

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 49

Ano 19

Volume 1

Educação

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2023

2023

2023

2023

Niterói – RJ

Revista Querubim 2023 – Ano 19 nº49 – vol. 1 – Educação – 138p. (fevereiro – 2023)
Rio de Janeiro: Querubim, 2023 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Claudia Zanlorenzi et al – Projeto extensionista de contação de histórias no curso de pedagogia e o empoderamento	04
02	Claudio Bonel e Jardelino Menegat – A legislação brasileira acerca da pós-graduação lato sensu: uma história de encontros e desencontros	13
03	Dinailde Alves Rodrigues Pimentel et al – Formação docente e o uso de tecnologia como recurso pedagógico ao atendimento educacional especializado	22
04	Ellen Cláudia Cardoso Martinez Doretto e Ademilson Batista Paes – Direção escolar em Fernandópolis (SP): memórias da educadora Dirley Aparecida Malavazzi Martins	28
05	Fabiola Stodolny e Andréa de Paula Pires - O cuidar e educar no processo de interação dos alunos da educação infantil	36
06	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima - A Pedagogia Socialistasoviética (1917-1929) e a educação profissional e tecnológica: algumas contribuições para a proposta do ensino médio integrado	45
07	Fernando Ramires de Carvalho – Educação de estudantes surdos no ensino superior: barreiras ao acesso e permanência	59
08	Francisco José Pereira Tavares et al - Evasão no ensino superior brasileiro: uma revisão sistemática	66
09	Francisco Romário Paz Carvalho et al – História da educação no Brasil: entre leituras, pontos e contrapontos	81
10	Gabriel dos Santos Kehler – Ensino remoto emergencial em um contexto excepcional: breve balanço	88
11	Gabriel dos Santos Kehler et al – Ecoar pedagógico (e além): interlocução com professoras no retorno do ensino escolar presencial	94
12	Joana Angélica da Silva de Souza et al – O ensino superior no Brasil e a questão da leitura	102
13	Kamila Cunha dos Santos et al – Jogos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental	117
14	Mayara Luiza Freitas Silva e Rosemary Pereira Costa e Barbosa – Relato de experiência de rodas de conversa de formação e acolhimento com educadores no sertão central do Ceará	125
15	Sandra Mara Rettemann – Ensino e gestão do conhecimento nas organizações	132

PROJETO EXTENSIONISTA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA E O EMPODERAMENTO

Claudia Zanlorenzi¹

Andreia Bulaty²

Claudia Aparecida Wlodarczyk Slivinski³

Resumo

Discutir os projetos de extensão universitária é uma forma de fortalecer que a formação docente não se resume ao ensino. O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma pesquisa que teve por objetivo investigar a extensão como espaço de empoderamento. Para tanto, a metodologia de pesquisa foi qualitativa e com viés exploratório, apoiada nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Aponta-se que a participação em um projeto de extensão pode colaborar na qualidade da formação universitária, pois, mediante às experiências vivenciadas, os estudantes conquistam mais autonomia e segurança para seguir atuando dentro das suas áreas específicas de trabalho.

Palavras-chave: Empoderamento. Extensão. Egressas.

Abstract

Discussing university extension projects is a way of strengthening that teacher training is not limited to teaching. This article aims to present a research that aimed to investigate the extension as a space of empowerment. Therefore, the research methodology was qualitative and with an exploratory bias, supported by the methodological procedures of bibliographical, documental and field research. It is pointed out that participation in an extension project can collaborate in the quality of university education, because, through the experiences they have, students gain more autonomy and security to continue working within their specific areas of work.

Keywords: Empowerment. Extension. Graduates.

Introdução

Discutir os projetos de extensão é uma forma de fortalecer que a formação docente não se resume ao ensino. Diante disso, a presente pesquisa tem por finalidade discutir a relação entre o empoderamento, à luz de autores que tratam do tema, a partir da extensão.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pós Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de União da Vitória e Coordenadora do Curso de Pedagogia. Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX(UNESPAR/UV). Dedicada pesquisas e discute as temáticas: Alfabetização (história, políticas, ensino), história da educação (especialmente periódicos educacionais), narração oral de histórias.

² Pós- Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógica (UNICENTRO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura/ GEPAVEC (UEPG). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/UV). Dedicada aos seguintes temas: Pedagogia Freinetiana, Infância Faxinalense, Ensino de Matemática na Pedagogia, Formação Docente, Educação a Distância, Políticas Educacionais, Currículo e Ensino de Arte na Pedagogia.

³ Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná- Campus União da Vitória, União da Vitória, PR, Brasil.

Para tanto, esta pesquisa busca responder a seguinte problemática: os egressos de um curso de graduação que participaram de um projeto de extensão universitária apontam e compreendem a sua participação como possibilidade de empoderamento?

Os objetivos perseguidos durante a pesquisa foram: investigar a extensão como espaço de empoderamento, especialmente a organização do coletivo de contadores de histórias do Projeto de Extensão Senta que lá vem a História; compreender o termo empoderamento à luz dos estudos de autores que remetam ao termo; conhecer o projeto em tela e a organização do coletivo de contadores de história, analisar a participação das egressas do Projeto Senta que lá vem história e a compreensão da extensão como espaço de empoderamento.

O presente estudo classifica-se como pesquisa qualitativa e com viés exploratório, apoiada nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário via formulário do *Google Docs*, enviado por email para os sujeitos da pesquisa, egressas do curso de Pedagogia e participantes do projeto em tela.

Espera-se, com este estudo, contribuir para o fortalecimento da extensão universitária como espaço de formação e empoderamento dos futuros professores e, especificamente, no Projeto de Extensão Senta que lá vem a História.

Discutindo a palavra empoderamento: breves reflexões

O presente item tem por objetivo apresentar reflexões sobre o termo empoderamento, a fim de verificar, na sequência, se um projeto de extensão na área de educação contribuiu para que os acadêmicos reconheçam essa questão em formação. Para isso, discutiremos o termo empoderamento a partir das leituras e reflexões dos escritos de autores que o utilizaram.

O referente termo foi utilizado no Brasil primeiramente por Paulo Freire, pois em outros países, de língua inglesa, esse termo já era conhecido. Nesses, como a Inglaterra, o mesmo é definido como dar poder a alguém, para que esse possa realizar algo sem precisar que outro autorize. Conforme o Dicionário Oxford⁴, Empowerment define-se como: “1.authorize, license. 2.givepowerto; make able, empowerment a” (1.autorizar, permitir. 2.dar poder a, tornar possível). Observamos que a definição dessa acepção aponta a questão de “dar poder”, mas neste sentido não estaria retirando a autonomia e o engajamento que a própria palavra já aponta, principalmente, transferindo para uma benevolência?

Diante disso, que optamos em fundamentar-se na visão de autores, os quais apresentam outra lógica para a temática. Corroboramos com o autor Paulo Freire ao referir-se à pessoa empoderada como aquela que têm por si mesma as possibilidades de realizar as mudanças necessárias que o tornem a evoluir, agindo assim de forma crítica, não ingênua, tomando suas próprias decisões que levem a uma transformação, fato que implica a conquista e superação de um estado alienante. Dessa forma empoderada é esse movimento de adquirir um poder próprio, não é de fora para dentro, mas sim na coletividade, na dialética das relações sociais.

⁴Dicionário Oxford.Disponível em: [oxfordlearndictionaries.com/us/](https://www.oxfordlearndictionaries.com/us/). Acesso: janeiro de 2022

Uma vez que a palavra é de origem inglesa e que provém do anglo saxão, ao procurarmos no dicionário etimológico, o termo não está presente, haja vista que não é de origem latina. O dicionário *OnLine* Português⁵ apresenta a palavra como um substantivo masculino, definido como: “Ação de se tornar poderoso, de passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre”.

Para uma maior compreensão, optamos em dividir a palavra em prefixo, radical e sufixo, desmembrando cada um dos termos, o que poderá elucidar melhor o significado. O prefixo “em”, como uma preposição, tem como significado o designativo de lugar. O radical “poder” vem do latim *potere* que significa ser capaz, e o sufixo “mento” nos remete a ideia de ação. Assim, em posse aos significados de cada termo, podemos apontar que o prefixo em, denota lugar e designa algo intrapessoal e o sufixo mento como agir, fazer, conquistar, ou seja, o sujeito ter um poder próprio e conquistado de pela própria ação, ao contrário de alguém lhe dar o poder, lhe autorizar o poder.

Refletindo sobre o termo empoderamento compreendemos que é algo que acontece no interior de nós mesmos, e não algo de fora para dentro, ou melhor, o ser humano ser consciente de tudo que lhe é apresentado, tornando-se assim capaz de agir de forma libertária, não ficando subordinado a tudo aquilo que lhe é apresentado. Paulo Freire (1987, p.32) “aponta que somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”.

Contudo, a aceção em tela não diz respeito somente ao saber construído dentro dos ambientes formais de educação, e se refere sim a todo aquele conhecimento que torna o ser humano crítico, reflexivo e liberto das concepções ideológicas colocadas como corretas e absolutas, um conhecimento que

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 16).

Retomando o significado, Schiavo e Moreira (2005, p. 59) definem o termo como “Processo pelo qual um indivíduo, grupo social adquire autonomia para realizar, por si, as ações e mudanças necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social numa determinada área ou tema”, o que implica “a tomada de consciência de sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída”. (SCHIAVO E MOREIRA, 2005, p. 59).

Nessa perspectiva, empoderamento é uma tomada de consciência e ao mesmo tempo um devir, uma forma de autoconsciência e simultaneamente a consciência dos processos alienantes e a ideologia que o torna ingênuo, diante seu cotidiano e dos outros, e, na sequência, ações que proporcionem um olhar para além da aparência, ou seja, mais libertador. Mas de que forma é possível possibilitar essa transformação no sujeito, diante das desigualdades sociais presentes no nosso cotidiano?

⁵ Dicionário OnLine português Disponível: dicio.com.br. Acesso: janeiro 2022

⁶ Dicionário Michaelis Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/xRdBQ/poder/> Acesso: janeiro 2022

Mediante o conhecimento adquirido, que o indivíduo poderá vir a se tornar liberto das concepções que o mundo o impõe, compreendendo-se como uma pessoa empoderada. Ao receber novos conhecimentos, o indivíduo vai se reconhecendo e agindo de maneira própria, sem aceitar tudo como verdade absoluta. Assim, aquilo que é compartilhado não pode ser praticado de forma repressiva e sim de um modo com que o sujeito adquira as possibilidades de refletir e conquistar sua independência, sua própria história de vida.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 50)

O diálogo é um dos caminhos para a construção do conhecimento humano, pois é através dele que as pessoas fazem as trocas entre si e também com a possibilidade de expor suas ideias demonstrando aquilo que pensam e recebendo do outro informações agregadoras para sua vida, tornando-se cada vez mais empoderadas. As interações dialógicas feitas com respeito e cordialidade darão ao ser humano a possibilidade de se libertar, mas para que isso ocorra de fato essa interação precisa ocorrer de maneira não opressora, oportunizando ao outro a exposição de suas ideias e pensamentos, ocasionando relações de trocas nas quais os indivíduos venham a evoluir cada vez mais.

O ser humano precisa estar consciente de sua capacidade de autonomia e com isso realizar transformações no mundo através de suas ações, pois caso contrário, de nada adiantará a aquisição de novos conhecimentos, esses não farão sentido real para sua vida, serão somente um depósito de novas informações que não agregarão valor real às suas necessidades.

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. (FREIRE 1983, p. 31)

Para que indivíduo se reconheça como empoderado precisa também reconhecer a necessidade de exercer uma comunicação de forma crítica, agindo com convicção e não aceitando as imposições colocadas sobre si, assim poderá vir a se tornar um futuro líder agindo com liberdade dentro do seu meio, tomando para si a responsabilidade de conseguir auxiliar o grupo nos seus propósitos.

Com o reconhecimento do empoderamento, o indivíduo terá a capacidade de defender sua própria história e conseguir fazer com que sua cultura seja respeitada, pois aquele que é dominador sempre trará consigo sua própria visão de mundo e com ele interesses obscuros com o intuito de não deixar que os menos favorecidos possam ter voz ativa, os colocando em um lugar de subordinação, não sendo reconhecidos como sujeitos ativos e sim como objetos de dominação.

Neste viés, acadêmicas de um curso de Pedagogia que participam de um projeto de extensão podem ser a expressão do empoderamento? Diante essa problemática e para verificar a relação entre contação de histórias, formação inicial e empoderamento, foi realizada uma pesquisa com contadores de histórias de um projeto de extensão universitária, no curso de Pedagogia, a qual será apresentada a seguir.

A formação na extensão universitária em contação de histórias: espaço de empoderamento?

A pesquisa foi realizada com participantes de um projeto de contação de histórias, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória. O referido projeto de extensão, que iniciou em 2018, visa

[...] possibilitar aos alunos dos centros municipais de educação infantil, do município de União da Vitória, o acesso à literatura infantil a partir da contação de histórias e, conseqüentemente, auxiliá-los na alfabetização e no letramento, bem como no desenvolvimento da imaginação criativa. (SLIVINSKI; ZANLORENZI, 2021, p. 19).

As atividades realizadas no projeto têm as seguintes frentes: contação de histórias nas instituições públicas de educação infantil do município de União da Vitória, a formação inicial de acadêmicos do curso de Pedagogia em contação de histórias e a relação com a práxis pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa formaram-se em Pedagogia e estão trabalhando na rede de ensino, tanto pública como privada, e continuam participando do projeto desde o primeiro ano da graduação, integrando-se em todas as formações direcionadas ao grupo, primeiramente, como participantes e depois como proponentes de formações para novos integrantes, como também para professores da rede de ensino. Essas serão denominadas com as siglas C1, C2, C3, C4 e C5.

O procedimento de coleta de dados foi um questionário, via formulário *googledocs*⁷, com questões abertas que abordam informações acerca da participação no referido projeto: O que você entende por empoderamento? Seria possível você definir alguns dos principais momentos na sua trajetória no projeto? Como você percebe sua participação no projeto de contação de histórias? O mesmo contribuiu na sua práxis pedagógica após sua formação universitária?

Em posse às respostas, foi feita a análise e na sequência serão expostas as reflexões que suscitaram das contadoras de histórias. Verificamos que 60% considera que teve uma boa participação no projeto, 20% ótima e 20% bom.

Outra questão apontada foi sobre a contribuição do projeto na sua práxis pedagógica, após a sua formação universitária, em qual 100% expuseram que contribuiu para a práxis⁸. Pode-se perceber, mediante as respostas, que o projeto de extensão foi de grande contribuição para as acadêmicas, capacitando-as a produzir uma práxis de forma mais segura e com autonomia própria, ao ponto de que todas compreenderam o quanto importante são as histórias no desenvolvimento infantil, sendo que as mesmas contribuem grandemente no desenvolvimento da imaginação criativa, oralidade e outros aspectos da formação da criança. Assim apresentamos alguns trechos das respostas das participantes do projeto:

Depois de participar do projeto entendi a importância que as histórias têm para o desenvolvimento da imaginação criativa das crianças. (C1).

Estudar sobre a contação de histórias é voltar para estudos que antes não conhecia, é entender o processo de desenvolvimento da imaginação criativa humana que vai contribuir com a aprendizagem. É olhar para o outro e o mundo. (C3)

⁷ Os participantes assinaram o termo de livre consentimento esclarecido.

⁸ Práxis entendida como uma atividade material, capaz de transformar a realidade de acordo com os fins adequados, conforme Vásquez (2007).

Compreende-se, com as repostas, que o projeto de extensão ao proporcionar as suas participantes formações, capacitação e aprendizados diversos, auxiliou as acadêmicas a ponto de que todas passam a reconhecer as histórias não somente como mero momento de lazer e distração, mais sim, de forma objetiva como contribuição na formação integral da criança e a sua própria formação.

A universidade se concretiza no tripé pesquisa, ensino e extensão. Essa relação entre os eixos é que faz a formação da (o) acadêmica (o) se concretizar de forma efetiva. Especialmente, na extensão, há a oportunidade de o estudante desenvolver a práxis, uma vez que ao se envolver com a comunidade, para além dos muros da universidade, consegue compreender de forma concreta a teoria discutida em sala de aula, como por exemplo, é vivenciado nos estágios. Todavia, na extensão, a formação ultrapassa o viés estritamente pedagógico, alcançando a formação enquanto sujeito e que nesse caminho possibilita um caminho para emancipação.

Dando prosseguimento, a pergunta seguinte foi direcionada para o objetivo específico da pesquisa, qual seja, o reconhecimento como pessoa empoderada após a participação no projeto, a qual houve unanimemente 100% de respostas positivas. Percebeu-se, nas respostas, que todas as participantes tiveram a oportunidade de agregar conhecimentos em suas formações acadêmicas mediante suas participações no projeto.

