ou seja, um comprometimento institucional de informação. Quanto à gestão financeira, o contrato não cita o dever de prestação de contas à comunidade, mas atenta à responsabilidade financeira do gestor no controle de receitas e despesas.

Diante disso, cabe frisar que a última eleição para diretores ocorreu em 08 de abril de 2016. A eleição estava prevista para o final de 2015, e foi adiada para abril/2016, em decorrência da aplicação da “Prova Brasil” (teste de amplitude nacional que avalia o ensino básico do país), que estava prevista para o mês de novembro de 2015.

A PRESTAÇÃO INFORMACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

A análise dos dados da pesquisa realizada nas escolas municipais do ensino fundamental da regional centro/norte de Teresina-PI permitiu chegar a quatro categorias. A primeira abordou a estrutura para a prestação dos serviços de informação nas escolas, a segunda, a ação do gestor nas prestações de contas. A terceira tratou do processo informacional para a comunidade (os canais, os sujeitos e os tipos de informação divulgados); e a quarta, a confiança da sociedade no gestor.

No aspecto da estrutura para a prestação dos serviços de informação, a pesquisa indica o que as escolas possuem de elemento estrutural, pessoal e equipamentos apropriados para a entrega e a prestação de informações à comunidade, no cumprimento da LAI. A criatividade do gestor nas prestações de contas é uma categoria formada pelo vínculo do diretor às normas da SEMEC para a prestação de contas e à existência dos meios de divulgação utilizados para

esse prestamento. Já o processo informacional se funda nos elementos do serviço de informação que atinge a comunidade escolar, quais seja: os canais de comunicação da SEMEC (via *internet*) e o da direção escolar (em regra, via a oralidade).

A confiança técnica no gestor é uma categoria fundada nas teorias existentes sobre a modernidade, calcadas em Giddens (2009), em que o interesse sobre específicos setores da organização social é depositado em sistemas abstratos, em detrimento da participação ou do conhecimento sobre determinado assunto. O quadro abaixo tem por base as características dessas categorias nesta pesquisa¹, que em seguida são especialmente detalhadas:

¹ “As categorias devem apresentar as seguintes características: **Exaustividade**: cada categoria estabelecida deve permitir a inclusão de todos os elementos levantados relativos a um determinado tema. (...); **Exclusividade**: nenhum elemento pode ser classificado em mais de uma categoria. Em outras palavras, as categorias devem estar definidas de maneira tal que não seja possível classificar um mesmo elemento em duas delas; **Concretude**: os termos abstratos são muito complexos, sempre terão diversos significados. Assim, a classificação corre o risco de mudar de pesquisador e pesquisador. É importante ter categorias concretas que permitam fácil classificação dos elementos (...); **Homogeneidade**: as categorias devem se basear em um mesmo princípio de classificação. Não é possível analisar o conteúdo de uma mensagem, quando as categorias se fundamentam em mais de um princípio classificatório; **Objetividade e fidelidade**: os vieses devidos à subjetividade dos codificadores, à diferença da interpretação, não se produzem quando as categorias são adequadas e bem definidas. O pesquisador deve definir claramente as variáveis e os indicadores que determinam a classificação de um elemento em uma determinada categoria (RICHARDSON, 2012, p. 240 - grifos do autor).

TABELA 1 - Características das categorias da pesquisa

	Exaustividade	Exclusividade	Concretude	Homogeneidade	Objetividade e fidelidade
Estrutura na prestação dos serviços de informação	Setor específico; capacitação profissional e informatização nos serviços de informação.	Recursos físicos, humanos e tecnológicos.	O termo se refere à estrutura das escolas para os serviços informacionais.	Princípio da legalidade.	Variáveis: LAI e a estrutura das escolas.
Criatividade nas prestações de contas	Prestação de contas; subordinação institucional e a utilização dos meios de divulgação existentes.	A atividade de prestação de contas do gestor.	O termo se refere à conduta do gestor quanto à utilização dos meios existentes para a prestação de contas à comunidade.	Princípio da prestação de contas.	Variáveis: Prestação de contas e os meios de divulgação existentes.
Processo Informacional	Canais, sujeitos e tipo de informação.	Serviços de informação prestados à comunidade escolar.	O termo se refere à complexidade do serviço de informação.	Princípio da publicidade.	Variáveis: as vias e as fontes das informações.
Confiança técnica no gestor	Reuniões e deliberações coletivas; eleições para diretores; relação administrados e administrador.	Participação da comunidade na gestão das escolas.	Termo que se refere à relação que a comunidade tem para com o diretor.	Princípio da confiança.	Variáveis: Participação da comunidade e centralização de poder no diretor.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, ante as características das categorias, segundo Richardson (2012).

Estrutura de prestação dos serviços de informação

Na observação dos aspectos legais e da estrutura e condições físicas, humana e tecnológica das unidades escolares da região centro/norte de Teresina, foram registradas percepções sobre: a noção de direito à informação da comunidade escolar, as demandas de informações na escola, a organização documental, a observância dos prazos legais para a entrega dos serviços informacionais, a solicitação de informações, a capacitação de profissionais, a existência de sistemas informatizados e de equipamentos para organização de documentos.

Diante das entrevistas e das observações realizadas nas escolas municipais de Teresina, os participantes têm conhecimento de seus direitos e de seus deveres, mesmo que não conheçam a lei (ou não tenham interesse em conhecê-la), e que apesar da existência dos meios de comunicação, a informação deve ser sempre disponibilizada, para que facilite a atuação cidadã. Porém, eles nem sempre cobram ou se interessam pelo aprimoramento dos serviços de informação dentro das escolas. Cabe explicar que o direito de acesso à informação é aquele que o cidadão tem, mesmo sem requerer.

Nas escolas municipais da regional centro/norte de Teresina, as maiores demandas, de acordo com os entrevistados, são informações sobre reuniões, aulas, desempenhos de alunos, plantão escolar, e outras relativas a determinados alunos. Essas questões estão imbricadas de um interesse privado dos pais ou dos servidores, de saberem a pontualidade de um evento ou sobre alunos particularizados. Nesses casos, a vida pública da escola não é percebida. A comunidade olvida a movimentação política e a manutenção financeira de uma escola, principalmente quando ela se postula como democrática.