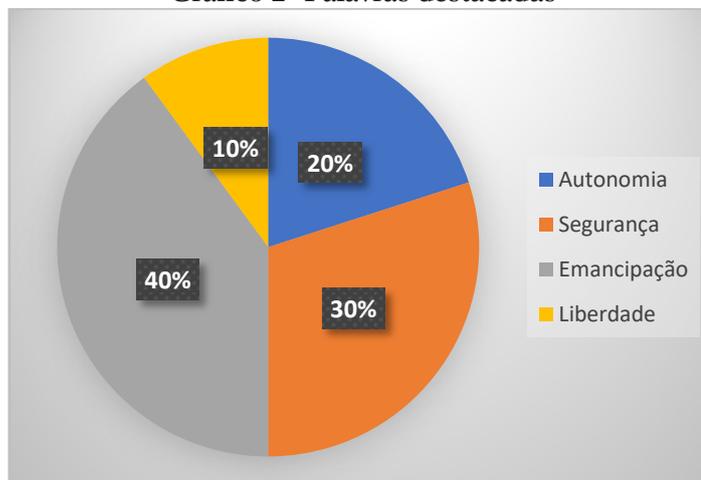
As teorias recebidas e atividades produzidas possibilitaram que as mesmas passassem a se reconhecer como pessoas empoderadas, capazes de por si mesmas agirem de forma a conduzir suas vidas a conquista de novos conhecimentos, os quais as levam a uma práxis cada vez mais efetiva, podendo contribuir com o desenvolvimento de qualidade a todos aqueles que por algum momento passem por suas vidas. Segundo Tonet (2005, p. 138),

[...] sobre a formação do indivíduo, não podemos esquecer que a reprodução do ser social é um processo dinâmico. Novos problemas, novos acontecimentos, novas e imprevisíveis situações se apresentam continuamente. Diante delas o indivíduo deve estar preparado para reagir, encontrando soluções novas, sob pena de não poder dar continuidade a sua existência. Está reação, porém, não poderá ser de qualquer modo nem puramente individual, mas de maneira que permita a continuidade da existência daquela forma de sociabilidade.

As relações humanas são essenciais para possibilitar ao indivíduo a capacidade de, diante dos conhecimentos adquiridos, solucionar problemas que possam vir a surgir no decorrer das interações sociais, visto que vivemos em uma sociedade e precisamos nos envolver nos processos que ela exige.

Em relação ao questionamento, o que você entende por empoderamento, foi feita uma análise das palavras que mais se destacaram podendo ser observadas no gráfico abaixo.

Gráfico 2- Palavras destacadas



Fonte: Slivinski e Zanlorenzi (2022)

Percebe-se que a palavra que mais se destacou nas respostas foi “emancipação”. Tal acepção relaciona-se com empoderamento, a medida que cada ser humano compreende que a emancipação é algo que se conquista, mediante tudo aquilo que lhe é apresentado, percebendo que no empoderamento e na emancipação o autor principal é o próprio indivíduo, o qual procura buscar e relacionar os conhecimentos adquiridos durante a vida com situações vivenciadas, agindo de forma a expressar suas ideias e pensamentos com clareza e convicção.

Ao se tornar emancipado cada indivíduo conquistará a segurança e autonomia necessárias para se colocar frente a outros, a fim, de defender aquilo que acredita como certo, sem se deixar levar por ideias que não correspondam aos seus conhecimentos prévios. Essa questão observa-se na resposta da participante C2: “[...] não vejo o empoderamento como algo relacionado a superioridade perante os outros, mas sim no sentido de sentir-se emancipado, tendo domínio sobre seus atos e acreditando dar o melhor de si em suas atividades.”

Essa afirmação apresenta uma relação íntima entre empoderamento e emancipação, como também nessa resposta: “Por empoderamento compreendo a consciência emancipada que pode ser individual ou também poder ser coletiva, que é uma ação social (C3). Para Adorno(1995, p.181),

[...] a figura que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Acreditando que é por meio da educação e suas relações humanas que o indivíduo se torna empoderado, tendo assim a capacidade de se tornar emancipado, será com os conhecimentos adquiridos que cada um possibilitará viver de forma livre capaz de desenvolver sua consciência crítica não ficando a mercê ou aceitando como natural tudo aquilo que o mundo lhe apresenta. Ter a possibilidade de agir na sociedade como agente transformador dará ao indivíduo ainda mais o interesse de agregar novos conhecimentos com o intuito de cada vez mais colaborar com o meio que se está inserido. Para Freire (1986 p. 66),

[...] todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, o que é inevitável.

O ser humano ao ter a oportunidade de agregar novos conhecimentos aos saberes que já possui, passa a necessitar de mais informações, já que as que lhe são conhecidas não são suficientes para todos os questionamentos que a vida lhe apresenta. Marx (2007) aponta que a satisfação das necessidades gera novas necessidades e essa produção de novas necessidades constituindo-se como ato histórico. Partindo desse princípio os conhecimentos sempre serão substituídos por novos, por meio das interações humanas. Diante disso, o indivíduo se emancipa cada vez mais, se tornando capaz de encontrar soluções para adversidades que possam surgir.

Compreendemos assim que o ser humano só se tornará empoderado quando for de sua própria escolha, caso contrário o mundo sempre lhe colocará em uma posição na qual o mesmo estará exposto a somente receber elementos prontos, tornando assim a sua formação como ser humano em algo que não corresponda às suas necessidades mediante seu convívio na sociedade.

Considerações finais

Ao concluir esse trabalho tivemos a oportunidade de compreender como um projeto de extensão tem a capacidade de auxiliar na formação acadêmica. Com as respostas recebidas conseguimos identificar que todas as participantes da pesquisa compreenderam e se reconheceram como pessoas empoderadas, ao relatarem em suas respostas que o projeto através de suas formações e conhecimentos passados lhes possibilitou compreender a importância das histórias no desenvolvimento infantil, podendo assim utilizar dessas experiências em suas vidas profissionais.

Outra observação obtida mediante as respostas é que a partir do momento que as mesmas se reconhecem como empoderadas passam a reconhecer também o sentido da emancipação e a autonomia como algo presente e importante em suas vidas, sendo isso conquistado perante suas participações e interações no projeto referido. Contudo a pesquisa deixa claro que a participação em um projeto de extensão pode colaborar grandemente na qualidade da formação universitária, percebendo que mediante as experiências vivenciadas as acadêmicas conquistam mais autonomia e segurança para seguir atuando dentro das suas áreas específicas de trabalho. Porém isso só se tornará possível quando as mesmas tenham livre acesso para participar de projetos de extensão que despertem seu interesse e em qual as mesmas possam imergir dentro de sua própria formação, como meio de se reconhecer como empoderadas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Emancipação e educação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995
- Dicionário Michaelis Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/xRdBQ/poder/>> Acesso: janeiro 2022
- Dicionário OnLine português Disponível: <<https://www.dicio.com.br/>> Acesso: janeiro 2022
- Dicionário Oxford. Disponível em: <<http://oxfordlearnerdictionaries.com/us/>> Acesso: janeiro de 2022
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.
- SCHIAVO, Marcio R. e MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SLIVINSKI, J; ZANLORENZI, C. M. Contação de Histórias: Extensão Universitária e Sua Colaboração Para Práxis Pedagógica da Docência no Curso de Pedagogia. **CATAVENTOS - Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta**, v. 13, n. 2, p. 13–24, 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 15/02/2023

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTOS

Claudio Bonel⁹
Jardelino Menegat¹⁰

Resumo

Este artigo, do tipo pesquisa documental, focaliza os encontros e desencontros da legislação brasileira sobre a pós-graduação *lato sensu*. O objetivo geral é analisar os encontros e desencontros da Legislação deste nível acadêmico. O referencial teórico fundamenta-se, em especial, nos pressupostos de Anísio Teixeira (1956 e 2004) e em documentos oficiais de 1925 até 2020, dialogando entre si e com os autores. Os dados foram coletados por meio de análise documental dos documentos oficiais, o que possibilitou expor os avanços e fragilidades das políticas públicas de um nível acadêmico que, entre 2016 e 2020, dobrou suas matrículas.

Palavras-chave: pós-graduação *lato sensu*, políticas públicas, regulamentação

Abstract

This article, of the documentary research type, focuses on the similarities and differences of Brazilian legislation on *lato sensu* postgraduate studies. The general objective is to analyze the agreements and disagreements of the Legislation of this academic level. The theoretical framework is based, in particular, on the assumptions of Anísio Teixeira (1956 and 2004) and on official documents from 1925 to 2020, dialoguing with each other and with the authors. Data were collected through document analysis of official documents, which made it possible to expose the advances and weaknesses of public policies at an academic level that, between 2016 and 2020, doubled its enrollment.

Keywords: *lato sensu* post-graduation, public policies, regulation

Introdução

O artigo intitulado *A legislação brasileira acerca da pós-graduação lato sensu: uma história de encontros e desencontros*, tem a sua tipologia caracterizada como uma pesquisa documental cujo problema de investigação é: *Existe legislação que garanta acompanhar e fiscalizar a pós-graduação lato sensu em função da sua crescente demanda?*

O Marco teórico fundamenta-se nos pressupostos de autores, tais como Paulo Ghiraldelli (2021), trazendo o contexto histórico da educação brasileira e suas políticas públicas, apresentando algumas tradições que perduram até os dias atuais. Em Émile Durkheim (2019), focaliza-se no desenvolvimento do saber científico, mas também nos conhecimentos inerentes a toda sociedade, onde o especialista tem um dever – ou deveria ter – de ser um agente nessa (re)construção da sociedade. Já em Anísio Teixeira (1956) apresenta-se a sua visão sobre o como deveria ser a caminhada acadêmica dos/as estudantes, no sentido de promover a educação para sociedade, de forma organizada e integralizada. Estes e outros teóricos dialogarão frequentemente entre si e com os documentos oficiais, como legislações, regulamentações e pareceres que contarão a história da pós-graduação *lato sensu*, desde o primeiro momento em que se pensa sobre a especialização no Brasil, ainda em tempos de República Velha.

⁹ PPGE – Programa de Pós-graduação da UCP – Universidade Católica de Petrópolis.

¹⁰ Doutor em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Doutor em Administração de Empresas pela Universidad de La Empresa, Montevideo, Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

O cerne deste artigo está na pesquisa de políticas públicas e sua relação com a sociedade que cursa a pós-graduação lato sensu, tendo como objetivo geral: *Analisar os encontros e desencontros da Legislação deste nível acadêmico.*

A pós-graduação lato sensu na história do Brasil

Com a independência do Brasil em 1889, surgiram diversas movimentações no que tange o trabalho da época, principalmente com a agricultura, bem como a República que, hoje conhece-se como República Velha, mas no fim do século XIX e início do XX trouxe inovações para país, que por consequência requeriam certos níveis de conhecimento, o que demandou a abertura de escolas, bem como os métodos e conteúdos que seriam ensinados.

Por essa época, nosso país passou por uma expansão da lavoura cafeeira em conjunto com o fim do regime escravocrata e a consequente adoção do trabalho assalariado. Além disso, tivemos uma substancial remodelação material: instauramos a rede telegráfica e melhoramos os portos e ferrovias. Junto disso, tivemos a disseminação, entre nós, de algumas ideias democráticas, trazidos por ventos políticos do exterior. [...] O Período do fim do Império e início da República assistiu uma relativa urbanização do nosso país. (GHIRALDELLI, 2021, p. 38)

A partir desse movimento, em 1891, o Governo Federal iniciou a legislação voltada para o ensino, com a criação de reformas que visavam uma formação mais aderente as inovações da época.

No campo legislativo, o governo republicano iniciou seus dias com a reforma Benjamin Constante (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro). Entre outras coisas, essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (este Ministério durou até 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo endossado por vários republicanos. (GHIRALDELLI, 2021, p. 42-43)

Como é possível observar, desde o início da república, em sua primeira legislação, havia a preocupação em uma educação que pudesse atender a demanda das novas profissões que surgiam na época, tanto que o mesmo Ministério que tratava da educação, também tratava dos Correios e Telégrafos.

Anos depois, em 1925, através do Decreto Nº 16.782-A, cria-se o Departamento Nacional de Ensino, que fica subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, sendo assim, vincula-se mais uma vez a educação ao trabalho, porém este Decreto é o primeiro marco da especialização de nível superior

Art. 80. Fica creado, anexo á Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o Curso Especial de Hygiene e Saúde Publica, visando o aperfeiçoamento techino dos medicos que se destinem ao desempenho de funcçõessanitarias. Paragraphounico. Este curso, que será dirigido pelo Director do Instituto Oswaldo Cruz, constituirá uma especialização do ensino medico e será professado pelos technicians do referido Instituto, annualmente designados pelo Director. (BRASIL, 1925)

Apesar de um marco para especialização de nível superior, mesmo ainda não sendo intitulada de pós-graduação *lato sensu*, como pesquisador me causa um desconforto no que tange a especialização 100% dedicada ao mercado, a técnica, a sistematização, no sentido que um especialista deveria, além de exercer seu trabalho em uma Empresa ou no Governo, também contribuir com a sociedade, de modo a motivar e, conseqüentemente, transformar outras realidades.

De fato, as sociedades tendem a cada vez mais a ver como um dever do indivíduo desenvolver sua inteligência, assimilando as verdades científicas estabelecidas. Há, agora, alguns conhecimentos que todos devemos possuir. Não somos obrigados a nos jogar na grande barafunda industrial; não somos obrigados a ser artistas; mas atualmente todo mundo é obrigado a não continuar sendo ignorante. Essa obrigação chegar a ser sentida de modo tão profundo que, em algumas sociedades, ela não apenas é sancionada pela opinião pública, como também pela lei. É porque a ciência não é senão a consciência levada a seu mais alto ponto de esclarecimento. Ora, para que as sociedades possam viver nas condições de existência que hoje lhes são dadas, é preciso que o campo da consciência, tanto individual, quanto social, se amplie e se esclareça. (DURKHEIM, 2019, p. 59-60)

Durkheim (2019), assim como Ghiraldelli (2021) possuem da sociedade que precisa evoluir seu conhecimento, mas Durkheim (2019) nos coloca pra pensar além, no sentido de expansão do conhecimento e, neste ponto o especialista deveria ter como dever, mesmo que para isso, fosse estipulado em Lei, de ser – também - um agente que potencializasse, que ampliasse a consciência dos indivíduos a sua volta e do seu contexto social.

Retomando a história da pós-graduação *lato sensu*, chega-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, onde diferente do que estava exposto Decreto Nº 16.782-A, coloca a especialização sem a necessidade de um curso de Graduação e separa de Pós-graduação, este sim requerendo o título da graduação, porém não separa em *strito* ou *lato sensu*.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961)

Fica notória a confusão ou a falta de entendimento sobre quem poderia se tornar um especialista e “esse fato levou o ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/6/1966), no Governo Castelo Branco, a solicitar que o Conselho Federal de Educação (CFE) se pronunciasse sobre a matéria” (TORRES, 2018, p. 117) e, assim foi realizado no Parecer CFE nº 977/65, intitulado Definição dos Cursos de Pós-graduação.

E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito. (BRASIL, 1965)

De acordo com a conclusão do parecer, pode-se entender que um especialista de nível superior poderia ser uma pessoa sem a graduação. Em contrapartida, o título de pós-graduado seria *stricto sensu* e somente para que aqueles que concluíram a graduação. Apesar desse parecer colocar a especialização de nível superior como um nível acadêmico sem a necessidade da conclusão do nível superior, este documento apresenta em seu texto a definição de *lato sensu*.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*. (BRASIL, 1965)

Nesta definição, ficou entendido pelo Conselheiro que *lato sensu* trata-se de uma especialização profissional, para exercer uma atividade específica e que deveria ser cursado após a conclusão da graduação. Ainda no mesmo parecer, se apresenta a descrição do que seria uma especialização.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. (BRASIL, 1965)

Em um primeiro momento, percebe-se que o Conselheiro colocar ambos, *lato sensu* e especialização, como profissionais especialistas em uma determinada área profissional e no meu entendimento, não deixa claro o porquê de se separar pós-graduação *lato sensu* de especialização, criando uma confusão com o nível acadêmico, “entretanto não basta haver regras, pois, às vezes, são precisamente essas regras a causa do mal” (DURKHEIN, 2019, p. 341). Ora, se mesmo com as Leis podem ocorrer problemas, penso que sem elas, a margem para estes problemas se torna ainda maior.

Plano nacional de pós-graduação e a lei de diretrizes e bases da educação nacional

Em 1974, através do Decreto nº 73.411, cria-se o Conselho Nacional de Pós-graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura que, tinha como trabalho inicial a criação de um Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), para definição de medidas para políticas de pós-graduação. O I PNPG foi baseado no Parecer 977/65 e este plano apresentava como objetivo a definição de estratégias, medidas e políticas para a pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975. O primeiro ponto importante que o I PNPG traz a luz é a definição de especialização e, que é a que utilizamos até os dias atuais.

Dentro do complexo universitário, a pós-graduação constitui um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor. Os cursos das duas primeiras modalidades formam profissionais graduados, conferindo-lhes o título de mestre e/ou doutor ao término de um processo de ensino e pesquisa, regido por normas específicas. Os cursos de outras modalidades, preparam também profissionais graduados, através de processos acadêmicos de conteúdo e prazo mais restritos. (BRASIL-PNPG 1975-1979, 1975, p. 127)

Apenas em 1975 é que se chega a definição sobre conceito de especialização de nível superior, identificando-a como uma pós-graduação *lato sensu* e explicitando de forma clara que há a necessidade da conclusão de uma graduação.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Com efeito, criando-se esses patamares sucessivos, conduziríamos a expansão por graus, por etapas, evitando o funcionamento das séries mais adiantadas, em todos os casos onde as condições de falta de recursos humanos ou materiais não o permitissem. No ensino superior, penso, a mesma gradação tem de ser estabelecida. Temos de criar o curso básico fundamental superior e, após este, os cursos profissionais propriamente ditos e os de especialização e doutorado. (TEIXEIRA, 1956, p. 215-216)

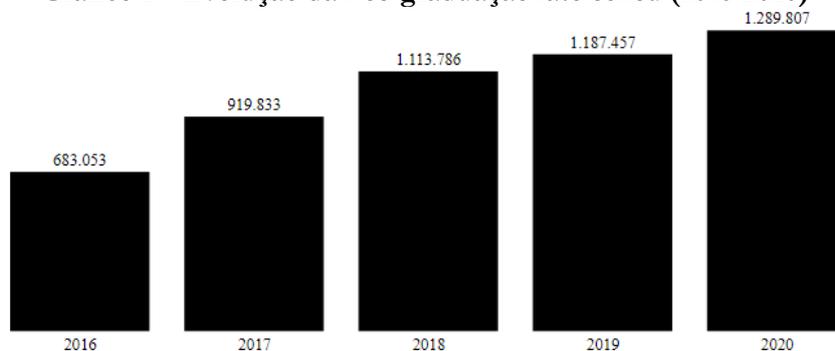
As palavras do Sr. Anísio Teixeira (1956) já explanavam, de forma simples e bem objetiva, que a especialização deveria ser após a conclusão da graduação. Desta forma, o I PNPG, conscientemente ou não, qualifica o entendimento de Teixeira. Percebemos, então, que durante anos houve uma falta entendimento no que tange a definição de Pós-graduação *lato sensu*, porém em contrapartida a educação básica, educação superior e pós-graduação *stricto sensu* que possuem legislações, regulamentações e constantes avaliações que buscam a gestão e organização destes níveis acadêmicos, temos a pós-graduação *latosensu* com pouca organização e muita mercantilização.

Muitos cursos de mestrado *stricto sensu* funcionam na prática como cursos de aperfeiçoamento e qualificação profissional, o que leva a que muitos alunos não terminem suas teses ou monografias, ou façam burocraticamente. A pós-graduação brasileira vem, cada vez mais, extravasando o alcance da CAPES e seus sistemas de avaliação. Como já foi indicado, existe um segundo sistema de pós-graduação, *lato sensu*, tão grande ou maior que o primeiro, que funciona sem qualquer avaliação ou mesmo informação sistemática sobre sua existência. (BRASIL-PNPG 2011-2020, 2011, p. 51)

Como observado, o último Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, reconhece a falta da devida organização acerca da pós-graduação *lato sensu*. O Próprio PNPG ainda não apresenta um relatório final do ciclo 2011-2020 e não há a previsão de ter um novo PNPG para contemplar mais ciclo.

Como exposto no PNPG 2011-2020, a pós-graduação *lato sensu* segue em constante crescimento, mesmo em 2020, ano de pandemia. De acordo com os dados coletados do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021 (SEMESP, 2021), observa-se esse crescimento em números.

Gráfico 1 – Evolução da Pós-graduação lato sensu (2016-2020)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados do SEMESP, 2021

Analisando o gráfico acima, percebe-se que ao comparar o número de estudantes da pós-graduação *lato sensu* em 2016 com 2020, será possível observar que foi aproximadamente o dobro e, ainda quando compara-se 2020 (ano da pandemia) com 2019, observa-se que o crescimento se mantém, nesse caso de 8,62%, maior que o crescimento entre 2019 e 2018, que foi de 6,61%.

Desta forma, o crescimento apresentado no PNPG 2011-2020 se confirma através dados do Mapa do Ensino Superior 2021 (SEMESP, 2021), o que evidencia a relevância deste nível acadêmico, porém o que se apresenta como política pública não condiz com sua devida importância. Ao analisar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), em artigo 54º, no parágrafo 2º, encontra-se o texto: “Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”. Pelo fato de na LDB não estar definido o que seria “alta qualificação para o ensino ou para pesquisa”, possibilitou que essa subjetividade fosse analisada, caso a caso, pelo poder público acarretando Instituições de Ensino Superior ofertando cursos de pós-graduação *lato sensu* com conclusão em tempos curtos. A seguir, vemos um exemplo de uma IES:

Figura 1 – Pós-graduação em Gestão da Tecnologia da Informação em 4 meses

A imagem mostra a interface de uma página de vendas de uma instituição de ensino superior (IES). No topo, há o logo da CENES e o nome do curso: "Pós-Graduação em Gestão da Tecnologia da Informação". Abaixo, há uma seção de detalhes do curso, incluindo o selo MEC e as informações: "Carga Horária: 360 h" e "Tempo de conclusão: A partir de 4 meses". À direita, há uma caixa de oferta com o texto "Desconto por tempo limitado!" e o preço de R\$ 478,80 por mês, com juros de R\$ 39,90. Um botão "FAZER MINHA MATRÍCULA" está visível na base da caixa de oferta.

Fonte: CENES (Grupo Focus), 2022

Nesta imagem, é possível observar a informação acerca do tempo de conclusão “a partir de 4 meses”, bem como um selo informando que a pós-graduação é certificada pelo MEC, o que de fato se confirma no Parecer CNE/CES nº 1029/2019, de acordo com o conforme observa-se a seguir:

Em 17 de outubro de 2017, a IES solicitou o credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, a partir da autorização do funcionamento do curso superior de Tecnologia em Gestão Pública. A unidade sede foi avaliada in loco pela comissão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no período de 6 a 10 de agosto de 2019 (relatório nº 149.037). (BRASIL, 2019)

O mesmo parecer também definiu o Conceito Institucional EaD (CI-EaD), conforme a figura que se segue:

Figura 2 – Conceito Institucional EaD (CI-EaD): CENES (Grupo Focus)

Eixos	Conceitos
Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional	5
Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional	3,86
Eixo 3 - Políticas Acadêmicas	4
Eixo 4 - Políticas de Gestão	4,71
Eixo 5 - Infraestrutura Física	4,06
Conceito Institucional EaD (CI-EaD)	4

Fonte: BRASIL, 2019

Neste ponto, vos convido a refletir sobre a possibilidade de formar um especialista de nível superior em 4 meses, seja avaliando o cenário exposto neste artigo ou um outro que esteja próximo a sua realidade.

Pensando juridicamente, ainda cabe entender o que seriam “instituições que comprovem alta qualificação para ensino ou para pesquisa” e, diante desse questionamento, há o Parecer CNE/CES nº 398/2019 que responde da seguinte forma:

Aqui, define-se, portanto, “alta qualificação acadêmica para o ensino ou para a pesquisa” para abranger aquelas instituições que tenham obtido o Conceito institucional igual a 5 (cinco) nos 2 (dois) últimos períodos avaliativos consecutivos. Assim, esta Comissão opina que a Instituição de Ensino Superior (IES) com alta qualificação acadêmica possa ter como prerrogativa os princípios de autonomia universitárias, previstos na LDB, que dizem respeito a criação de cursos de graduação ou pós-graduação na modalidade em que estiver credenciada, na sua sede, bem como registrar seus próprios diplomas, a alterar seu número de vagas em função de demanda comprovada nos 2 (dois) anos anteriores e consecutivos. (BRASIL, 2019).

Este Parecer poderia ser um instrumento de ponto de partida para uma (re)estruturação da pós-graduação *lato sensu*, pois a partir do momento em que se define que uma Instituição de alta qualificação é aquela com conceito institucional igual a 5, o próprio instrumento já regularia de forma positiva a abertura de cursos que, de fato, tivessem a devida intencionalidade de formar um/a especialista, porém este parecer encontra-se aguardando a sua homologação desde 2019.

Considerações finais

Começar as considerações finais, do ponto de vista das desconiderações é essencial para alarmar o abandono deste nível acadêmico, que suplica por atenção e, principalmente, políticas públicas que possam regulamentar e fiscalizar para garantir que os/as acadêmicos sejam, de fato, especialistas.

Um nível acadêmico com um crescimento exponencial, ao mesmo tempo com Instituições de Ensino Superior ofertando cursos sem a intencionalidade de formar um especialista e regulamentações, que permitem, inclusive uma mercantilização da pós-graduação *lato sensu*. A história da pós-graduação *lato sensu* dá o tom das pseudopolíticas públicas que sempre a tornaram mais confusa do que elucidativa acerca da sua real finalidade. Sucessivas tentativas de fracasso constante culminaram em um Plano Nacional de Pós-Graduação extinto, ou melhor, abandonado.

Este artigo expõe a real necessidade de um movimento em prol da pós-graduação *lato sensu*, que de acordo com a história, parece ser invisível aos olhos do poder público, a ponto de transparecer que esse abandono é estratégico, é planejado, é intencional. Esquecem-se (ou ignoram) o fato de que esses/as especialistas de nível superior, podem (e devem) contribuir com a transformação social e cultural de seus contextos, contribuindo com a redução de desigualdades, inclusão social/digital e disseminação do conhecimento adquirido.

Se uma sociedade como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social. .
(TEIXEIRA, 2004, p. 177)

Encerramos as considerações finais, agora com esta consideração de Anísio Teixeira (2004), que nos alerta para “ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade” e, uma dessas molas é a educação em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Referências

- BRASIL. **Decreto Lei Nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em 29 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Decreto Lei Nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 29 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes de Bases da Educação Nacional.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 14 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-graduação. Departamento de documentação e divulgação. Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG): 1975 - 1979.** Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i/-pnpg-pdf>. Acesso em 09 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-graduação. Departamento de documentação e divulgação. Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG): 2011 - 2020.** Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Parecer Nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB).** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 13 de junho de 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 398/2019.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2019-pdf/116801-pces398-19-1/file>. Acesso em 13 de junho de 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1029/2019.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2020/137911-pces1029-19/file>. Acesso em 14 de junho de 2022.
- CENES. **Pós-graduação.** Disponível em <https://cenes.com.br/cursos/pos-graduacao>. Acesso em 10 de junho de 2022.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Edipro, 2016.
- GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social:** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira:** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GONSALVES, Elisa P. **Iniciação a pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SEMESP, Instituto. Mapa do Ensino Superior no Brasil: 11. ed. São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

TORRES, Luciana. **A mercantilização da pós-graduação lato sensu no Brasil**. Paraná: Appris Editora, 2018.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 15/02/2023

FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dinailde Alves Rodrigues Pimentel¹¹

Kamila Cunha dos Santos¹²

Maristela Gardênia Alves de Sousa¹³

Carmem Lucia Artioli Rolim¹⁴

Resumo

Este estudo apresenta como temática a formação docente e o uso da tecnologia como recurso pedagógico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo é discorrer sobre o processo de formação desenvolvido para os docentes do AEE no município de Porto Franco, no Maranhão, considerando as ações impulsionadas pelo período pandêmico da contaminação causada pelo vírus SARS-CoV-2. O desenvolvimento do estudo fez uso de abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental. Os resultados revelaram que a pandemia explicitou fragilidades que já existiam e ainda evidenciou que as possibilidades tecnológicas devem estar acessíveis no espaço da escola e no contexto da formação docente.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Formação docente. Educação. Tecnologia.

Abstract

This study presents the theme of teacher training and the use of technology as a pedagogical resource for Specialized Educational Assistance (AEE). The objective is to discuss the training process developed for AEE teachers in the municipality of Porto Franco, in Maranhão, considering the actions driven by the pandemic period of contamination caused by the SARS-CoV-2 virus. The development of the study was a qualitative approach through documentary research. The results revealed that the pandemic made explicit weaknesses that already existed and also showed that technological possibilities must be accessible in the school space and the context of teacher training.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Teacher training. Education. Technology.

Introdução

A sociedade ainda enfrenta as consequências da pandemia do SARS - Covid-19, realidade que não é diferente no ambiente educacional, onde as escolas têm buscado formas efetivas de adaptação de suas ações pedagógicas, diante da nova realidade

Nesse cenário, o trabalho realizado pelos professores durante o período pandêmico esteve envolto por diversos obstáculos e desafios, o que inclui o uso de tecnologias de informação e comunicação como ferramentas pedagógicas para atender os alunos com deficiência.

¹¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹²Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹³Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹⁴Doutora em Educação (UNIMEP). Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT (PPGE), Palmas, Tocantins, Brasil.

Nesse sentido, a formação continuada para docentes no período pandêmico, organizada pela SEMED, foi desenvolvida em um momento atípico, buscando amenizar as dificuldades encontradas pelos professores ao realizar o planejamento, adaptação e diferenciação curricular com a utilização de recursos tecnológicos. Isso se deu por meio de acesso a *links* e plataformas, produção de videoaulas, como também o acompanhamento das atividades remotas com os estudantes no AEE.

Nesse cenário, a presente pesquisa tem como foco o uso das tecnologias aplicadas como recursos pedagógicos adequados ao AEE), no Centro de Apoio Pedagógico (CAP), do município de Porto Franco, no estado do Maranhão. Dessa forma, o artigo tem como objetivo discorrer sobre o processo de formação desenvolvido para os docentes do AEE no referido município, considerando as ações impulsionadas pelo período pandêmico.

A pesquisa foi subdividida em tópicos, a saber: Percurso Metodológico, Histórico do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e sua Trajetória, Formação Continuada de Professores no CAP: Tecnologia x Pandemia e, por último, as Considerações Finais.

Assim, a investigação discorre sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais na cidade de Porto Franco – MA, a forma como foram realizadas as atividades para os alunos com deficiência, matriculados no CAP, seguindo tanto o calendário escolar e as informações do documento orientador das atividades escolares não presenciais, quanto as normas e os cuidados do Ministério da Saúde para o período pandêmico, assim como a organização da carga horária necessária para cada segmento do trabalho escolar.

Percurso metodológico

O processo metodológico da pesquisa corresponde ao seu caminhar, cujo processo a ser percorrido busca demonstrar o desenvolvimento da pesquisa, bem como a técnica utilizada para obtenção de resultados. Como Minayo (2009, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Corroborando Severino (2007, p. 122-123), compreendemos que a presente pesquisa é de natureza descritiva e de cunho documental, tendo “como fonte, documentos em um sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Na perspectiva do autor “nesses casos, os conteúdos dos textos que não tiveram nenhum tratamento analítico são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa documental é um importante instrumento para obtenção de dados, pois parte de materiais concretos para coleta de informações necessárias. O trabalho com documentos e o diálogo com constructos teóricos permitem tensionar os dados em busca de alcançar o objetivo proposto na pesquisa. Esse movimento apresenta espaço para a visão dos autores sobre as fontes originais, como também apresentam opiniões de outros autores que podem tanto dialogar com a pesquisa, como apresentar outros pontos de vista sobre o tema pesquisado.

Assim, com base em Gil (2002), entendemos que a pesquisa documental tem relevância, pois é possível analisar ideias, reflexões, considerando diferentes contextos do percurso através do tema e das histórias contadas e construídas.

Iniciamos a pesquisa pelo levantamento histórico do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), na sequência análise do Documento Orientador elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Franco, no estado do Maranhão, o qual apresenta mudanças ocorridas no cenário educacional, quanto ao objeto de pesquisa que tem como temática a formação docente e o uso da tecnologia como recurso pedagógico ao atendimento educacional especializado.

Histórico do Centro de Apoio Pedagógico e sua trajetória

Para adentrar as minúcias históricas do Centro de Apoio Pedagógico, percorremos, principalmente, o Documento Curricular do Município de Porto Franco - MA (2019. p.136, *apud* BRASIL, 2017, p. 113).