Ademais, todos os gestores entrevistados afirmaram que as escolas que administram estão preparadas, com organização de documentos e observância do prazo máximo legal para prestação de informações. Sobre a capacitação documental das escolas para prestar informações, os diretores disseram que as unidades escolares que gerem estão preparadas para a prestação do serviço, com documentos organizados por pastas e arquivos, tanto para efeitos de fiscalização, de pesquisas, como para demandas específicas:

Tá tudo direitinho, é só nos falar que estamos com toda a documentação (DIRETOR 4, 11/12/2015). A qualquer momento... parte financeira todos os processos dos últimos cinco anos eu tenho arquivado, prestações de contas de todos os recursos, documentos administrativos, processos administrativos de todas as pastas, a gente tem essa preocupação, ou com fiscalização ou com pesquisa, ou com indagações, a gente tem como... (interrupção). A gente tem como responder a qualquer indagação, que é uma das minhas preocupações essa questão documental... (DIRETOR 5, 27/11/2015). Sim, nunca tivemos problemas com relação a documentação. Você vê aqui, eu sou todo tempo aqui com muito zelo até para as meninas limparem aqui a sala é eu dizendo: - bote do jeito que está. E aqui são várias documentações. Você vê e diz: - essa sala do diretor é uma bagunça. Mas eu não posso fugir das documentações, porque senão eu termino esquecendo e vai passando os anos e a gente tem que estar anotando, não tem como a gente fugir, é preciso que a gente tenha essa linha de conduta, não podemos fugir dela, é uma lei, e se você foge dela, você não tem mais a habilidade necessária para estar... (DIRETOR 2, 11/12/2015).

Observa-se que a organização de documentos é um zelo da direção, que deve estar preparada para responder as demandas específicas de informações, principalmente dos órgãos de controle, para efeito de fiscalização ou de pesquisa. Trata-se de um cuidado que exige habilidade para gerir e administrar os dados públicos, inclusive para que nada se perca ou confunda o gestor.

A informalidade do pedido de informação inibe o aumento da demanda perante os órgãos públicos. O fato de o gestor não se deparar com solicitações de informação sobre finanças e atos administrativos, não significa que a comunidade esteja satisfeita com os serviços de informação, tanto que são conscientes de que qualquer demanda poderá ser feita sobre despesas da escola, como reformas na estrutura física, por exemplo. Também são conscientes de que devem prestar a informação a mais rápida possível, mesmo na carência de funcionários ou servidores especializados. Assim, independente dos motivos que levem à impossibilidade da entrega da informação de imediato ou em até 20 dias.

Os diretores, em regra, destacaram a falta de pedidos de informações sobre as contas e as finanças da escola, o que implica na desnecessidade de aprimoramento das estruturas de prestação de informações. Os serviços de informação são prestados pelo diálogo, pelo consenso e pela oralidade, geralmente, pelo próprio diretor, e sem a apresentação de documentos, logo, as maiores demandas se referem a particularidades, como comportamento quanto à relação funcionários e alunos (relações pessoais).

Os serviços de informação devem ser claros, rápidos, sem constrangimentos, de fácil acesso, gratuitos e bem prestados. O servidor não pode se negar ou requerer motivação do uso da informação. Se a informação não pode ser prestada de imediato, deve ser dado andamento processual da informação, com recebimento do requerimento pelo servidor e acompanhamento para que a informação requerida seja prestada dentro do prazo legal. Somente com estrutura e seriedade na oferta de serviços de informação é que a escola estará apta para aumentar suas demandas de informações por parte da comunidade. Essa estrutura de prestação informacional ainda é muito incipiente nos órgãos e entidades da administração pública municipal, e de acordo com o Decreto de aplicação da LAI em Teresina, os pedidos de informação que dependem da complementariedade de dados de outros órgãos recebem apoio da Coordenadoria de Ouvidoria do Município.

As escolas municipais pesquisadas não possuem capacitação específica de profissionais para a prestação de informações, requerimentos de informações, protocolo,

sistema de gerenciamento eletrônico de dados, a atenção especializada ao cidadão interessado em informações, acompanhamento processual de solicitação de informação e setor especializado para esse tipo de serviço. Nesta pesquisa, muitos dados não foram coletados em razão da dificuldade imposta por recursos humanos, como por exemplo, os empecilhos para a realização de entrevistas com membros dos conselhos de uma das escolas analisadas.

Além da capacitação de atendimentos dos servidores, a informatização é tarefa positiva para a prestação de serviços de informação. Uma das primeiras tarefas que a escola deve investir é a organização dos documentos, e principalmente sua digitalização, poupando, assim, espaços e o amontoado de documentos. Ademais, no fornecimento de informações, de cópias de documentos e na realização de buscas, o serviço se torna mais rápido e seguro. O diretor de uma das escolas, por ter um servidor capacitado para isso, cogita a implantação da realização das matrículas por meio de documentos digitalizados:

Temos computadores, um de acesso aos professores, outro para a secretaria, temos a nossa pasta de documentação toda de gerenciamento com o GED, que é para informar a secretaria online, nós não levamos papel de matrícula para a SEMEC não, é tudo *online*, e nós estamos trabalhando para toda matrícula, em 2016, ser numa pasta de arquivo, não ter mais uma pasta de aluno arquivado no papel, no arquivo. A ideia é de começar este ano tudo escaneado, e botar numa pasta no computador. O secretário da escola, não é a Secretaria, o secretário tem um conhecimento grande nessa área – o secretário da escola! – não é da SEMEC, não é o (cita o sobrenome do Secretário de Educação), é o secretário nosso, ele tem conhecimento nessa área para nós fazermos isso em 2016. A gente dá o suporte necessário, o financeiro, que precisar (DIRETOR 1, 11/12/2015).

Esse poder de criatividade, boa vontade e iniciativa facilita o trabalho dos servidores e capacita a escola à prestação de informações e de acesso a documentos. Nota-se, no trecho acima da entrevista, que a iniciativa da digitalização dos dados é da gestão do entrevistado, não se trata de uma orientação hierárquica do órgão ou do ente público subordinado. Percebe-se que esse gestor trabalha com os recursos que dispõe (computadores, internet e servidor capacitado).

Para o sistema municipal de ensino, a correspondência *online* das escolas com a SEMEC é um serviço de informação indispensável, pela rapidez, pelo barateamento das transações informacionais, pela interação institucional e pela prestação documental. O participante gestor de uma escola, ao falar sobre a relação eletrônica da SEMEC com as escolas, considera a interação boa para o processo administrativo, tanto para a troca de

informações quanto para a atualização das mesmas. Há também, nessa análise, o diálogo entre o virtual e o territorial, contrapondo-os quanto à rapidez da comunicação com a *internet* e o infortúnio do manuseio de papéis e documentos físicos:

Sim, sempre manda através do endereço eletrônico da Secretaria em comunicação com a escola, sempre está atualizando. Eu considero muito bom, porque antes nem tinha. Tudo era só através de papel mesmo, demorava a chegar. Mas hoje já tem essa parte que ajuda bastante (DIRETOR 3, 19/02/2016).

Mesmo com tantos meios possíveis de tecnologia, o comunicado escrito enviado por intermédio dos alunos é o mais usado pela diretoria na comunicação com a comunidade carente de recursos tecnológicos. Os meios tradicionais de informação ainda são necessários, até mesmo porque as escolas públicas brasileiras lidam com famílias pobres, que ainda não se incluíram na era digital.

Prestação de contas: “o que é cobrado, é feito!”

O comprometimento da escola com a informação consiste em estimular a sociedade a observar o funcionamento daquela. Por isso, a análise dos meios de comunicação existentes nas escolas, independentemente da complementariedade informativa de todo o sistema municipal de ensino, deve ser suficiente para demonstrar a preocupação administrativa escolar para com a prestação de contas à sociedade. Isso parte do perfil do gestor e de seu comprometimento para com a transparência ativa.

O baixo interesse da comunidade escolar é proporcional à alta concentração de responsabilidades e de poder no gestor. Quanto maior for o poder do gestor de decidir pela coletividade, menor será a participação e o conhecimento que a comunidade tem a respeito da escola. Um dos diretores expressa essa realidade, atribuindo ao desinteresse da comunidade uma dificuldade na gestão democrática da escola, já que as decisões, por mais que sejam compartilhadas e consultadas, não guardam o caráter coletivo de responsabilidade. Esse gestor se sente isolado no sistema de participação e de corresponsabilidade, em que a divulgação dos atos não é suficiente para a manifestação de interesse por parte da comunidade escolar.

A maior dificuldade é o interesse mesmo das pessoas em ter o conhecimento. Os pais de alunos não se interessam, (nem) os funcionários. Eles deixam muito centralizado nas mãos da gente. A gente quer fazer uma reunião para transmitir uma informação, para compartilhar uma decisão, e eles não têm esse interesse, nem os funcionários nem os pais de alunos, (esses)

muito menos. Eles acham que se o diretor está dando conhecimento (...) como se o diretor fosse o dono da verdade, o conhecedor, tudo já feito e se esquiva das responsabilidades. Todas as informações eu passo, embora, na maioria das vezes, nesse contexto, eles não têm interesse (DIRETOR 1, 11/12/2015).

Nessa esteira, outro servidor/conselheiro explica o desinteresse da comunidade para a vida pública da escola. Trata-se de uma prática que não é cultivada no meio escolar, nem na sociedade brasileira. A informação é um serviço não cobrado, não demandado, logo, a direção não tem porque investir na qualificação de pessoas e de um setor físico para a entrega do serviço. Assim, o conselheiro fala que nunca demandou informações ou cobranças para com a prestação de contas da escola, enquadra-se como mais um cidadão avesso à fiscalização e à cobrança da coisa pública. Atribui tal desinteresse à cultura do país, de que o brasileiro assiste, mas não participa politicamente das administrações públicas. Esse conselheiro participa das reuniões, acompanha as finanças e as prestações de contas apresentadas pelo diretor, mas não se compromete com os serviços de informação, com o controle e com a fiscalização das contas escolares. A preocupação demonstrada é com a formalidade cumprida pelas cobranças da SEMEC, com a realização de reuniões, com a prestação de contas à comissão financeira, e com a confiança de que o gestor repassa corretamente todos os dados da escola aos órgãos fiscalizadores, ao conselho e à comunidade.

Eu pelo menos nunca cobre, eu não vou mentir. A gente vê o que está na reunião e o que é exposto periodicamente, mas eu não vou mentir, dizer que ... a gente não tem muito essa prática aqui... (nós brasileiros, acredito eu), não tenha muito essa prática da cobrança. Então, *quando a gente não cobra, a pessoa relaxa mesmo nesse sentido*. O que é cobrado é feito. É prestado contas, as reuniões são feitas, a gente reúne o conselho. O presidente do conselho faz a prestação de contas que tem que fazer. Agora eu não sei te colocar se você chegar para ele, pessoalmente, e solicitar, eu quero ver as contas em 20 dias, (eu acredito, eu), que pelo menos esteja tudo *ok*. Quando tem a questão da reunião do conselho, sempre está *ok* para a gente vê (PROFESSOR 3, 03/03/2016 - grifo nosso).

Em toda escola democrática, a atitude do gestor caracteriza sua gestão, embora os resultados das escolas só sejam obtidos e alcançados com capacidades e responsabilidades de todos os agentes do processo (LIBÂNEO, 2001). A participação e a transparência passiva só serão observadas pela comunidade, se o gestor trabalhar nesse sentido, e vice-versa. Mas, como a gestão democrática no Brasil parte dos centros para as periferias, é compreensível sua implementação por meio de leis e pela atuação das autoridades locais. Logo, o fomento ao interesse da comunidade pela escola, irá depender do perfil do gestor.

A criatividade do gestor nas atividades pedagógicas, financeira e administrativa é importante para o fomento do interesse da comunidade pela vida escolar, estimulando os participantes em uma cadeia de interesse em que um segmento mobiliza o outro. O diretor estimula os funcionários, que incentivam os alunos, e esses compartilham as expectativas com os pais ou responsáveis (RIBEIRO *et al.*, 2011).

Em Teresina, a prestação de serviços informativos e o ato de gerir uma escola estão subordinados às normas cobradas pela SEMEC, que correspondem às observâncias legais que devem ser cumpridas por todos os diretores. A Secretaria facilita e uniformiza a administração dos gestores escolares do município, bem como os acompanha e os fiscaliza. A prestação de contas é um dos atos mais acompanhados e observados pelos gestores, já que tudo é exposto e comprovado para a comissão financeira da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a orientação normativa, seguindo todas as predeterminações.