O compromisso da BNCC Base Nacional, e do Documento Curricular do Território Maranhense, com a formação integral, reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, assumindo ainda uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Nesse contexto da diversidade, a Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AERE) aos alunos matriculados na Rede Regular de Ensino na cidade de Porto Franco é ofertada no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) que corresponde às Salas de Recursos Multifuncionais, segundo o Documento Curricular do Município de Porto Franco- MA, para a Educação Infantil (2019, p.139 - 140). O CAP foi implantado em agosto de 2005, e, atualmente, atende (67) sessenta e sete alunos com Necessidades Educacionais Especiais, tais como dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais e deficiências. Também possui um quadro de (19) dezenove funcionários, dentre os quais, (07) sete professores, (02) dois Auxiliares de Serviço Geral, (03) três vigias, (02) duas merendeiras, (01) uma secretária, (01) uma diretora, (02) duas coordenadoras, (01) uma orientadora pedagógica.

Para o acompanhamento aos alunos matriculados, o horário de atendimento é das sete horas e trinta minutos às onze horas e trinta minutos, no contraturno escolar. O ano letivo tem início e encerramento na mesma data do ensino regular, conforme as normas da SEMED.

De acordo com o documento já citado, o CAP funciona com (04) quatro Professores concursados e especialistas na área de Educação Especial, (03) três Pedagogas que trabalham com Braille, Libras e deficiência intelectual, (02) dois Professores de apoio, (01) uma Gestora e (01) um Gestor Adjunto, (01) uma Coordenadora, (1) e uma Psicopedagoga, (02) dois Administrativos, (01) uma Merendeira, (02) dois ASG, (01) um Porteiro e (02) dois Vigias e (01) um Motorista, cuja função é fazer o transporte de ida e volta dos alunos desde as escolas onde estudam ou em suas residências nos horários dos atendimentos.

A instituição atende 73 alunos com deficiência, a exemplo de Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Surdez, Cegueira, Deficiência intelectual, outros tipos de transtorno e dificuldade de aprendizagem, todos matriculados em escolas regulares.

O AEE aos alunos no sistema regular de ensino de Porto Franco ocorre em parceria com a escola ar, seguindo os objetivos propostos e as orientações da Educação Especial no contexto da inclusão. Isso busca contribuir e garantir o acesso à matrícula e a permanência do aluno na escola, com respeito a aspectos como a diversidade, as diferenças, as adaptações no currículo e a utilização de diferentes recursos.

Para o ano letivo de 2020, período pandêmico, a SEMED de Porto Franco organizou, por meio do Documento Orientador, formação continuada para os professores por segmento, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. O planejamento incluiu reunião remota via plataforma virtual *Google Meet*, além de instruções para uso dos meios tecnológicos disponíveis como elaboração de videoaula e construção de portfólios de atividades como informado no tópico a seguir.

Formação continuada de professores no Centro de Apoio Pedagógico: tecnologia x pandemia

No período de pandemia, que teve início em 2020, as ações planejadas para formação continuada foram estruturadas pelo Plano de Ações. As formações foram garantidas e embasadas pelo “Documento Orientador – Atividades Escolares Não Presenciais”, organizado pela rede de ensino, com momentos de leitura e reuniões com a SEMED, em plataformas digitais de comunicação e em grupo, via chamada de vídeo, apresentando o passo a passo do desenvolvimento das atividades remotas.

A formação continuada, direcionada aos professores das escolas regulares e do AEE, organizada pela SEMED, no início do ano letivo, é denominada “Semana Pedagógica”. A realização conta com palestrantes, oficinas e reuniões em grupos de estudo, via plataformas virtuais.

Conforme o Documento Orientador, no que tange a Atividades Escolares não Presenciais da SEMED de Porto Franco – MA (2020), são realizados reuniões e encontros de formação com os professores por modalidade de ensino, com orientações sobre o uso de tecnologias, informações pertinentes, montagem do cronograma, rotina de trabalho, planejamento e entrega das atividades remotas. No documento, são expressas, também, orientações sobre os grupos de aplicativo de mensagens instantâneas, orientações para o entendimento do uso das videoaulas, impressão e entrega das atividades, além de acompanhamento da sala de aula no grupo virtual.

Os encontros de formação continuada desenvolvidos a partir do momento da pandemia trazem as possibilidades de utilização de tecnologias digitais, abordam a interação teoria e prática, buscam estabelecer relações entre os conhecimentos prévios, as experiências vividas pelos professores no ambiente escolar, com momentos de partilha e troca de experiências, entre os professores da escola regular e do AEE, cuja realidade vivenciada, em tempo de pandemia, justifica diversas transformações e mudanças educacionais.

Diante disso, entendemos que o período de pandemia exigiu aproximação com os meios digitais, impulsionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas. A situação exigia além dos elementos já trabalhados no espaço da escola, o aprofundamento de recursos, às vezes, pouco acessíveis. Nesse contexto, as formações buscaram minimizar os impactos de uma situação atípica, tomada por grandes proporções.

Esse processo de formação para ensino e aprendizagem envolve o compromisso dos professores em aprender e ensinar, tal como esforço e compromisso dos estudantes, além de responsabilidade e parceria das famílias, para que o ensino seja significativo e contextualizado, e que potencialize a aprendizagem e o conhecimento dos estudantes. Assim, o Documento Orientador (PORTO FRANCO, 2020, p. 14), no contexto da formação para os professores, destaca que:

O docente deverá implementar o planejado no Plano Anual de Ensino, bem como participar das reuniões pedagógicas e de orientação de estudantes, preferencialmente, em regime de teletrabalho, nos horários regulares definidos pela escola. Além disso, os docentes deverão participar nos grupos de discussão virtual no aplicativo definido pela escola ou em outras plataformas que a escola utilizar durante o seu horário regular de trabalho.

Assim, fica garantido que os professores tenham acompanhamento na elaboração do planejamento e das atividades remotas, pelo coordenador e gestor, bem como a participação nos grupos para organização e alinhamento, tanto das atividades como dos recursos que poderão ser usados para as videoaulas e atividades impressas. Ainda, convém apresentar os *links* e plataformas tecnológicas, que irão auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem nas atividades para casa, a saber:

WhatsApp®: Utilização para conversas individuais, em grupos ou através de listas de transmissão;

Google Hangout/Meets®: Plataforma de web conferência para até 250 pessoas ao mesmo tempo;

Skype®: Plataforma de comunicação para uma quantidade reduzida de pessoas;

Google Forms®: Criação de avaliação, simulados e provas para resolução no formato digital;

Microsoft Teams®: Trabalhe em equipe usando chat, compartilhando arquivos e fazendo chamadas com vídeo. (PORTO FRANCO, 2020, p. 12).

Para atender aos estudantes que não tenham acesso aos recursos tecnológicos, foram planejados portfólios com atividades impressas e entregues aos pais ou responsáveis. Essas atividades, serão desenvolvidas em casa e, posteriormente, entregues na escola.

Atualmente, o retorno presencial não exclui as aprendizagens desenvolvidas no decorrer da pandemia, porém evidenciou diferentes necessidades. Para Martins (2010, p. 14), estamos em um

dato momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos.

É, portanto, um novo momento que pressupõe a superação de obstáculos de variadas ordens, retornando a uma situação que transformada já não abriga as mesmas condições que os momentos anteriores à pandemia propiciavam. Todavia, entendemos que a escassez de recursos e condições adequadas, que já existia, foi mais evidenciada e, agora, impõe-se mais desafiadora.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa documental, observamos que o AEE e as formações contextualizadas no momento pandêmico tiveram como base o Documento Orientador (PORTO FRANCO, 2020). Também foi evidenciada a necessidade de apresentar sugestões para auxiliar as escolas em meio à suspensão de aulas presenciais e à urgência de adaptações metodológicas motivadas pela situação pandêmica que norteou a elaboração do Documento Orientador de Porto Franco - MA. Entendemos que quando as fragilidades foram evidenciadas, o reconhecimento sobre a importância do processo educativo em contextos diversos também ganhou espaço nas discussões da esfera educacional.

Retomando o objetivo do estudo, ou seja, discorrer sobre o processo de formação desenvolvido para os docentes do AEE no município de Porto Franco - MA, impulsionado pelo momento da pandemia, o Documento Orientador foi evidenciado. Esse documento proporcionou maior segurança aos profissionais para agirem nos exercícios de suas profissões, porém, diante da situação pandêmica com mudanças constantes, tornou-se evidente a necessidade de adaptação periódica do documento aos novos desafios que surgiram no cenário pós-pandemia. O estudo revelou ainda a importância da formação docente, considerando o uso de recursos tecnológicos no AEE, processo que implica continuidade e deve ser oportunizado aos docentes, à medida que possibilita o aprimoramento de conhecimentos, atualizações e transformações. Além disso, oportuniza contato entre os pares, acesso aos recursos tecnológicos como ferramentas de trabalho para o ensino e, também, à sua própria aprendizagem.

Assim, concluímos que o contexto pandêmico explicitou fragilidades que já existiam, e ainda revelou possibilidades e necessidades tecnológicas que devem estar acessíveis no espaço da escola e no contexto da formação docente para o AEE.

Referências

- Gil, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. 8. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.
- Secretaria da Educação do Município de Porto Franco – MA. **Documento Orientador**. Atividades Escolares não presenciais. Secretaria da Educação do Município de Porto Franco – MA. 2020.
- Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Porto Franco - MA**, 1º ao 5º ano (2019).
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023

DIREÇÃO ESCOLAR EM FERNANDÓPOLIS (SP): MÉMORIAS DA EDUCADORA DIRLEY APARECIDA MALAVAZZI MARTINS.

Ellen Claudia Cardoso Martinez Doretto¹⁵
Ademilson Batista Paes¹⁶

Resumo

Por meio de uma pesquisa qualitativa, o presente artigo tem como objetivo compartilhar o cotidiano escolar nos campos administrativos e pedagógicos, por meio das memórias e lembranças da gestora Dirley Aparecida Malavazi Martins do município de Fernandópolis, Estado de São Paulo, por sua representatividade junto à Educação a partir da década 1970 até se aposentar. Este trabalho busca ressignificar a Historiografia da Educação de Fernandópolis, por meio da História Oral, utilizando entrevista para evidenciar o “novo personagem”, gênero feminino, que faz História, mas que vive excluído de seu contexto educacional, que fora fundamental para o percurso da Educação no município.

Palavras-chave: História Oral. Gênero. História da Educação.

Abstract

Through qualitative research, this article's goal is to share the school routine in the administrative and pedagogical fields, through the memories and remembrance of the manager Dirley Aparecida Malavazi Martins from the municipality of Fernandópolis, State of São Paulo, for its symbolism and representativeness with Education from the 1970 until her retirement. This work seeks to re-signify the Historiography of Education in Fernandópolis, through Oral History, using questionnaires and interviews to highlight the "new character", female gender, that makes History, but still lives excluded from its educational context, which was fundamental for the path of the municipality Education.

Keywords: Oral History. Genre. History of Education.

Introdução

Narrar as memórias da gestora Dirley Aparecida Malavazi¹⁷ Martins traz informações das dimensões pedagógicas e administrativas do cotidiano escolar no município de Fernandópolis, no interior do estado de São Paulo, nas décadas de 1970 até 2000, mediante os constantes desafios que Gestão tem apresentado ao longo dos tempos e dos governos – uma forma de analisar as rupturas e permanências da História.

A relevância da trajetória da educadora identifica-se em razão de sua postura profissional, que sempre esteve, de certo modo, muito à frente de seu tempo, uma vez que domina e apresenta vasto conhecimento das legislações educacionais vigentes e atuou ativa e engajadamente no processo de formação dos professores e melhoria da aprendizagem.

¹⁵Professora de História da rede pública do Estado de São Paulo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PGEDU/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba (MS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHIS).

¹⁶ Docente e pesquisador – PGEDU e PROFEDUC/UEMS. Líder do GEPHIS.

¹⁷Dirley Aparecida Malavazzi Martins deixa claro sua autorização para explicitar seu nome.

Como fonte de inspiração para este tema, Dirley foi convidada para revisitar suas memórias e lembranças no decorrer de sua vida profissional e pessoal, enquanto gestora: contribuindo para sua formação cidadã e na atuação nos mais diversos segmentos da sociedade fernandopolense, defendendo politicamente as minorias e ao menos favorecidos, em consonância com seus ideais e convicções.

Diante da sua importância profissional da entrevistada, este artigo foi desenvolvido mediante a História Oral Temática, com foco no gênero “mulheres”, buscando relatos sobre o cotidiano nas décadas de 1970 até sua aposentadoria, evidenciando sua trajetória profissional e pessoal, já que são indissociáveis.

Para tanto, Le Goff (1994) desempenha papel fundamental, no que se refere a memória, para a compreensão da conservação das informações, pois ela fornece condições para a humanidade atualizar suas impressões do passado, utilizando diferentes autores como fonte de pesquisa, ativando o passado no presente em decorrência das expectativas futuras.

Tratam-se, nesse caso, das vivências vivas graças ao que a memória consegue carregar consigo (LE GOFF, 1994); sendo viva, evolui. A memória e a história são consideradas distintas, mas se relacionam, isto é, não há história sem memórias, e suas vastas variações, contextos e olhares.

Sempre aberta às novas lembranças e ao esquecimento, inconsciente, vulnerável ao uso das manipulações, proporciona repetitivas revitalizações, sendo um elo do presente vivido, uma eterna reconstrução da história problemática e incompleta de um passado que não volta mais (JARDIM, 2020).

Nos séculos XIX e XX, o papel de mãe e esposa, cuidadora dos filhos e do marido, sempre passiva e receptiva as situações, não impondo respeito e autoridade na sociedade, não preparada para o mercado de trabalho. Esta dicotomia trouxe uma certa naturalidade ao longo da história, mostram que existe atribuições de homem e de mulheres. Na Educação as mulheres gradativamente preenchem a lacuna, ocupa cargos de chefia com a mesma qualidade, racionalidade, persuasão, mediação dialógica que os homens, evidência sua força, por meio das conquistas alcançadas no decorrer da História.

Espera-se que os aspectos tratados contribuam para o entendimento da historiografia como lugar de memórias, como objeto de investigação, na desconstrução do conhecimento passado, e reformula a história da História, por meio da memorização. De acordo com a História Oral Temática, as falas e diálogos são preponderantes para iluminar aspectos polêmicos ou obscuros – isso porque a subjetividade é caracterizada por várias nuances discursivas – e alcançar melhor análise objetiva (MEIHY, 2020).

O cotidiano escolar da diretora e supervisora Dirley Aparecida Malavazi Martins

Para enaltecer e dar visibilidade ao trabalho das mulheres na Educação, gestoras de Fernandópolis, que perpassam pela área educacional, com empenho e dedicação, e também enfrentam dificuldades e decepções em seus percursos, os relatos que poderão contribuir para análise, reflexão e melhoria da gestão educacional das instituições escolares do município, dentro do contexto atual.

Discutir sobre “Memória das Mulheres” explicita a preocupação com a categoria, que fica nas sombras da historiografia, em razão das relações de poder patriarcal. A explicitação da memória feminina é uma forma diversificada da memória, que “passa mais pelo modo de vida que pela variável do sexo [...], sua sexualização seria constitutiva do debate das determinações sócio-históricas do masculino e do feminino” (PERROT, 1989, p. 12).

A partir dos anos 70, as mulheres realizam denúncias de dominações e explorações, rompem com valores e, assim, surgem do silêncio, por meio do feminismo que começou a expandir para o Brasil e perpassa pelo contexto da Diretoria de Fernandópolis, de importância significativa para retratar o cotidiano administrativo e pedagógico, nas instituições do município.

Sendo referenciais históricos para o contexto educacional de Fernandópolis, as histórias tornam-se visíveis aos “olhares” do público, sem as sufocar: são sujeitos históricos, sem o rótulo de “segundo sexo”; uma ferramenta exclusiva em um espaço até então considerado masculino. (TEDESCHI, 2016).

Dentro desta perspectiva, passar pela Nova História Cultural, cujo enfoque são as manifestações das massas anônimas, aquilo que é popular e que retrata os conflitos do povo, e, portanto, as gestoras de Fernandópolis, nesse sentido, foram fundamentais para o reconhecimento histórico-temporal da legislação educacional. Segundo Pereira (2015), ampliar a investigação científica, surge atores que fazia parte dos dramas sociais, experiências do cotidiano e as ligações com entre eles e o poder.

Dirley Aparecida Malavazzi, nascida em 1943, na cidade de Guapiaçu, interior de São Paulo, filha de Pedro Malavazzi e Anna Juste Malavazzi, veio morar em Fernandópolis, S/P¹⁸, no mesmo ano, juntamente com suas irmãs Doralice e Dayse, nascidos no município Deonice, Delizabeth e Luiz Alberto.

Sua infância foi igual a de muitas crianças que moravam nas “vilas”, décadas de 50 e 60, onde todos se conheciam: muitas comadres e compadres, as festas de batizados, casamentos, primeira comunhão, casamentos, leilões, procissões e as brincadeiras, tudo acontecia na praça central, na igreja e ao redor dela.

Começa a frequentar o curso primário no Grupo Escolar Brasilândia, na Brasilândia, bairro de Fernandópolis, posteriormente, faz curso de admissão, exigência da época, vai para o curso ginásial, no Ginásio Estadual de Fernandópolis que oferecia curso normal para professores, finaliza em 1962.

Segundo a gestora,

A escola era “seletiva” e clássica, sendo considerada natural, pela comunidade, que nem todos nasciam para ser doutor ou patrão. Ninguém contestava qualquer ação e/ou atitude educativa adotada pela escola, as professoras jamais eram contestadas, mesmo os castigos e o diretor sempre de terno e as professoras elegantes (DIRLEY, out. 2022).

¹⁸O município tem como vias de acesso à capital do estado, que se localiza a 600 km do município, pela rodovia Euclides da Cunha (SP 320), Washington Luís (SP310), Anhanguera ou Bandeirantes, se encontra na mesma via de acesso a São José do Rio Preto, Americana e Campinas, faz conexão com Minas Gerais, Goiás, o Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Ao finalizar o Curso de Formação de Professores, na Escola Normal de Fernandópolis, inicia sua carreira no ano 1963 como professora substituta, nas “Escolas de Emergências Municipais”¹⁹. Diferentemente do que havia sido até aquele ano, ao final de 1962 (ano de conclusão da minha formação inicial).

Fica até ingressar, em caráter efetivo, no Serviço Público Estadual, em 1967, após aprovação no primeiro Concurso de Ingresso ao Magistério Primário de 1963²⁰, assume uma Escola Rural, localizada nas fazendas aos redores do município de Fernandópolis, para atender as crianças do meio rural, para facilitar o acesso a escolarização das crianças, entre os anos de 1967 até 1979.

Convicta de seus sonhos e com os seus anos de experiência como professora, observar/refletir o pensar/fazer dos professores, como gestora, avalia as consequências das ações realizadas, tanto no pedagógico como no administrativo.

Também contribui para atuar para efetivação no serviço público, as exaustivas leituras realizadas, muitos aprendizados, para preparo do Concurso para Provimento de Cargos de Diretor de Escola²¹ da Secretaria Estadual de Educação.

Como gestora, a primeira escola no município, Escola Estadual de Primeiro Grau do Jardim Guanabara, teve sua criação em virtude da necessidade de extensão da rede estadual do estado de São Paulo, mediante o Decreto n.º 14.424, em dezembro de 1979, pelo então Governador Dr. Paulo Egydio Martins, para atender a demanda de ensino de 1º grau, faixa etária dos 07 aos 14 anos: prioridade de atendimento era regulamentada pela Lei 5.692/71²².

Quando assume o cargo de diretora, percebe que existe um equilíbrio entre mulheres e homens; nos anos que se seguem começa uma predominância de mulheres na direção; quanto à Diretoria de Ensino, havia uma predominância de homens, em todos os cargos de chefia²³.

A sua observação leva a acreditar que não havia discriminação de gênero, houve uma modificação no cenário, a partir dos anos de 1979/1980, favorecendo uma predominância feminina nos cargos de direção escolar. E as mulheres começam apresentar melhores resultados educacionais, no cargo de diretor escolar, em virtude da liderança que exerciam na comunidade.

¹⁹ Devido aos altos índices de retenção e repetência, utiliza as normalistas, para atuarem nas classes de recuperação.

²⁰ Decreto Estadual n.º 41.277, de 24 de dezembro de 1963, é que ingressei na carreira do Magistério, em caráter efetivo, em 1967.

²¹ De acordo com Igreja (2008, p.34), o primeiro concurso de provas e títulos, ocorreu no ano de 1978, para provimento do cargo de diretor de escola passou a exigir a formação em Pedagogia, com habilitação em administração escolar.

²² Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

²³ Na concepção “patriarcal”, acredita-se que a mulher possui um perfil que não condiz com cargos de chefia, pois os homens se apresentam mais fortes e não se deixam levar pelas emoções e, assim, são considerados mais aptos para desempenhar funções que exigem firmeza, caso detectado na antiga Delegacia de Ensino de Fernandópolis.

Quando chega na E. E. Armelindo Ferrari, sente-se insegura, no primeiro momento; como era uma escola primária, durou pouco essa insegurança, pois os conteúdos e as práticas pedagógicas nesse nível de escolaridade lhe eram familiares, como professora. Aos poucos se envolve, sem priorizar, os serviços burocráticos e de secretaria: seu foco sempre foi o pedagógico²⁴.

Não deixa de ressaltar a importância de desenvolver habilidades saudáveis de relacionamento no trato com os funcionários que trabalham na secretaria da escola, evitando que haja qualquer sentimento de ameaça na sua liderança entre os pares, tornando-se, como diretora, mantenedora dos laços de confiança – papel administrativo e pedagógico fundamental para o bom funcionamento da escola.

Dirley, nesse período, nunca deixou de demonstrar o quanto achava as legislações escolares demasiadamente longas e complexas, por essa razão, segundo relata, “uma diretora precisa trabalhar com uma clareza hierárquica” (out. 2022), tendo como referência a Constituição Federal de 1988 e a Estadual de 1989, bem como as normas e legislações da Secretaria Estadual da Educação (SP).

Não pode esquecer que a escola também tem os seus documentos oficiais/legais emanados pela comunidade escolar, na insurgência de algum texto, as orientações costumeiramente eram pautadas por reuniões em conjunto com os Supervisores de Ensino, Dirigente e outros especialistas da Diretoria de Ensino. “No entanto, a gestão, precisa desenvolver a capacidade de ler e interpretar os textos legais [...] sendo necessário considerar suas implicações na gestão escolar, nos aspectos pedagógicos e administrativos” (DIRLEY, out. 2022).

Se observadas de modo sucinto as mudanças políticas e as legislaturas educacionais, pode-se notar que, além de caminharem juntas, sempre pareceram auspiciosas, embora suas realizações práticas se demonstrassem lentas demais. No início da década de 1980, com o processo de abertura política em 1982, sinaliza-se uma nova visão sobre a escola pública, já que o pressuposto principal era que a escola pública não poderia ser excludente, seletiva e para poucos; depois, por meio do Decreto 21.833, de 1983, surge o Ciclo Básico, para ampliar a efetiva alfabetização e eliminar a reprovação; outro momento foi o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, por meio do Decreto 40.473/95, com o objetivo de garantir escolas com novas estruturas, voltando-se para a escolarização de oito anos, ainda nos moldes dos Ciclos (fator que, inicialmente, em certo aspecto, gerou enorme frustração para pais e professores). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), ganhou força a Progressão Continuada para o Fundamental I e II. Talvez a mudança de maior embate ao longo dessas mencionadas mudanças no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

As reações negativas tinham como “pano de fundo” a forma autoritária como as legislações eram editadas e impostas, sempre de forma hierárquica “de cima para baixo”, sem qualquer participação dos professores, sendo considerados os verdadeiros agentes de mudanças. Nenhuma dessas grandes mudanças procede de discussões e reflexões com a rede de escolas do sistema educacional paulista. “Na época, passado o primeiro impacto, cabia à gestão organizar várias reuniões com todos os docentes para estudar, detalhadamente, as novas legislações” (DIRLEY, out. 2022).

²⁴As diretoras, em virtude do novo modo de contratação, a avaliação 360º, que está nas mãos do Dirigente Regional de Ensino e as novas políticas públicas implementadas na Diretoria de Ensino de Fernandópolis, devem priorizar o caráter administrativo da escola, com uma vasta demanda de papéis, deixando de lado o pedagógico, ou seja, a aprendizagem dos educandos.

O trabalho do gestor era dar voz aos professores, ouvir as suas angústias, para em seguida, discutir os objetivos das legislações, no sentido de que toda proposta de mudança, contida nos textos oficiais editados, seja no âmbito federal ou estadual, a partir da Constituição de 1988.

Tantas mudanças deixam claras as várias distorções de condutas pedagógicas ocorridas no interior das escolas e em todo sistema de ensino paulista. Em retrospectiva, visualiza-se que a instituição do Ciclo Básico, por exemplo – o grande primeiro passo para a democratização da educação paulista –, exige a desconstrução do conceito vigente de avaliação – pontual e seletiva – e a construção de uma nova avaliação: diagnóstica e no processo. “As distorções geridas pela incompreensão e resistências dos docentes ao novo conceito, permeia todas as práticas didático/pedagógicas docentes das demais propostas que se seguiram” (DIRLEY, out. 2022).

Além das legislações referidas acima, outras normas administrativas vinham da própria Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a cada ano letivo: dessa forma, “quase sempre urgente, causava atropelos e mal-estar, pela desestabilização no cotidiano escolar e na vida funcional dos profissionais” (DIRLEY, out. 2022). Uma prática que prejudica o trabalho de ensino, pois gera insegurança/desmotivação. O envolvimento dos professores, pais e alunos em todas as decisões gestoras (eventualmente esquecido), leva a trabalhar e reorganizar a educação como um processo de parcerias, gerindo a educação em favor da comunidade, no sentido de alargar possibilidades, frente às normas legais. “Em alguns momentos, isso não era possível, quando se tratava de normas administrativas e de Sistema Educacional” (DIRLEY, out. 2022).

Raramente havia a troca de experiências entre as escolas. “Isso acontecia em reuniões, previamente agendadas pela Diretoria de Ensino, antiga Delegacia, para o cumprimento da referida pauta” (DIRLEY, out. 2022). Por esse viés, não havia a disposição dos diretores em promover discussões e formular ações comuns, causando sensação de isolamento, principalmente, nos momentos de grandes decisões, num contexto de mudança. “Analisava, desde então, que esse cenário se movimentava paradoxalmente aos preceitos que fundamentavam as próprias mudanças, em curso” (DIRLEY, out. 2022). Sua experiência trouxe o assunto para uma reflexão maior, atenta ao contraste (e necessidade) de se questionar por que a construção de novos caminhos educacionais para todos não estava considerando, inclusive, participações coletivas diretas nas escolas: já que é para todos.

Dirley menciona, entre inúmeras práticas, o papel de gestora: o de acompanhar o processo educativo de perto, sistematicamente observando seu desenvolvimento em sala de aula, sempre “com a aquiescência dos professores...” (DIRLEY, out. 2022); daí, seu trabalho era tanto avaliativo quanto contributivo.

De acordo com Dirley (out. 2022), “a partir desse acompanhamento, estabelecíamos encontros regulares para as adequações necessárias ao aprimoramento das ações em curso”. Nesses momentos, havia trocas de experiências entre os professores. Eram significativos para “ajustar o Plano de Ensino ao ritmo de aprendizagem, bem como às características de comportamento dos alunos” (DIRLEY, out. 2022).

Nesse contexto de mudanças e adaptações, também prezava “garantir a continuidade das ações educativas, orientada pelas necessidades e possibilidades dos alunos, era um dos critérios que permeavam o processo de atribuições de aula/classe, a cada ano”(DIRLEY, out. 2022), respeitando os contornos legais.

Diante desse histórico profissional, DirleyMalavazi, pode-se dizer, representou durante anos o esforço de gestão pedagógica que tanto se procura como a “cara” (ideal) do gestor no município de Fernandópolis, principalmente nos dias de hoje: atento à escola pública e seu legado, capaz de contribuir à educação e ao desenvolvimento sociocultural da comunidade, mesmo quando “muitas determinações impostas pelos órgãos centrais dificultavam esse processo” (DIRLEY, out. 2022).

Ora, a responsabilidade ética e social da escola só pode ser efetivamente ampliada (ou realizada) se as ações – como bem pontuou a gestora aposentada DirleyMalavazi, por meio de suas memórias – e motivações hierárquicas não forem consumidas pelos contornos legislativos; pelo contrário, tais contornos devem ser uma realização em consonância com as necessidades coletivas.

Para finalizar, vale ressaltar que DirleyMalavazi teve sua aposentadoria assinada em 2013, na rede pública, e continuou a exercer a docência Universitária, mantendo-se como tutora do Curso de Pedagogia na rede privada até 2016: mas “Ainda hoje oriento Trabalhos de Conclusão de Curso de amigos, ex-alunos e pessoas que me procuram”(DIRLEY, out. 2022). Seu exemplo pedagógico permanece tendo efeitos positivos, uma vez que exerce trabalhos voluntários em instituições sociais e religiosas.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho o de apresentar o papel das mulheres em ações desenvolvidas no cotidiano escolar, com foco no município de Fernandópolis-SP, por meio da História Oral. Ao desenvolver a pesquisa, percebeu-se que, de acordo com o recorte temporal feito a partir do relato da professora, gestora e educadora DirleyMalavazi, evidenciaram-se as dimensões pedagógicas e administrativas presentes no processo do ensino-aprendizagem de Fernandópolis-SP.

Evidenciar as lembranças de uma gestora, em seu cotidiano escolar, é de grande valia para o momento educacional, demonstrando a necessidade de incentivar tanto trabalhos de pesquisa voltados para entrevistas, relatos, a oralidade de modo geral, pois, pelo relato, também é possível notar que estudos efetivos das legislações educacionais são de extrema importância, já que fazem parte da história educacional.

Constata-se que o gestor precisa ter clareza de que existe hierarquia de poderes, contudo a escola não pode ser mero reproduzidor do sistema educacional, sem contribuir para as dimensões administrativas e pedagógicas das instituições escolares.

Portanto, as mudanças históricas que perpassam a Educação trazem consigo o contexto de mudanças, ações e preocupações pedagógicas e administrativas. O entendimento desse contexto no município de Fernandópolis-SP ajuda com o avanço coletivo e social nas instituições de ensino, seja para esclarecer seus paradoxos, seja para buscar resultados complementares.

Práticas de registro de experiências e memórias têm a capacidade de fomentar a práxis, em razão de evidenciar os processos de formação de todo um sistema próximo da realidade do educador – e, no caso, conforme o objetivo principal deste trabalho, de tornar mais próximo ainda essa realidade na Educação Municipal de Fernandópolis-SP.

Por fim, espera-se que demais trabalhos de pesquisa possam também usufruir da história oral, que faz parte da diversidade cultural e, por isso mesmo, vem a ser um campo democrático de aprendizagem, pois a troca de experiências é o cerne da educação.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988
- IGREJA, Maria Aparecida Fava. **O Diretor da Escola Pública- que profissional é este?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. SP. 2008.
- JARDIM, Rosângela de Souza. **Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960**.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas. UNICAMP, 1994.
- PEREIRA, Maria Cecília Souza. CARMO, Lyvia Tavares Felix. **A construção de uma história das mulheres: uma abordagem transdisciplinar**. EDUCERE- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUC. PARANÁ, 2015.
- PERROT, Michele. (1989). Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, 9(18), 9 - 18.
- TEDESCHI, Losandro Antônio. **Os desafios da escrita feminina na história das mulheres**. Raído, Dourados, MS, v.10, n.21, jan./jun. 2016.
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023

O CUIDAR E EDUCAR NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiola Stodolny²⁵
Andréa de Paula Pires²⁶

Resumo

Este estudo objetiva identificar como ocorre a interação das crianças mediante o cuidar e educar na Educação Infantil. A investigação contempla pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando questionário realizado com professores de um CMEI da Região Centro-Sul do Paraná. O artigo encontra-se estruturado em: Educação Infantil e Infância: aspectos históricos e conceituais; o cuidar e o educar no processo de interação na Educação Infantil; Educação Infantil: o cuidar e o educar na prática de um CMEI localizado na Região Centro-Sul do Paraná. A contribuição do cuidar e educar estão presentes no processo de ensino-aprendizagem, pois ocorre por meio da interação professor/aluno e da prática pedagógica. Contudo, este trabalho conclui que a interação contribui no aprendizado das crianças de forma pertinente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar. Educar.

Abstract

This study aims to identify how children interact through caring and educating in Early Childhood Education. The investigation includes bibliographic and field research, using a questionnaire carried out with teachers from a CMEI in the Center-South Region of Paraná. The article is structured in: Early Childhood Education: historical and conceptual aspects; caring and educating in the interaction process in Early Childhood Education; Early Childhood Education: caring and educating in the practice of a CMEI located in the Center-South Region of Paraná. The contribution of caring and educating are present in the teaching-learning process, as it occurs through teacher/student interaction and pedagogical practice. However, this work concludes that interaction contributes to children's learning in a relevant way.

Keywords: Early Childhood Education. To care. To educate.