As escolas municipais prestam serviços de informação à Secretaria Municipal de Educação de Teresina, com fidelidade às formalidades exigidas, cumprindo prazo e demonstração documental. Essas informações são específicas, documentadas e digitalizadas. São dados que dizem respeito ao funcionamento da escola.

Essa observância às orientações da SEMEC engessa a atividade do gestor na condução das prestações de contas, pois as contas também interessam à comunidade. Neste aspecto, a formação dos conselhos é uma condição normativa regulada pela SEMEC para a deliberação e execução de compras e obras na escola. A prestação de contas documentada à comissão financeira da Secretaria é outra. A condução normativa dos conselhos deliberativos e fiscais das escolas molda tecnicamente os gestores, e é encarada por eles como uma conduta democrática. Os gestores não podem deixar de seguir as orientações legais que facilitam, organizam e uniformizam as informações coletadas e prestadas pela SEMEC e órgãos fiscalizadores, mas, também, nada os impede de prestar contas simplificadas e claras à comunidade, incentivando a participação e o controle popular, como determina a LAI e o Decreto nº 14.605/14.

Para efeitos de transparência, a administração depende de meios de divulgação e mobilidade administrativa para utilizá-los. Somente assim, os controles de programas sociais na educação podem se fortalecer, ante os esquemas de corrupção, ante as dificuldades de fiscalização, logo, a educação nutre papel primordial na consolidação do controle social e no combate à corrupção, uma vez que dá à população condições de acompanhamento da

aplicação dos recursos, ou o conhecimento e as formas de denunciar eventuais irregularidades, fraudes ou desvios (FURTADO, 2015).

Questionados sobre a existência de meios eletrônicos de divulgação, os diretores afirmaram que os poucos recursos não dão para investir num sistema eletrônico de comunicação. Todavia, a falta desse suporte eletrônico não impede que a escola se utilize dos meios usuais e baratos que dispõe. Esse gesto não precisa estar nas observações da SEMEC, mas na capacidade criativa e nas boas práticas de transparência do gestor. Há alguns diretores que afirmam fazer uso dos murais das escolas, mas poucas prestações de contas foram observadas nos murais. Fora isso, os diretores não usam outros meios para a divulgação das contas escolares.

A ausência de informações específicas nos meios eletrônicos da rede gerenciadora de ensino exige a preocupação da direção das escolas com a transparência ativa das gestões, qual seja, repassar discriminadamente todas as receitas e gastos, inclusive expondo, por oportuno, dificuldades e necessidades, para que assim, os desafios da educação sejam compartilhados com a sociedade.

A criatividade dos diretores pode partir dos vários meios que a escola possui para a divulgação de dados. Em entrevistas, os participantes elencaram os seguintes instrumentos de informação existentes atualmente nas escolas do município: o mural (cartazes, painéis), os comunicados escritos (folders, informativo, cartas circulares), a recepção dos alunos (“acolhida”), as reuniões de pais e mestres, os conselhos escolares, o plantão escolar, ofícios, convites, palestras, o sistema *mobieduca.me*, telefone celular (SMS, *whatsapp*), as redes sociais (*facebook*) e o *site* da SEMEC para noticiar atividades da escola, como festas, projetos e outros eventos. O que significa um bom número de meios de informação. Resta evidente que os meios existem. A divulgação é possível, basta criatividade e boa vontade da gestão.

A informação oral é feita na recepção das crianças, chamada também de “acolhida”. Nesse momento, no início das aulas, professores, servidores, diretor, alunos e pais de alunos se reúnem no pátio da escola. É o momento de maior relevância para a entrega de informações para a comunidade, e ocorre diariamente. As informações e necessidades da escola são expostas nessa reunião. Os pais interagem entre si, com os alunos, com os funcionários e com a direção da escola. Há administrações que fazem apenas uso desse momento para a prestação de contas.

Por ser uma prestação oral, a mensagem transmitida durante essa recepção dos alunos se dá de forma rápida, seletiva, pouco detalhada e não documentada. Ademais, as irregularidades que por ventura existirem, não serão repassadas e, provavelmente, não serão detectadas pela comunidade. Apesar disso, atualmente, esse é o meio mais eficaz de divulgação e de controle social. Nem mesmo as reuniões de pais e mestres suprem esse momento. Pois a pauta, nesse último caso, são os alunos, e não a escola. Já nas reuniões periódicas do conselho deliberativo e fiscal, a escola é o objeto mais discutido, suas prioridades e seus recursos financeiros são apresentados aos conselheiros.

Outro meio de interação usado pela escola são as redes sociais e os aplicativos móveis para celular. Os mais usados, respectivamente, são o *facebook* e o *whatsapp*. O primeiro interage toda a comunidade, pais, alunos, servidores, diretores e professores conectados à *internet*. Em regra, trata-se de um grupo fechado, que os integrantes utilizam para postarem fotos e comentários de eventos da escola, bem como sugerirem livros e leituras. Já o *whatsapp* se trata de um meio de comunicação usado entre diretores e servidores, nesse caso, os diretores não envolvem os alunos nesse processo de interação comunicativa. São meios de comunicação, que em nenhum momento os participantes se referiram como instrumento para prestação de contas, mas que são usados como meios de informação. O *site* da SEMEC, acompanhado do uso das redes sociais (*facebook*) e de aplicativos de mensagens instantâneas (*whatsapp*) constituem as ferramentas tecnológicas usadas para a comunicação e para a informação nas escolas municipais de Teresina. Essas duas últimas, por mais fechadas ou restritas a grupos, são meios de informação utilizados para atividades pedagógicas, mas não foi constatada nenhuma referência à prestação de contas.

Na SEMEC, e também no *facebook* e no *whatsapp*. E principalmente no *site* da SEMEC, se tiver algum evento você vai ver lá. Essa escola é muito conhecida. Os professores da manhã têm um grupo no *whatsapp*, eu acho que os da tarde também têm (PROFESSOR 1, 23/11/2015). (...) Os professores da manhã têm um grupo no *whatsapp* e no *face*, cada professor divulga suas coisas. Por exemplo, se no projeto Mais Educação tiver alguma atividade, aí o professor vai lá e coloca lá. Se ele fizer alguma coisa, ele vai lá e bota. Se o pessoal da secretaria quiser alguma coisa do conselho, e também o da SEMEC (que eles têm um *site*), se na escola tiver fazendo alguma coisa a gente chama eles, e eles vêm. Por exemplo, festas das mães, coisas assim. No *facebook* é para professores e alunos. Da Secretaria, é aberto para quem acessar o *site* da SEMEC (SERVIDOR 1, 23/11/2015).