Introdução

A Educação Infantil caminhou juntamente com a urbanização. Aos poucos ela foi ganhando espaço, primeiramente nas indústrias, por conta das mães operárias, e depois passando pelo processo de abertura de creches para acolhimento dessas crianças. Houve muita luta para conquistar esses espaços, e entre elas podemos citar as leis²⁷ que foram criadas e adaptadas para proteção dos pequenos.

²⁵Profª Pedagoga – Irati-PR.

²⁶Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Práticas Educativas - GPPEPE - UEPG. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

²⁷ Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (BRASIL, 1998).

Diante tal aspecto, a problemática desta pesquisa se dá em investigar como o cuidar e o educar contribuem no processo de interação dos alunos da Educação Infantil. O objetivo geral deste estudo apresenta-se em compreender como ocorre a interação das crianças por meio do cuidar e educar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na Região Centro-Sul do Paraná. Os objetivos específicos são: identificar como ocorre o cuidar e o educar frente à prática pedagógica docente na Educação Infantil; entender como estão dispostos e o que indicam os documentos normativos referentes à temática da pesquisa; e compreender, na prática, sob a luz da teoria, o processo de cuidar e educar mediante a interação dos alunos da Educação Infantil.

A pesquisa está estruturada em três partes: Educação Infantil e Infância: aspectos históricos e conceituais; O cuidar e o educar no processo de interação na Educação Infantil; e O cuidar e o educar na prática de um CMEI localizado na região Centro-Sul do Paraná.

A pesquisa conta com fontes bibliográficas e de campo. Na pesquisa bibliográfica contamos com os autores: Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), Frota (2007), Seabra e Sousa (2010) e Oliveira (2010). Também conta a sustentação nos seguintes documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (BRASIL, 1998). A coleta de dados da pesquisa de campo ocorreu por meio do questionário aplicado aos professores de um CMEI do município de Rio Azul - PR, que permitiu coletar dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo.

Educação infantil e infância: aspectos históricos e conceituais

A educação escolarizada emergiu, no Brasil, de forma gradativa e tardia. Sabe-se que até meados do século XIX eram poucas as crianças que tinham acesso a creches ou parques infantis. Na ocasião, quando as mães precisavam trabalhar, elas deixavam as crianças com pessoas que pudessem apenas cuidar delas (OLIVEIRA, 2010). A Educação Infantil acompanhou a urbanização, aos poucos as indústrias foram adaptando espaços para os filhos das operárias, visto que seria mais *vantajoso* para a produção. Assim, o Estado, diante das reivindicações operárias que foram dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, aos poucos foi pressionado para a realização de creches, parques infantis e maternais por meio dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2010).

Até a década de 1950, algumas creches foram criadas fora das indústrias, com qual objetivo era proporcionar uma boa refeição, higiene e segurança. Na medida em que a urbanização e industrialização foram crescendo, houve uma procura muito maior pelas creches e parques infantis no período integral (OLIVEIRA, 2010). Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61), dispôs, em seu Art. 23, “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância” (BRASIL, 1961).

De acordo com Oliveira (2010), na década de 1970 houve aumento das mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho, gerando um crescimento nos números de creches e pré-escolas. As instituições, por sua vez, preocupadas com o aprendizado das camadas sociais, redefiniram novos valores para a educação: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. Com o aumento da demanda das pré-escolas, iniciou-se o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, diminuindo as vagas estaduais e ampliando as municipais (OLIVEIRA, 2010).

Através das lutas pela democratização da escola pública, juntamente com os movimentos feministas e sociais pelas creches, foi aderido, à Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado (OLIVEIRA, 2010). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi determinado que 50% dos recursos destinados à educação seriam aplicados em programas de alfabetização. Logo, o Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu em 1990, e concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgadas pela Constituição (OLIVEIRA, 2010).

Como foi observado, a Educação Infantil acompanhou a urbanização, bem como a entrada da mulher no campo de trabalho. Desta forma, muitas legislações optaram por aderirem leis que norteassem tais direitos e deveres dos alunos, uma delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica (OLIVEIRA, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) trata de questões similares. Na BNCC são enfatizados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os quais exercem condições de aprendizado para as crianças adquirirem conhecimentos sobre si, os outros e o mundo social e natural, e esses direitos ainda oportunizam as descobertas por meio de desafios. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar (BRASIL, 2017).

Ampliando um pouco mais o tema, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) também se aplica à Educação Infantil. O referido documento afirma que as instituições surgiram como forma de combater a pobreza e sanar problemas ligados à sobrevivência das crianças.

A partir de tais levantamentos, construímos um significado do termo *criança* como um ser dotado de imaginação, que vive criando personagens e fantasias, fazendo de seu mundo um ambiente mais descontraído. Porém, nem todas as infâncias são exatamente iguais: “podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais” (FROTA, 2007, p. 151). Neste sentido, a infância é voltada aos contextos em que as crianças estão inseridas.

O cuidar e o educar no processo de interação da Educação Infantil

Durante muito tempo, o cuidar e o educar foram vistos de formas distintas, como se houvesse um bloqueio entre eles. Estreito (2019), através do processo histórico da educação, afirma que o cuidar era tido como cuidados do corpo, principalmente quando se tratava de crianças mais pobres; já o educar foi concebido como formação do intelecto e dos aspectos cognitivos das crianças. Apenas com o início dos estudos aprofundados sobre Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento da criança é que houve a união do cuidar e do educar, tendo como pauta o compromisso com a formação humana (ESTREITO, 2019).

É possível ressaltar que o cuidado, no ambiente escolar, requer principalmente no manuseio de materiais, como cola quente, tesoura com ponta, estilete, entre outros. O cuidado implica, ainda, em ter janelas com redes de proteção na sala; brinquedos de parque em ótimo estado; pisos antiderrapantes principalmente nos banheiros; brinquedos ao alcance; entre outros. É importante a criança sentir-se segura, pois isso a ajudará a desenvolver sua identidade e autonomia (SEABRA; SOUSA, 2010).

Além da importância de criar vínculos uns com os outros, as trocas de saberes dos profissionais também contribuem para um espaço educativo que integra vários aspectos de aprendizagem. Isso deixa clara a ideia tanto do cuidar como algo afetivo, quanto do cuidado com os aspectos biológicos do corpo, como sua saúde, alimentação e a higiene.

É importante que cada profissional se adapte de acordo com as necessidades dos seus alunos, como o documento relata: “O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (BRASIL, 1998, p. 25). Desta maneira, o professor deve compreender o ritmo de seus alunos, sua singularidade e seu ponto de vista, tornando-os, assim, mais autônomos (BRASIL 1998).

Partindo do princípio do cuidar, o educar também faz parte da vida da criança, e se refere ao aprendizado que a criança adquire durante seu período escolar. É através dele que a criança desenvolve sua coordenação motora, reconhece suas habilidades e competências. A partir disso a criança aprende a ler, escrever, contar, respeitar o espaço do colega (SEABRA; SOUSA, 2010).

Gasparin (2009) traz que o educar é algo inteiramente relacionado com a prática docente, assim como à aprendizagem, que faz parte da história de vida dos alunos. Deve ser algo proveitoso, produtivo e interessante, que desperte a curiosidade nas crianças.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Portanto, o educar deve abranger diversos caracteres, entre eles o contexto social do aluno, sua interação prática durante as atividades, os diversos tipos de linguagens existentes, e um contato para a formação de sua própria identidade. Sendo assim, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Tal documento reforça a ideia do educar ser visto como forma integrada de aprendizado, em que as crianças criam, brincam e ampliam seu conhecimento. Vínculos de amizade são gerados, bem como afeto e compreensão entre elas. Quanto às instituições, é possível desempenhar atividades de aprendizagem por meio de brincadeiras ou de atividades intencionais. Afirmamos, então, que o cuidar e o educar são termos que caminham juntos, e é importante caracterizá-los unidos, em um mesmo compasso. Estreito (2019, p. 37, grifo do autor), afirma que

Educar e cuidar são conceitos que necessitam ser compreendidos como duas faces de uma mesma moeda, não como lado opostos como no jogo “cara ou coroa”, mas como processos de um único objeto, assim, sem um dos lados a moeda deixa de existir, deixa de ser moeda.

Contudo, Estreito (2019) complementa sua afirmação comprometendo não só os professores, também diretores, funcionários, e a comunidade em geral.

[...] é necessário compreender que o educar e o cuidar precisam estar lado a lado cotidianamente nas creches, e quem precisa trazer estes conceitos para o dia a dia são todos os profissionais da escola, e não apenas o professor. É um trabalho das auxiliares, dos funcionários, da gestão escolar, da comunidade e de todos que atuam diretamente e indiretamente com as crianças (ESTREITO, 2019, p. 38).

Portanto, a escola, quando trabalhada em conjunto com os professores e com a comunidade em geral, cria mais momentos de práticas, lazer, aprendizado e oportunidades. Cabe aos profissionais incluir esse ciclo de ideias, os quais produzem saberes, experiências e socialização. Não menos importante, os espaços ocupados pelos alunos dizem muito sobre as escolas e seus determinados ensinamentos.

De acordo com as informações obtidas pelos autores mencionados, é possível estabelecer relações sobre o assunto abordado. Os autores, de modo geral, afirmam que a organização das escolas deve contar com espaços acolhedores, que demonstrem segurança e principalmente conforto, pois é nesses espaços que as crianças irão desenvolver sua autonomia.

Em suma, o RNCEI (BRASIL, 1998) abrange os fatores essenciais para uma boa prática pedagógica, pontuando como se deve repensar a organização do cuidar e do educar dentro das instituições e, assim, integrar situações de aprendizado que contribuam para o desenvolvimento de cada criança (BRASIL, 1998).

Educação Infantil: o cuidar e o educar na prática de um CMEI localizado na Região Centro-Sul do Paraná

A pesquisa que revela uma Ciência Social é tida como avanço da humanidade, pois alguns anos atrás não havia a autonomia da vontade, as pessoas não tinham liberdade de fazer e aceitar o que bem entendiam, eram manipulados e vigiados (MAINARDES; CURY, 2019). Em 1947 foi criado o Código de Nuremberg, o qual passou a garantir os direitos do ser humano na pesquisa, por meio do anonimato.

Aqui no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED possui associados que ajudam a delimitar padrões éticos essenciais nas pesquisas em Educação. São cinco os princípios: dignidade da pessoa humana, incluindo o respeito; o consentimento, a avaliação dos possíveis riscos aos participantes, o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; autonomia da vontade; integridade, honestidade, verdade e transparência na pesquisa; defesa de valores democráticos, equidade e justiça; e responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019). Diante do exposto, esta pesquisa buscou respeitar os princípios acima citados.

A abordagem utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo. Uma pesquisa qualitativa, de acordo com as autoras Gerhardt e Silveira (2009), é capaz de produzir novas informações, sendo seu conhecimento limitado e parcial. Ela atende uma compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros. Sua abordagem consiste, ainda, em fazer relações entre os fatos.

Esta pesquisa contou com fontes bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica trata de discussões dos principais autores: Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), Frota (2007), Seabra e Sousa (2010) e Oliveira (2010). Também traz sustentação nos documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (BRASIL, 1998). Outra fonte utilizada é a de campo, que permitiu coletar dados ligados diretamente à realidade do estudo.

Para que fosse realizada a pesquisa de campo, optamos por realizar o questionário semiestruturado, que, Segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Sendo assim, foram elaboradas doze questões, via *google forms*, as quais contém, em sua estrutura, questionamentos sobre o cuidar e educar na Educação Infantil. Foram destinadas aos professores de um CMEI localizado na região Centro-Sul do Paraná. Após elaboradas e enviadas pelo endereço do e-mail de cada professor participante, foi delimitado um prazo final de entrega. Cinco professores receberam o questionário, porém apenas dois retornaram com ele respondido. Tendo em vista a ética na pesquisa que foi apresentada, os levantamentos realizados pelo questionário cumprem com tal medida, ou seja, mantém o anonimato dos participantes e da escola, a confidencialidade dos dados e o respeito aos direitos humanos.

Os professores que participaram do questionário foram identificados como **Professor A** e **Professor B**.

Antes de iniciar as questões relacionadas ao cuidar e educar na Educação Infantil, elaboramos algumas breves questões para conhecer a realidade de nossos participantes. **Professor A** tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e Educação do Campo, possui mais de vinte anos de profissão docente e trabalha na Educação Infantil há mais de quinze anos. Já **Professor B** descreve sua formação no curso de Pedagogia ofertado pela Unicentro, e sua formação no Magistério, além de possuir pós-graduação em Educação no Campo. Destaca que possui entre dez e quinze anos de formação e docência, e trabalha na Educação Infantil de um a cinco anos. Ambos trabalham com uma turma de quinze alunos que possuem entre dois e três anos de idade.

Ao entrar no assunto *Educação Infantil*, o **Professor A** relata que é uma fase da vida em que as crianças aprendem e fazem novas descobertas. Já para o **Professor B**, é tempo de aprender brincando e obter respeito, convivência e normas. Vasconcellos e Sarmiento (2007, p. 36), afirmam que “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”. A partir dessas, é possível relacionar as falas dos professores, pois a infância está diretamente ligada com crianças que aprendem e que são ativas.

Seguindo o mesmo raciocínio, o **Professor A** destaca que *Educação Infantil* é a fase mais importante da escola. Sendo assim, o professor questionado destaca que os profissionais precisam estar muito atentos a esse período do aluno, pois é quando a criança tem contato com outras crianças, e por este motivo ocorre a socialização e a independência. O **Professor B** ressalta que é na escola que a criança recebe os estímulos necessários para sua evolução, sendo, portanto, uma fase muito importante para elas.

Tendo como base o estudo realizado sobre a temática, observamos que a LDB (BRASIL, 1996) determinou que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica; logo, a análise realizada pelos participantes é de total concordância. A criança possui o direito e o dever de entrar na escola, socializar-se e principalmente aprender. Borsa (2007, p. 01) relata um pouco mais sobre o assunto: “A socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve”.

As autoras Seabra e Sousa (2010) estabelecem ligações sobre o cuidar e educar, informando que se faz necessário incentivar as crianças à autonomia, ao respeito com diferentes grupos, às regras impostas e ao uso coletivo dos materiais disponíveis na escola.

Diante detal assunto, o **Professor A** posicionou-se afirmando que o cuidar e o educar são trabalhados em conjunto, e isso faz com que a criança se torne independente e curiosa ao aprender. Ainda pontua que o professor tem como função desenvolver essa autonomia no aluno. Já o **Professor B** expressa que essa relação é importante, pois a criança não sabe o que machuca ou não, e esse é o papel do professor nessa etapa, auxiliar seu desempenho enquanto cidadão. Conclui, então, que o cuidar e o educar fazem parte do trabalho docente na Educação Infantil. Toda forma de aprendizado deve ser interligada ao processo de interação, zelo e cuidado.

O espaço escolar, como já mencionado, é um lugar propício para a aprendizagem, e é dentro dele que acontece a interação das crianças. O **Professor A** aponta que o espaço deve ser planejado para atender cada fase do aluno, e assim facilitará o desenvolvimento em todos os aspectos. **Professor B** declara que nem sempre o espaço escolar tem influência no aprendizado. Para o professor questionado, o que mais tem influência é a maneira como o professor trabalha tratando a todos com a mesma igualdade. Para Magalhães (2017), o ambiente escolar deve respeitar as individualidades dos alunos, sendo flexível, garantindo um espaço de conforto e segurança. Isso nos mostra que ele deve ser estruturado para garantir melhor aprimoramento das aprendizagens concebidas durante os anos.

Para maior segurança e comodidade dos alunos, a recreação e brincadeiras são influenciadas pela ludicidade, juntamente com a dinâmica da exposição das salas de aula. A esse respeito, o **Professor A** pontua que a imaginação, a criatividade e a afetividade estão associadas na hora de pensar em atividades interativas e lúdicas. Para o **Professor B**, as brincadeiras, os passeios e as músicas são postos como base de ensinamento. Todos esses conjuntos de maneiras auxiliam nas práticas educativas.

Como bem sabemos, a teoria e a prática caminham juntos. O **Professor A** afirma que é preciso compreender os motivos e estudar a bagagem histórica da criança, intervindo com a participação da família em uma parceria significativa. **Professor B** pontua que o ambiente deve ser propício para a criança desenvolver relações com os demais indivíduos que estão nela inseridos.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 33):

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.

Portanto, a relação teoria-prática é vivenciada de acordo com os fatos; ela é introduzida de uma forma organizacional, podendo a ser adaptada com vivências do cotidiano dos alunos. Desta forma, o que é concreto pode ser trabalhado de uma maneira lúdica, contribuindo com a aprendizagem dos alunos.