Em observação direta, foi observado que apenas uma das cinco escolas pesquisadas simplificava a prestação de contas com exposição nos murais. Nas demais, a prestação do

serviço de informação das contas foi realizada mediante a solicitação do interessado. Nas escolas municipais pesquisadas, as informações sobre as contas escolares são produzidas, organizadas, enviadas aos órgãos de controle e arquivadas em pastas, em armários, ou na mesa dos diretores, ou seja, não são divulgadas de forma discriminada e integral no interior da escola. Nos meios eletrônicos são divulgadas apenas ações pedagógicas e notícias comunitárias. Nesse caso, a divulgação de contas vai depender do perfil do gestor, da sua criatividade e de suas boas práticas de transparência. Todo o processo de prestação de contas ocorre para o conselho, obrigatoriamente.

Para a comunidade, as contas geralmente estão “*guardadas em armários*”, “*sobre a mesa*” do diretor, e para acessá-las: “*é só nos falar que estamos com toda a documentação*” (DIRETOR 4, 11/12/2015). Foi assim que os gestores apresentaram as contas, ao serem questionados sobre a apresentação das mesmas. As prestações são feitas de acordo com as regras institucionais. Já para a comunidade, os gestores dizem que procuram torná-las visíveis, mas eles encontram dificuldades, pois tendem a não apresentá-las de forma regular. Observe que a prestação de contas se encontra com o diretor, em seu gabinete, em seu armário.

A prestação de contas tem os recursos que a gente recebe, os federais e os municipais, os da escala federal e da escala municipal, a gente faz de acordo com a normativa que vem da Secretaria e dos órgãos federais, e a gente, ao receber o recurso, a gente reúne o conselho para deliberar o que vai ser adquirido, de acordo com cada recurso. Fazem-se as pesquisas de preço, vê-se as melhores propostas para poder daí fazer as compras e depois lidar com toda a documentação da prestação de contas, papelada inerente. A gente procura colocar para ficar visível, *fica guardado aqui na escola*, a primeira via vai para a Secretaria, a segunda via fica aqui na escola. *Se alguém quiser vê, está aqui no armário da diretoria* e a gente procura colocar também no mural, para ficar transparente. *Quem quiser ter acesso, está aqui comigo*, não tem problema, a gente tenta ser o mais transparente possível, para não ter problemas (DIRETOR 3, 19/02/2016 - grifo nosso).

Nestes casos, para ter acesso às contas da escola, é imprescindível o contato com o diretor da escola, é preciso requerer. Em qualquer órgão público, quando a prestação de contas é exposta, ela surte outro efeito nos membros da comunidade: o interesse e a curiosidade de fiscalizar, de controlar, sem óbices, sem constrangimentos. A exposição dos valores e do que foi comprado, tanto nos murais internos quanto os externos, torna a administração aberta, exposta, visível, etc.

Processo informacional em duas vias

Nesse diapasão, informações técnicas e contábeis são enviadas aos órgãos de fiscalização competentes, no entanto, à população restam dois caminhos: 1) a direção da escola e seus conselheiros; e 2) as informações do Poder Executivo (*sites* da SEMEC e da PMT). Ou seja, o processo informacional de transparência ativa do sistema municipal de ensino são os serviços de informação imediato e mediato, respectivamente.

A busca de informações nas escolas se dá em uma relação pessoal, de copresença. Para a comunidade, a informação divulgada é seletiva, e as informações mais específicas exigem a demonstração do diretor. Observa-se que o responsável pela divulgação das informações públicas para a comunidade é o diretor (fonte pessoal e oral); e o fim dessa publicidade é a fiscalização da gestão da escola pela sociedade.

(...) se for coisa de interesse geral, como eu já falei, ele coloca no mural, agora eu acho que nem tudo assim, é ... não sei o que convém informar, assim o que a comunidade tem que saber é informado. Algum pai que tem algum interesse sempre está ali na sala do diretor. No início da aula o diretor fala com os pais, e quando eles não estão entendendo, ele sai aí atrás do diretor, de manhã é interesse, aí o pessoal fecha em cima dele, pequenos grupos que não acaba nunca (PROFESSOR 1, 23/11/2015).

Além de o processo informacional do sistema municipal de ensino ocorrer por duas vias (a imediata e a mediata) ele não é completo. A comunidade se depara com uma aparente transparência, pois não há como exercer uma fiscalização eficiente, sem requerer mais dados, mais detalhes. Trata-se de um ciclo em que o meio e o fim se encontram num processo sensitivo de informação. Para completar a informação, o interessado deve procurar a direção da escola ou a Secretaria de Educação, ou a Coordenadoria da Ouvidoria do Município, como prevê o Decreto nº 14.605/14.

A informação prestada diretamente pelo diretor, de forma oral, é seletiva, tem pouco alcance e de frágil comprovação. Em regra, é esse o tipo de informação prestada pelas gestões escolares à comunidade, embora se possa requerer para outros órgãos da administração pública. A via mediata é aquela em que a comunidade tem acesso a informações gerais pelos *sites* da SEMEC ou pelo Portal da Transparência da Prefeitura. A informação é divulgada amplamente por meio escrito e virtual, contemplando a realidade oficial do sistema municipal de ensino.

A comunidade não logra êxito na fiscalização com o processo de informação incompleto, isso implica diretamente na construção da gestão democrática e participativa, pois disso também depende o envolvimento dos segmentos da comunidade escolar (BOTLER, 2011). Nesse aspecto, o papel do gestor é fundamental para a complementação do ciclo informacional, como meio de divulgação eficiente de consulta, acesso a documentos e detalhamento das contas. Sem essas informações, é impossível controlar e fiscalizar a gestão financeira de uma unidade escolar.

“O pingo no i”: a confiança no gestor

O diretor é um servidor público que deve ser fiscalizado, mesmo diante da confiança técnica atribuída ao sistema de ensino e ao controle do poder público. Apesar da participação que os membros dos conselhos dizem ter, os relatos inserem o acanhamento dessas participações, bem como a obrigação formal pelas quais elas são realizadas. Isso não configura uma boa gestão democrática. A participação na escola deve passar de uma formalidade ou uma exigência normativa e institucional.

As leis de incentivo à participação existem para possibilitar mudanças de comportamentos nos agentes, atribuindo-lhes responsabilidades e zelo para com a coisa pública, possibilitando o controle e a correta atuação dos órgãos públicos, permitindo-lhes, sempre, o alcance do interesse público. Por isso, a relação da comunidade com o gestor deve se pautar na confiança, como determina Botler (2011), mas não na centralização de decisões.

O que se observa nas escolas municipais de Teresina é uma confiança atribuída ao gestor, em decorrência da credibilidade do sistema municipal de ensino, ao ponto de o tesoureiro do conselho deliberativo de determinada escola já ter assinado cheques sem dimensionar a responsabilidade de seu ato ou de confiar todo o processo de tomada de preços nas mãos do diretor.

A relação de confiança no gestor para com as atividades administrativa, financeira e pedagógica da escola é percebida em várias falas dos entrevistados. Todos eles creditam ao diretor confiança técnica e profissional capaz de lhe depositar todo o poder de organizar, realizar pesquisa de preços, deliberar, comprar e concentrar informações. O Aluno 1, questionado sobre onde buscar as informações da escola, disse: *“Eu pergunto ao diretor. Não sei onde mais buscar informações”*. Ademais, os membros dos conselhos dizem ter acesso à

prestação de contas somente quando procuram o diretor, atribuindo-lhe o carácter da obrigação de ser um gestor aberto, transparente e acessível, já que a estrutura do sistema municipal de ensino não permite mais o desvio de finalidade do interesse público. Outros entrevistados detalham a ação do diretor em todos os momentos do processo aquisitivo de bens e serviços, bem como na prestação de contas e realização das atas, passando a fiscalização a ser creditada na confiança daquilo que o gestor diz que fez ou que é.

Entrevistador: Se você quiser ter acesso (a prestação de contas), o senhor tem? Sim, tenho. Que eu quiser, ele (o diretor) é muito aberto a isso. Ele tem que ser, pelo menos a prática na escola aqui é essa, não tem como estar enganando ou manipulando esse tipo de coisas mais, né? Enfim... (PROFESSOR 3, 03/03/2016). Ele (o diretor) chama a gente, ele mostra pra gente, quando ele vai fazer compra ele diz, olha vou comprar isso, isso. Quando ele vem, ele chega, ele mostra: olhem aí gastei tanto. Ele chama todo mundo (SERVIDOR 3, 25/11/2015). Por que nós, os conselheiros, somos braços-forte da escola, porque a gente tem direito de fiscalizar as coisas, que entra e que sai, as notas fiscais, tem acesso. Eles dão. Tudo é feito na ata, ele (o diretor) explica tudo direitinho, ele mesmo digita e, por exemplo, ele foi comprar os bebedouros, agora ele explica a verba veio para isso, isso e isso. E mostra o projeto pra gente, a gente assina e vai para lá para a SEMEC (PAI 3, 01/03/2016). Ele (o diretor) organiza tudo, dentro de pastas. É muito minucioso a questão das compras, porque ele faz as pesquisas e ele coloca as prioridades e ele coloca aquilo que é mais barato, e a gente sempre assina as atas (PROFESSOR 2, 11/12/2015).

O desinteresse também é observado quanto ao voluntarismo em ser membro do conselho, essa função não é remunerada, trata-se de um compromisso com a sociedade e com a cidadania, tanto que pais de alunos e, até mesmo alunos, não se interessam pelas reuniões dos conselhos, ante à “perca de tempo” (sic) dos envolvidos e o receio de comprometimento das aulas.

Essas situações implicam o que Giddens (2009) explicou sobre as relações na modernidade, em que os homens se dedicam à vida privada, em detrimento da pública, preferem o individualismo ao coletivismo. O homem passou a ter uma vida mais segura, por meio da confiança nos sistemas abstratos desencadeados pelo processo de “desencaixe por sistemas peritos”. Com isso, os homens passaram a confiar em sistema de competência técnica ou profissional de organização de grandes áreas do conhecimento regentes de atividades e instituições da vida social. Nesse caso, pais de alunos e servidores públicos passaram a confiar na competência profissional do gestor eleito, e em todo o sistema municipal de ensino, portanto, delega-lhes toda a responsabilidade para com a gestão escolar.

Assim, os diretores se moldam às exigências formais da SEMEC, compreendendo realizar a atividade democrática de gestão, e a comunidade confia no diretor, frente à

competência técnica desse. É essa confiança que desencadeia o processo incompleto de informação. A pouca informação e a confiança nos sistemas peritos fazem com que a comunidade se desinteresse pelas deliberações da gestão escolar. Esse desinteresse é um dos fatores para o alto índice de aprovação de candidaturas chapas-única de diretores reeleitos nas eleições escolares de 2016.

As eleições escolares, durante o período pesquisado ocorreram em 2012 e em 2016. Das escolas da amostra dessa pesquisa, apenas uma não realizou eleições, em razão do seu estatuto, e as demais tiveram eleições com chapa única, todas aprovadas. Das escolas observadas, uma não realiza eleições por estar ligada a uma Fundação de caráter religioso, a Escola 2. Nesse caso, o diretor é indicado pelo Conselho dessa Fundação, em que um dos requisitos para a indicação é ser membro da crença. As eleições ocorreram no dia 08 de abril de 2016, em 132 escolas de ensino infantil e 122 do ensino fundamental (SEMEC, 2016), tendo o resultado sido divulgado no dia 13 de abril. Assim, das quatro escolas pesquisadas, o resultado divulgado no *site* da SEMEC foi o seguinte:

TABELA 2 - Resultado das eleições para diretores - 2016

Escolas da Amostra	Resultado Final	% Votação
Escola 1	Reeleita	99,77%
Escola 3	Reeleita	96,60%
Escola 4 ²	Eleita	41,65%
Escola 5	Reeleita	88,51%

Fonte: SEMEC, 2016.