Para o **Professor A**, as boas práticas pedagógicas acontecem quando a criança é o principal protagonista da aula. Além disso, pode-se adaptar desafios que levem a criança a sair da sua zona de conforto. O **Professor B** comenta que uma boa prática pedagógica é caracterizada por atividades lúdicas, as quais despertem o interesse dos alunos, pois isso auxiliará no desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas e psicológicas.

O documento RCNEI (BRASIL, 1998, p. 35) aponta que

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

A prática é um momento de aprendizagem que gera oportunidade de interação, ampliação de conhecimento e mais aperfeiçoamento diante de um conteúdo. Essa prática deve ser vivida dia após dia.

Considerações Finais

O estudo contou com diversas fontes pesquisadas. Sendo assim, verificamos que existem inúmeras maneiras de trazer o cuidar e o educar para dentro da sala de aula e promover a interação. Todos os conceitos aqui expostos revelam que, no contexto pesquisado, há interação, apropriação de conhecimento e principalmente diferentes maneiras de conduzir as aulas. Essas maneiras agregam muitos valores para a formação dos profissionais da educação.

A pesquisa também revelou que os professores devem estar em constante evolução com seus estudos, pois além de contribuir com a formação de cidadãos, estão propiciando novas experiências para sua prática de ensino e, concomitantemente, para a escola. É importante destacar que a interação é tida como base do aprendizado. Ela é essencial na vida das crianças, e a escola é o portal para tal desenvolvimento.

Referências

- BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. PUCRS, Rio Grande do Sul, Brasil, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME/2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.
- CRUZ, Samantha Guiçardi da; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil**. Claretiano - Centro Universitário de Batatais/SP, Brasil, 2017. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/92/79>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ESTREITO, Milena Moraes do. **Educar e cuidar no cotidiano da creche: memórias (auto) biográficas sobre o estágio na educação infantil**. Erechim-RS, 2019.

- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021
- GASPARIN, Karina. A relação cuidar e educar na educação infantil. 7º **Mostra Acadêmica Unimep**. 2009. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/7mostra/4/50.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.
- MAGALHÃES, Aldeiza de Oliveira Ramos. **Educação infantil: o planejamento e sua importância no ambiente escolar**. Macau-RN, 2017. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/5859/3/EducInfant_Monografia_2017.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios: Ética na pesquisa: princípios gerais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEABRA, Karla; SOUSA, Sandra. **Educação Infantil**. Volume Único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
- SECCHI, Leusa de Melo. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, centro de ciência humanas e sociais, Campo Grande/MS, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/755/1/Leusa%20de%20Melo%20Secchi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (IN) visível**. Junqueira & Marin editores, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Visibilidade%20Social%20INF%20c3%82NCIA%20INVIS%20c3%8dVEL%20.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023

A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA (1917-1929) E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima²⁸

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar propostas pedagógicas que foram elaboradas no contexto da revolução russa, especificamente no período entre os anos de 1917 e 1929, que poderiam contribuir para o desenvolvimento do ensino médio integrado da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para isso, se realizou uma análise bibliográfica das obras de Krupskaya, Pistrak e Shulgin que traziam esses referenciais, de forma a explicitar como se estruturou, nesse momento, um ensino voltado para a formação de sujeitos capazes de construir uma sociedade subversiva ao capitalismo. Entende-se que esses referenciais poderiam auxiliar na construção de um ensino médio integrado que permita uma formação humana integral, valendo-se das possibilidades revolucionárias de uma rede federal de educação que, possuindo autonomia institucional, pode se propor a formar não apenas para o trabalho, mas pelo trabalho, em seu sentido ontológico.

Palavras-chave: Propostas pedagógicas. Revolução russa. Educação Profissional e tecnológica. Escola do trabalho. Educação politécnica.

Abstract

The article aims to present pedagogical proposals that were elaborated in the context of the Russian revolution, specifically in the period between 1917 and 1929, which could contribute to the development of integrated secondary education of the current Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. For this, a bibliographical analysis of the works of Krupskaya, Pistrak and Shulgin that brought these references was carried out, in order to explain how, at that moment, a teaching focused on the formation of subjects capable of building a society subversive to capitalism was structured. It is understood that these references could help in the construction of an integrated secondary education that allows an integral human formation, taking advantage of the revolutionary possibilities of a federal education network that, having institutional autonomy, can propose to form not only for work, but through work, in its ontological sense.

Keywords: Pedagogical proposals. Russian revolution. Professional and technological education. School of work. Polytechnic education.

Introdução

A educação profissional, instituída no Brasil desde 1909 com as Escolas de Aprendizes Artífices, se consolidou enquanto rede a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei nº 11.892 de 2008, composta pelos:

²⁸Doutoranda e Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da UnB. Professora do Instituto Federal de Brasília, atuando no curso de Licenciatura em Dança e no curso Técnico em informática integrado ao ensino médio.

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008, art. 1º).

Neste momento, a educação profissional e tecnológica (EPT) passa a ter uma proposta educacional específica, projetada principalmente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A proposta de educação profissional técnica de nível médio com a destinação de no “mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas” para essa modalidade a ser oferecido “prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008, art. 7º), permite a construção de projetos educacionais que remontam propostas pedagógicas que visam a formação do ser humano integral, para além de sua serventia mercadológica. A própria união entre educação e trabalho, necessária para uma educação profissional, já abre um leque de possibilidades para uma formação humana omnilateral. Nesse sentido, apesar de todo o retrocesso político de extrema-direita que vivenciamos no nosso país, percebe-se a atual rede federal de EPT como um *locus* privilegiado para se realizar propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

É importante deixar claro que se percebe, tão apenas, uma possibilidade para tais propostas. Afinal, entende-se que, imersas no capitalismo, qualquer proposta educacional pode ser facilmente cooptada para a reprodução do capital. Questão que é agravada pela falta de uma perspectiva pedagógica que poderia direcionar, concretamente, como poderia se dar esse ensino integrado.

Com esta apreensão, se vê na pedagogia socialista concebida no contexto histórico revolucionário russo (1917-1929) uma possibilidade de encontrar esses princípios norteadores pedagógicos. A análise da pedagogia desenvolvida no contexto da Revolução Russa se justifica por, além de ser “universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo” (HOBSBAWM, 1995, p. 72), se caracteriza como a experiência revolucionária de cunho marxista que serviu de base para a concretização das demais revoluções socialistas, não só como modelo a ser seguido, mas também com seu apoio material e humano.

Dessa forma, se realiza uma exposição de algumas propostas pedagógicas realizadas nesse contexto que poderiam servir como aporte teórico para o desenvolvimento de ações pedagógicas no interior das escolas de EPT. Além de se considerar a relevância educacional em buscar meios pedagógicos que rompam com o conservadorismo pedagógico que persistem no modelo escolar brasileiro, se entende essas contribuições pedagógicas como uma forma de se realizar uma educação revolucionária.

Considerando as consequências contraditórias da experiência revolucionária russa, posteriormente evidenciadas pela história, se destaca as produções pedagógicas realizadas em uma primeira fase desta, de 1917 a 1929, ou seja, antes mesmo da consolidação da então conhecida União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Nesse recorte, os autores principalmente abordados são Krupskaya (2017), Pistrak (2005), e Shulgin (2013). Entende-se que este foi um momento histórico favorável para a ascensão de um pensamento pedagógico revolucionário, e para rupturas de forma e conteúdo em relação à educação burguesa que até hoje incidem no pensamento pedagógico de esquerda.

A proposta educacional russa revolucionária

Demonstrando a possibilidade histórica de construção de uma sociedade socialista, a Revolução Russa em outubro de 1917 dá início à proposta política de um estado estruturado por princípios marxistas, constituindo o marxismo-leninismo. Proclamada em 1922, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se deparava com um quadro de fome e miséria após “anos de ininterrupta crise e catástrofe, conquista alemã e imposição de paz punitiva, separações regionais, contrarrevolução, guerra civil, intervenção armada estrangeira, fome e colapso econômico” (HOBBSAWM, 1995, p. 70). Junto ao atraso na economia, na política e na educação que a URSS se encontrava em relação aos outros países, a busca por uma modernização alternativa ao capitalismo justificou a implantação de medidas administrativas de centralização do poder de forma a completar um desenvolvimento social. Sobre isso Reis Filho (2003, p. 79) elucida que “a fundação da Internacional Comunista e a estruturação de uma rede de partidos comunistas, rigorosamente centralizada que, num certo momento, pareceu oferecer uma chave para a chamada crise de direção revolucionária, cedo mostraram seus limites”. Desta forma, a criação de uma máquina estatal que deveria promover um acelerado desenvolvimento social em nome dos interesses do povo passa a representar a criação de uma nova classe dominante não estruturada em torno na propriedade privada, mas uma classe burocrática emergente. A situação se agrava com o afastamento do poder do líder da Revolução Russa Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido como Lenin (1870-1924).

A luta pelo poder, no Partido e no Estado, entre os sucessores de Lenin, gradativamente se polarizou em torno das personalidades de Stalin, secretário-geral do Partido, e Trotski, organizador e chefe do exército vermelho. Com Lenin ainda vivo, mas já fora de combate, doente, começaram as manobras e contramanobras, camufladas, só percebidas pelos iniciados, inclusive porque, desde o X Congresso do Partido, em 1921, sob o pretexto de fortalecer a unidade interna e combater as frações, aprovou-se um conjunto de normas que restringiram severamente os debates e as articulações dentro do Partido (REIS FILHO, 2003, p. 81).

Durante a fase stalinista (início dos anos 1920 a 1953), a URSS se consolida como uma potência mundial apoiada em medidas de controle, censura, repressão, expurgos e execuções. Medidas essas que tiveram sua possibilidade abertas desde o início da Revolução de Outubro sob a necessidade emergencial de se manter a própria revolução. Como explica Hobsbawm (1995, p. 70, grifo do autor),

Quem poderia se dar ao luxo de considerar as possíveis consequências a longo prazo, para a Revolução, de decisões que tinham que ser tomadas já, do contrário seria o fim da Revolução e não haveria outras consequências a considerar? Uma a uma, as medidas necessárias foram tomadas. Quando a nova República soviética emergiu de sua agonia, descobriu-se que essas medidas a haviam levado para um lado muito distante do que Lenin tinha em mente na Estação Finlândia.

Os interesses do Estado soviético – Estado que, a princípio, deveria vir a ser extinto posteriormente – prevaleceram sobre os interesses revolucionários, fortalecendo uma ditadura comandada por Josef Stalin (1878-1953). Resumindo a figura de Stalin, Reis Filho (2003, p. 110) escreve: “nem um semideus infalível, nem um demônio de erros, mas um ditador brutal, meticuloso, com uma grande capacidade de trabalho e nenhum respeito pela vida”. A transfiguração de uma proposta revolucionária em uma ditadura repressora na URSS resulta em reformas que visam a conservação do poder estatal totalitário, e, particularmente o “ano de 1931 é marcado por uma reforma educacional que altera substancialmente a maneira de se pensar a educação” (FREITAS, 2017, p. 16).

Apesar do posterior definhamento da proposta revolucionária, o movimento revolucionário russo se apoia, durante seus anos iniciais, em posicionamentos críticos que se opõem fortemente a qualquer massificação autoritária de dominação. Freitas (2017) considera o período entre 1917 e 1929 como a época de ouro da Revolução Russa, no qual foram produzidas ricas elaborações teóricas em prol de uma sociedade comunista, incluindo propostas pedagógicas. Neste período destacam-se Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937²⁹), e Viktor Nikholaevich Shulgin (1894-1965) como importantes construtores da pedagogia socialista no interior da Revolução Russa³⁰, trazendo para a discussão elaborações condizentes com uma educação voltada para atender as necessidades de uma sociedade alternativa ao capitalismo.

As propostas criticam medidas realizadas pela tradicional educação escolar burguesa, tais como a fragmentação do conhecimento, a separação entre ensino e trabalho, o estímulo ao individualismo, apoiado na visão parcial e classista sobre o real. Porém não subestimam o referencial de educação construído sobre os ditames da então burguesia revolucionária – a educação escolar, a secularização do conhecimento, e a escolarização universal e obrigatória. Uma educação promovida pela escola pública, gratuita, mista constitui o símbolo da educação soviética, que se deveria estruturar pedagogicamente a partir das propostas interconectadas da *escola do trabalho, da educação politécnica, do sistema de complexos e da auto-organização escolar*.

As maiores contribuições dos pedagogos soviéticos se alinham à prerrogativa de que para colocar a escola a serviço da transformação social não bastava alterar os conteúdos, mas também sua forma (CALDART, 2005). Todavia, a nova política educacional se deparava com obstáculos para sua implantação, tais como falta de condições materiais, de preparação de pessoal e de própria resistência da população. Para auxiliar a viabilização das novas medidas educacionais soviéticas, se “valorizou o desenvolvimento de ‘escolas-comunas’ como local de experimentação e demonstração de como tais princípios poderiam ganhar materialidade na prática da escola” (FREITAS, 2017, p. 15). Tratava-se de uma reestruturação educativa revolucionária, em um contexto de reestruturação revolucionária de todo o país.

Profundamente vinculada não apenas a formação humana no referencial socialista, a educação soviética se voltava para as necessidades relacionadas ao crescimento da indústria e do campesinato, uma premência urgente para um país que se encontrava em atraso multissecular na economia (REIS FILHO, 2003). Porém, a conexão entre educação e as necessidades do desenvolvimento econômico do país, por ser imersa em uma situação no qual o poder político se encontrava nas mãos da classe trabalhadora, não poderia ser de mera capacitação para a produção. Com a retomada da categoria trabalho em seu sentido ontológico, como atividade que confere a humanidade sua característica social e histórica ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento concreto da realidade social, a educação soviética é concebida em torno da ideia da escola do trabalho. O trabalho é tomado como trabalho concreto, produtor de valor de uso (MARX, 2013).

²⁹ Como explica Freitas (2013, p. 17), “Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930; sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de setembro de 1937, após permanecer três meses preso, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais”

³⁰ Junto a esses, soma-se os soviéticos Anatoli Vasilevitch Lunacharsky (1875-1933) e P. N. Lepeshinsky (1863-1944) como os principais representantes das concepções e práticas voltadas para a construção de uma educação para uma sociedade sem classes (FREITAS, 2017).

Considerando o método do trabalho como o melhor método para a aprendizagem (KRUPSKAYA, 2017c, p. 85), a educação soviética prevê a união do trabalho e educação em sua forma ontológica, no qual os determinantes do trabalho apontam, definem e justificam o processo educacional. Uma proposta que se aproxima da gênese do processo educativo, o qual se origina espontaneamente associado às necessidades produzidas no ato de trabalhar, porém se estruturando de forma sistemática e intencional na forma de educação escolar. Desta forma, se propõe a superação da escola tradicional burguesa, considerada escola do ensino, em direção à escola do trabalho, que se caracteriza pela “união entre o trabalho produtivo e o desenvolvimento intelectual” (KRUPSKAYA, 2017a, p. 35).

Krupskaya (2017) lembra que as escolas burguesas que operam sobre a vinculação entre ensino e atividade prática o fazem sob uma compressão abstrata de trabalho, desenvolvendo aptidões intelectuais e físicas para o trabalho, porém completamente alheias a estruturação social do trabalho em sua concreticidade. Contrapondo uma ligação artificial ao trabalho, a escola do trabalho na educação soviética propõe que a organização pedagógica escolar se estruture a partir do trabalho socialmente produtivo. Ou seja, as reais necessidades sociais seriam o fundamento determinante para a definição das atividades a serem realizadas e para os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos professores. Assim, o trabalho não deveria ser inserido na escola para ocupar um lugar secundário, desempenhando um papel de auxiliar dos estudos.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2005, p. 38).

A concreticidade do trabalho produtivo permitiria o desenvolvimento, inclusive, da personalidade dos estudantes, pois a coletividade, a solidariedade e a autonomia são entendidas como habilidades que historicamente se desenvolvem a partir das reais necessidades do desenvolvimento da organização e complexificação do trabalho. Ao invés de se tentar desenvolver uma solidariedade abstrata na e pela consciência, na educação soviética se procura trazer as condições concretas que proporcionam o desenvolvimento dessa característica na personalidade dos indivíduos.

Os comunistas podem ser procedentes e todas as classes sociais, mas a maioria dos comunistas vem do meio operário. Por quê? Porque as condições de vida dos operários são tais que formam neles predisposições sociais: o trabalho coletivo, cujo sucesso depende do esforço de todos, a situação geral do trabalho, as experiências comuns, a luta comum por condições humanas de existência – tudo isso aproxima os operários entre si, une-os por laços de solidariedade de classe. [...] a solidariedade capitalista é erodida pela concorrência. Eis porque pessoas com predisposições sociais desenvolvidas no ambiente operário são a regra, enquanto que em um ambiente capitalista, tal pessoa se forma como uma exceção (KRUPSKAYA, 2017d, p. 89-90).