A escola que teve a chapa única validada pela maior porcentagem de votos (99,77%) foi a Escola 1, nela o diretor está há 09 anos na gestão. Em todas as visitas à escola, esse gestor relatou a dificuldade da função que assume: a burocracia e a responsabilidade impedem que outros funcionários da escola se interessem pela gestão, afirmando até que “ninguém quer ser diretor” (DIRETOR 1, 11/12/2015). E continua a defender a falta de interesse da comunidade na administração da escola, como empecilho para o sucesso de uma gestão

² Das escolas que compõem a amostra dessa pesquisa e que realizaram eleições, foi a única em que a chapa de diretor e vice-diretor não foi composta por candidatos à reeleição.

corresponsável e de sucesso nos programas governamentais. Nesse caso, observa-se que o alto índice de aprovação do gestor está no desinteresse dos outros integrantes da escola para com a administração; e os funcionários veem a gestão como responsabilidade do gestor.

A escola 3 teve chapa-única, validada por 96,60% dos votos válidos. Esse gestor está na administração da escola há três anos. Ele foi um dos que mais obstáculo apresentou para a prestação das informações. Nesta pesquisa, foi a escola mais visitada, em razão das entrevistas que não foram realizadas, das datas desmarcadas, dos participantes que não compareceram e dos contatos pessoais que não podiam ser fornecidos. Ademais, o diretor se mostrava muito ocupado e sem disponibilidade de tempo para a atividade desenvolvida nesta pesquisa. A estrutura de acesso ao diretor também é diferenciada de todas as demais escolas, existe uma antessala da diretoria, com um servidor encarregado de comunicar ao diretor pessoas interessadas em falar com ele. Em todas as visitas realizadas, o diretor alegou movimentação na escola, que impedia o atendimento das demandas da pesquisa, e sempre marcava outra data. Apesar desses obstáculos, o diretor nos concedeu entrevista e demonstrou ser um gestor de trato técnico, em que a relação com os pais corresponde exclusivamente aos interesses da escola, como documentação, matrícula e alunos.

Na escola 5, a chapa-única também era de um candidato à reeleição, que também estava na direção da escola há três anos, e foi aprovada com 88,51% dos votos. Trata-se de um jovem diretor, com 28 anos de idade, mestre em educação, e que na gestão da escola foi um dos entrevistados que apresentou poucas dificuldades quanto à relação com a comunidade (nas divulgações das atividades escolares, na formação e realização dos conselhos e no sucesso dos programas educacionais do Governo Federal e da Prefeitura). Todavia, alegou, que a relação com a comunidade poderia melhorar, através de um *site* ou de meios eletrônicos.

Na escola com menor índice de aprovação, o último diretor não permaneceu no cargo até o final de sua gestão, já que outro foi indicado para esse lugar. O diretor indicado pelo Secretário de educação foi o único da amostra da pesquisa que decidiu não se reeleger, era o gestor de idade mais avançada entre os pesquisados, 61 anos. Apesar de não ter candidato à reeleição, a chapa formada para as eleições de 2016 foi única. O índice de aprovação foi de 41,65%.

Em todas as visitas de observação da relação da gestão da Escola 4 com a comunidade, foi observado a fixação simplificada das prestações de contas. O índice baixo de aprovação

aponta para o desconhecimento da comunidade para com a nova gestão. As escolas em que os diretores tentaram a reeleição foram bem aprovadas, com índices acima de 80%. Assim, as Escolas 1, 4 e 5 tiveram chapa-única e diretores reeleitos com altos índices de aprovação. Isso é reflexo da confiança da comunidade na experiência dos atuais gestores, que se encarregam da função de administrar. Demonstrando, assim, ser a função de diretor uma delegação de poder, em que cabe ao diretor responsabilidades técnicas e exclusivas do cargo.

Assim, o gestor escolar, enquanto servidor público, é agente administrador de finanças públicas, deve obediência às leis e às diretrizes do órgão a que é subordinado, bem como do ente federativo (Município). É também um organizador e coordenador de reuniões e atas (presidente do conselho deliberativo e fiscal). É um mensageiro de documentos para os bancos de dados educacionais do município e do país. Sua responsabilidade é grande e se espera a mesma grandeza em sua competência técnica gerencial, bem como de sua capacidade de liderança. Provado tais competências, o gestor, certamente, desfrutará de legitimidade e confiança de sua comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transparência nos atos pública é direito de todo cidadão, para que possa utilizar conscientemente os instrumentos legais da democracia em seu favor. As eleições para diretor e a prestação de contas nas escolas devem ser preocupações administrativas para fortalecimento de um espaço público de participação, opinião e liberdade política. Assim, esta pesquisa trabalhou com o acesso à informação e à transparência ativa e passiva no ensino fundamental das escolas municipais da regional centro/norte de Teresina-PI, na promoção da cidadania. Os objetivos da pesquisa foram centralizados na observância e aplicação da Lei de Acesso à Informação; na indicação dos meios de comunicação que compõem o atual processo informacional e na análise da participação popular nos redutos escolares.

Esses objetivos permitiram encontrar algumas categorias que indicam como ocorre a prestação de informações e a participação nas escolas, inclusive a atenção dada à formação cidadã. A estrutura física, humana e tecnológica para a prestação dos serviços de informação nas escolas pesquisadas não é adequada a uma demanda qualitativa e quantitativamente densa. Nessas escolas, não há setores, equipamentos e nem servidores específicos para o processamento de informações, o que inibe o crescimento da demanda. As orientações do

Decreto de aplicação da LAI no município, também não são observadas no dia a dia das escolas. Em regra, as informações são prestadas em conversas com o diretor, na informalidade. Quanto à atuação na prestação informacional para a comunidade, a SEMEC deveria orientar a condução do gestor como formalidade legal, e não apenas como faculdade ligada às regras de boas práticas de transparência de determinado gestor.

Nesse caso específico, a prestação de contas é vitrine da transparência ativa de uma gestão escolar. Os gestores entrevistados não utilizam as ferramentas de comunicação que possuem para aprimorar a prestação de contas escolar à população. A detalhada prestação de contas deve complementar a via imediata de prestação de contas realizada pelos portais eletrônicos da SEMEC e da PMT, na complementação de informações necessárias à participação. O desinteresse da comunidade escolar, que abrange até os conselheiros, decorre do modo de vida social edificado na modernidade, em que o individualismo impede a atividade política e o controle social sobre a administração pública, com o desenvolvimento da confiança nos sistemas de competência técnica.

Em Teresina, a gestão escolar é auxiliada pela disciplina hierárquica que os diretores devem para com a SEMEC, no atendimento de metas e observâncias legais quantitativas. De tudo isso, dimensiona-se a responsabilidade de um diretor, que acumula a função de líder e de bom educador. É um trabalho de dedicação exclusiva, que não pode olvidar as bases escolares e da qualidade dos serviços no comprometimento da formação cidadã. Por isso, a prestação de contas requer criatividade, linguagem clara e inclusão na atividade pedagógica.

Na prestação informacional, a cordialidade do servidor público é inerente à função que se propôs a desenvolver. As dificuldades nesses serviços também encontram situações a serem ponderadas, como a questão da violência. Muitos diretores alegaram não expor as contas da escola pelo risco de agressão à incolumidade física de funcionários e da preservação do patrimônio público, frente aos delitos de furtos e roubos. Apesar disso, a prestação de contas deve ser trabalhada pedagogicamente pelas escolas. Atualmente, isso não é feito. Financeiramente, ela somente é repassada aos órgãos de controle. E administrativamente, trabalhada apenas nos conselhos em nível de apresentação e pouca discussão. A gestão democrática ainda resiste aos resquícios de um reduto autoritário e hierarquizado, mas as imposições legais acompanham o rumo da democracia, desburocratizando amarras da opacidade administrativa e da liberdade participativa. O processo informacional, ainda que incompleto, pode facilmente completar a comunidade escolar, com a utilização criativa de

meios de comunicação, reforçada com o uso da tecnologia. É preciso repensar a digitalização das informações prestadas à comunidade; a dinâmica criativa para a prestação de contas, inclusive nas atividades pedagógicas; a regularidade, a uniformidade e a atualização das prestações de contas; a capacitação profissional dos servidores na prestação informacional; a criação de um meio virtual de acompanhamento das informações por unidade escolar, e uma maior interação da escola com a família, inclusive com a realização de consultas *online*.

As conclusões obtidas nesta pesquisa não preenchem a compreensão total da realidade social envolvida na prestação dos serviços de informação do sistema municipal de ensino. Trata-se de uma demanda que acompanha o amadurecimento das instituições democráticas do país, e se depara com outras questões que tangenciam o pleno exercício da cidadania, como a segurança pública, a assistência social, a exclusão digital, a pobreza, o trato com os documentos antigos e os programas governamentais. É pertinente, ainda, a análise da influência da violência urbana na administração escolar, a relação direta da participação dos pais com o êxito dos projetos educacionais, a dedicação exclusiva dos professores, frente ao modo de vida proveniente da modernidade, e o papel da Secretaria Municipal de Educação na prestação dos serviços de informação, de forma a abreviar o processo informacional e discriminar as contas de todas as unidades escolares do município, facilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois trata-se do uso dos recursos públicos. Mas essas questões certamente são matérias para outra pesquisa, que poderá aprofundar ainda mais essa realidade social no Piauí.

REFERÊNCIAS

- BONFIM; MACEDO *et al.*. **As eleições para a direção escolar na rede municipal de Ensino de teresina**: avaliação e impactos. 2002. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_5_2002.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BOTLER, Alice Mirian Happ. O Diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: GOMES, Alfredo M. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011. p.187-207.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 ago. 2015.

- _____. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- FURTADO, Lucas Rocha. **As raízes da corrupção no Brasil: estudos de casos e lições para o futuro**. Belo Horizonte: Fórum, 2015.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 46.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2006.
- MACEDO, Regina Coeli Moura de. Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28. n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007.
- RIBEIRO, Olzeni Leite Costa; RIOS, Renato de Oliveira Brito; MACHADO, Magali de Fatima Evangelista. Gestão escolar e participação a gênese de uma experiência vivida no contexto escola/família. **Voces y silêncios: revista latinoamericana de educación**, v. 2, n. 1, p. 3-1, 2011.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Pulo: Atlas.
- SALES, Maria José da Costa. **Gestão escolar na rede pública estadual de Teresina: institucionalização e implementação do processo eletivo para diretores (1995 a 2003)**. 2014. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.6/GT6_4_2004.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- SEMEC. **Notícias**. Teresina, PI: 2016. Disponível em: <<http://www.semec.pi.gov.br/Noticias/Normal/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- TERESINA. **Lei municipal nº 4.149** (de 22 de agosto de 2011). Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-4149-2011>>. Acesso em: 02 nov. 2015.
- _____. **Lei Municipal nº 4.274** (de 17 de maio de 2012). Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina. Disponível em: <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/admin/upload/documentos/f088f12bda.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em: 23.10.2018

Aceito em: 23.04.2019

INSTRUÇÕES E NORMAS

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3).
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – **revistales.ppged@ufpi.edu.br**, no template disponível, em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
11. Referências citadas no texto devem ser listadas em

item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino, L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) Artigo de periódico (eletrônico)

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005.

Disponível em:<<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

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

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade.

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3)
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

**INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS
RULES FOR COLLABORATION**

- 1. Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023.

Examples:

a) Book (one author):

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research**. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of**

i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Work published in scientific events:

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author(s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.

14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal. **Brazil.**
Brasília, DF: Senate, 1988.871

**LENGUAJES, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (CUALES A3).
REVISTA CUADRIMESTRAL DEL PROGRAMA DE
POST-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UFPI**

**INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS
NORMAS PARA LAS COLABORACIONES**

1. *Lenguajes, Educación y Sociedad* – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossieres, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. *Lenguajes, Educación y Sociedad* aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francés o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vinculación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppged@ufpi.edu.br, en lo plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data.

Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párrafo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. São Paulo:Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo periodístico:

GOIS, A; Constantino L. En Río, las instituciones cortaron a los maestros. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 de enero. 2006. Vida cotidiana, sección 3, p. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em:<[http:// www.ufpi.br/mestrededuc/ Revista.htm](http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su(s) autor (es).
14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferência de derechos de autor a la Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____ Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
CEP: 64049-550



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior ()

Outros: _____

Assinatura R\$ 60,00 – Brasil
Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil
Forma de Pagamento – manter contato por
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

LES



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



1518-0743