Nesse sentido, reforça Lunacharsky (2017, p. 301, grifo do autor) que “o pedagogo experiente e realmente inteligente não pode deixar de ver que para três questões: como formar a vontade, como formar o caráter, e como desenvolver o espírito de solidariedade, a resposta é uma palavra mágica: *trabalho*”. Porém adverte que para esta lógica funcionar corretamente, nenhuma severidade ou castigo poderia ter lugar nessa escola. A disciplina estudantil deveria advir de uma organização pedagógica que soubesse ocupar os estudantes e compreender seus interesses.

Buscando categorizar possibilidades de formas de se realizar o trabalho na escola, Pistrak (2005) os elenca a partir de suas características: (1) o trabalho doméstico, como base do desenvolvimento do costume de viver coletivamente, e organizadas a partir de sua utilidade e necessidade sociais; (2) os trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, tais como promoção de eventos relacionados a questões sociais, constituindo o trabalho social da escola como centro cultural; (3) as oficinas escolares, que trazem o trabalho produtivo para o interior da escola, sendo ponto de partida para a compreensão da produção real, e da essência da organização e divisão do trabalho. Sua função se vincula a necessidade de proporcionar a apropriação de todas as etapas da produção, incluindo organização econômica e administrativa, preparando terreno para o estudo das formas de trabalho mais complexas. Sobre as oficinas, Pistrak (2005) defende que deve se implantar oficinas que possibilitam a mais ampla criatividade técnica. Por exemplo, uma oficina de marcenaria possui um amplo campo de ação, o mesmo não se corresponde a uma oficina de sapatos, onde o produto final já está pré-estabelecido. Além disso, lembra que “tudo o que a oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, e a oficina não produz objetos sem utilidade prática” (PISTRAK, 2005, p. 65, grifos do autor). Não importa se serão utilizados para a organização da escola, para um escritório ou se serão vendidos, mas precisam ser úteis, necessários. Com este mesmo propósito, o trabalho agrícola (4) deveria estar presente na escola, de forma a ensinar as bases científicas desse trabalho, desde os métodos de produção até às condições de vida do trabalhador camponês, assim como a economia rural, além de promover a compreensão da aliança entre cidade e campo, símbolo da união soviética.

A fábrica (5), que deveria ser inserida nos posteriores anos de ensino, significaria a inclusão da discussão da questão da grande produção, ponto de junção da técnica com a economia, que possui relações amplas e complexas com a vida ambiente. Este trabalho fabril não poderia ser substituído pelo trabalho nas oficinas, pois seu estudo, além das questões relativas à divisão do trabalho e das etapas de produção, incluiria a economia mundial, as relações internacionais, as políticas de produção e distribuição de tecnologia, além da vida do operariado. Por fim, Pistrak (2005) aborda o (6) trabalho “improdutivo” (considerando que essa denominação não faria jus a essa forma de trabalho), que deveria estar integrado à escola como um trabalho útil e necessário. Considera que as funções realizadas pelo trabalho improdutivo devem ser vistas como trincheiras nas mãos do proletariado engajado na construção do novo regime.

Com vistas a esclarecer concretamente uma forma de vinculação entre educação e trabalho produtivo, Lunacharsky (2017) prevê que todas as escolas devem ligar-se com empresas circundantes e levar os estudantes para fábricas, usinas, estradas de ferro, salinas, enfim, qualquer lugar onde se encontre acesso, no qual o estudante não iria apenas realizar uma excursão, ou observar – iria de fato trabalhar.

Entretanto, este trabalho realizado sob o acompanhamento do professor nunca perderá seu caráter pedagógico; é inaceitável que ele tome formas nocivas para saúde ou que ele não seja intencionalizado, todo o tempo, para a ampliação tanto dos hábitos físicos, como também do conhecimento (LUNACHARSKY, 2017, p. 294).

Procurando ir além da articulação entre ensino e trabalho produtivo Shulgin (2013) cunha o conceito de trabalho socialmente necessário. Com isso destaca que a escola precisaria atuar coletivamente com outras organizações, afinal seria uma instituição importante para ajudar a solucionar problemas sociais existentes, ainda que não os pudesse resolver. Sobre isso, Caldart (2013, p. 20-21) elucida que

Uma contribuição fundamental de Shulgin, talvez uma das mais originais, foi a formulação do conceito de trabalho socialmente necessário, como mediação fundamental na construção do vínculo entre escola e trabalho nesse sistema. Trata-se de um trabalho de cunho social e com valor pedagógico e que seja efetivamente necessário, indispensável, imprescindível, organizado pela mediação da escola, mas realizado preferencialmente fora dela, materializando sua conexão com a vida social do entorno. O trabalho socialmente necessário pode ser compreendido, nos termos de hoje, como um exercício prático do trabalho como valor de uso, realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora, nem de outros seres humanos nem da natureza, com intencionalidade pedagógica em aspectos centrais como os valores éticos do trabalho para o bem estar coletivo, a apropriação do conhecimento (e seu modo de produzir-se) pela relação entre teoria e prática e a organização coletiva e científica do trabalho.

Com o conceito de trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013) reafirma que o trabalho não poderia ser tido apenas como método didático, utilizado somente para assimilar os conteúdos dos programas; pois o trabalho seria o ponto de partida para o conhecimento a ser buscado nos livros, indo da vida concreta para o conhecimento abstrato, e não o contrário. Seria importante superar o distanciamento idealista entre escola e sociedade, de forma a projetar a intervenção prática da escola na vida real. Por esse motivo, o pensador soviético reforça a importância da escola conhecer o lugar onde está, por meio da pesquisa sobre a realidade a qual faz parte, bem como o papel que esse lugar ocuparia no desenvolvimento econômico da região e do país. Reforça que cabe à escola considerar a realidade que os estudantes trazem consigo, de forma a “ajudar as crianças a reconhecer e aprofundar a experiência que elas têm e, além disso, expandi-la intencionalmente com a educação formal” (SHULGIN, 2013, p. 173).

Esquematisando uma etapa de ações para a vinculação entre sociedade e escola, e conseqüentemente entre realidade concreta e a educação, Shulgin (2013, p. 151) organiza o trabalho da seguinte forma: 1) planejamento do trabalho; 2) propaganda entre a população; 3) preparação para a sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição de equipamento, etc.); 4) o próprio ato da execução; 5) avaliação. Exemplificando a prática pedagógica com base no trabalho socialmente necessário, Krupskaya (2017h, p. 133-134) desenvolve:

Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público. [...] Mas isso ainda é uma parte da questão. Precisamos ter o hábito de abordar cada questão ativamente. É necessário consertar a estrada. A estrada está ruim. As crianças entendem a importância disso. Isso as agita; O próximo passo é: o que nós, coletivo escolar, podemos fazer para consertar essa desordem? E aqui começa o trabalho extremamente importante: determina-se a medida das forças possíveis para as crianças, suas habilidades, o desenvolvimento de um plano de trabalho. Falta habilidade. Podemos adquiri-la? Em que momento e de que forma? Será que há força física suficiente? Como distribuir o trabalho entre si da melhor forma? Elas chegam a conclusão de que sozinhas não podem lidar com isso. Com quem devem combinar? Quem pode ser envolvido no trabalho? Como fazer isso? [...] O professor pode ter a iniciativa, dar conselhos, mas ele não deve ser o protagonista. As tarefas devem ser determinadas pelas próprias crianças, elas devem aprender a ter em conta os resultados. [...] E como será a avaliação? [...] A verificação pela vida, pelos resultados alcançados, e não por um relatório formal para o coletivo ou professor. Os meninos veem uma bomba danificada no tubo do sistema de combate ao incêndio. Isto os agita. Eles se lançam no trabalho. A avaliação é a bomba consertada, funcionando. [...] Não importa o grande número de trabalhos sociais que a escola resolverá – “melhor menos, mas com mais qualidade” – o mais importante são as habilidades sociais formadas pela escola.

O objetivo da escola do trabalho se volta para uma formação do indivíduo que saiba organizar os conhecimentos sobre sua atividade em sua totalidade. Assim, a proposta da escola do trabalho difere das escolas profissionalizantes por não propor a especialização em um determinado ramo do conhecimento. A escola do trabalho se funda em uma formação politécnica, ou seja, se centra na compreensão dos processos de trabalho e da interdependência dos fenômenos (KRUPSKAYA, 2017i). Shulgin (2013, p. 197) explica que “uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais 'largo'. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo”.

Ressalva-se que a escola profissional era considerada na educação soviética, mas apenas a partir de determinada idade (15 anos, devido a necessidade temporária emergencial de trabalhadores especializados para promover o desenvolvimento material do país, devendo ser postergada para 17 anos futuramente) e apenas também depois do estudante ter tido sua formação inicial na escola do trabalho. Da mesma forma, o ensino superior também se voltaria para uma especialização (KRUPSKAYA, 2017b, p. 74). Todavia, defendia-se que a formação em uma educação politécnica antes de uma especialização impediria que o estudante chegasse a essa etapa do ensino com uma visão limitada acerca da função social e capacidade de seu trabalho especializado.

A tarefa da escola politécnica não é preparar um especialista estreito, mas uma pessoa que entenda toda a interligação dos diferentes ramos da produção, o papel de cada um deles, as tendências de desenvolvimento de cada um deles; preparar uma pessoa que saiba o que e por que algo deve ser feito em cada momento, em uma palavra, preparar o dono da produção, no sentido verdadeiro desta palavra (KRUPSKAYA, 2017c, p. 86).

Procurando elucidar a questão da escola politécnica de forma que esta não fosse compreendida de forma equivocada, Krupskaya (2017e) reforça a diferença entre politecnismo e multiartesanato. “A técnica deve ser estudada não apenas em sua forma artesanal, mas em todas as formas, até as mais atuais” (KRUPSKAYA, 2017e, p. 113). A educação politécnica teria um conteúdo que ultrapassaria a aquisição de determinada quantidade de habilidades. Na base deste conteúdo estaria o estudo da técnica em suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento em suas mediações.

Isso inclui o estudo das “tecnologias naturais”, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (KRUPSKAYA, 2017i, p. 151).

Com isso, a pedagogia soviética esclarece que o politecnismo não seria uma matéria específica de ensino, mas deveria impregnar toda a dinâmica escolar, capacitando os estudantes a ligar a teoria com a prática. O politecnismo seria fruto da histórica complexidade do trabalho, e a educação politécnica seria a organização desse desenvolvimento voltado para o fim intencional e sistemático da formação humana. Nesse sentido, Shulgin (2013) entende que a politecnia teria emergido a partir das necessidades surgidas com o advento da produção fabril, e seria papel da escola do trabalho operar sobre esta base, para formar o indivíduo em conexão ao desenvolvimento da realidade social.

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos (SHULGIN, 2013, p. 176).

Convergindo com a preocupação de Krupskaya (2017e), Shulgin (2013) reforça que o politecnismo se relaciona com as formas mais desenvolvidas da produção, com o uso das técnicas e tecnologias mais atuais em seu contexto histórico. Com a fábrica representando a superação do antigo modo de produzir a vida, a educação politécnica dependeria, justamente, desse desenvolvimento produtivo.

Com esta acepção, Shulgin (2013) defende um sistema politécnico que vai desde os anos iniciais até o ensino superior. A educação politécnica não apenas prepararia o indivíduo capaz de operar nos diferentes ramos de produção, com maior flexibilidade e adaptabilidade, mas prepararia o ser humano que domina a lógica do sistema produtivo. Por esse motivo, “a organização da educação politécnica forma um trabalhador desenvolvido integralmente, o qual o capitalismo não precisa. Por isso, sob o capitalismo, a escola politécnica não pode se desdobrar completamente” (KRUPSKAYA, 2017i, p. 154).

Com a proposta da escola do trabalho, com uma educação politécnica, conseqüentemente se demandaria uma organização curricular que diferenciaria radicalmente do tradicional modelo clássico de disciplinas. O modelo disciplinar seria incompatível com os objetivos de uma formação integral, com a compreensão do todo articulado, pois teria levado a escola a um afastamento da vida. Rompendo com as finalidades classistas escolares, o sistema de disciplinas se torna disfuncional e limitante.

Na medida em que os objetivos gerais de classe que inspiravam a antiga escola foram destruídos sem serem substituídos, chegamos a uma espécie de anarquia nas disciplinas: em vez dos objetivos particulares de cada disciplina se disciplinarem a objetivos gerais, cada disciplina começou a valorizar seus próprios objetivos independentes, levantando assim barreiras entre ela e as vizinhas (PISTRAK, 2005, p. 118).

O sistema de complexos, termo usado para contrapor o sistema de disciplinas, propõe uma correlação entre os conhecimentos, inclusive para além da interdisciplinaridade. Afinal, a “essência da questão não está na ligação de disciplinas escolares, mas na ligação dos fenômenos que de fato encontram-se na vida, e no estudo destes fenômenos em sua complexidade, em suas interações, no estudo da correlação entre fenômenos” (CARTA..., 2017, p. 313). O sistema de complexos seria a forma de se organizar didaticamente o conhecimento que é compreendido por meio do método de complexos, sendo este um método científico de apreender a realidade em sua totalidade, complexidade (KRUPSKAYA, 2017g). O estudo, pelo método de complexos, não se realiza isolando os fenômenos, mas mostrando “as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve usar o método dialético” (PISTRAK, 2005, p. 134). A compreensão parcial, especializada, de forma fragmentada serviria apenas a formação de uma massa capacitada laboralmente, porém acrítica, por não perceber a real conexão entre os fenômenos concretos. Por outro lado, a forma de apreender a realidade por meio dos complexos requer um método que a compreenda em sua totalidade, contradição e mediação. Esta forma de estudar a realidade formaria a base da proposta pedagógica do sistema de complexos.

Partindo dos fenômenos reais com quais os estudantes se deparam e a partir daí relacionando quais conhecimentos são necessários para sua compreensão, “o complexo não deve constituir-se como um conglomerado mecânico; a ligação das partes deve impor-se naturalmente” (CARTA..., 2017, p. 329). Pela compreensão ontológica marxista, a realidade social se constitui da transformação da natureza pela atividade trabalho que cria não apenas a sociedade, mas também a própria humanidade. Com essa compreensão, no sistema de complexos o conhecimento se organizaria em três colunas, sendo a coluna central correspondente à categoria trabalho, tendo, de um lado a coluna relativa aos conhecimentos da natureza, e do outro lado os conhecimentos acerca da sociedade, da seguinte forma: natureza-trabalho-sociedade (KRUPSKAYA, 2017g). Sobre isto, Krupskaya (2017g, p. 126) problematiza:

Poderíamos tomar as colunas em uma ligação diferente? Não se pode, porque ligações diferentes seriam feitas não entre o que é fundamental, mas com fatores secundários que não simplificariam, mas complicariam o nosso entendimento da realidade. [...] é importante que exista um complexo definido, que esclareça da melhor forma possível a ligação entre os fenômenos.

O objetivo dessa organização do conhecimento seria esclarecer as relações existentes entre os fenômenos da vida real, demonstrando como essas ligações aparecem e se desenvolvem. Essa premissa implica, também, que a organização por complexos se daria por temas que trouxessem problemas reais a serem resolvidos de forma ativa pelos estudantes. Por esse motivo, os temas seriam definidos considerando as condições concretas da realidade junto ao interesse dos estudantes: “é necessário que os temas dos complexos não sejam arbitrários” (CARTA..., 2017, p. 329).

Pensando na questão do trabalho docente para viabilizar esse sistema, seria inviável apenas um professor ser responsável por um grupo de estudantes, trabalhando todas as áreas de conhecimento. Por isso seria necessário o trabalho coletivo de professores de diferentes especialidades, com uma determinada organização do trabalho entre os professores. A ligação entre a atividade dos diferentes docentes seria feita pelo plano comum de trabalho de cada turma, previsto para um determinado período de tempo, a partir de um planejamento docente realizado em conjunto.

Os desafios da proposta pedagógica soviética vão além da organização do trabalho docente. Para que sua viabilização fosse pertinente com a formação do novo ser humano capaz de construir a sociedade comunista, a educação também deveria ser o local para a formação da capacidade de organização autônoma entre os discentes. Era necessário realizar, no seio da educação escolar, o desenvolvimento das habilidades de auto-organização dos indivíduos.

O Trabalho Socialmente Necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso, ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua, etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (SHULGIN, 2013, p. 113).

Uma sociedade sem classes seria impensável sem a capacidade de auto-organização dos indivíduos. A ausência desse desenvolvimento da capacidade de se auto organizar, que não poderia ser feito em sociedade capitalistas, e muito menos em sociedades absolutistas, logo mostrara sua problemática para revolução que, inclusive, colaborou para o desenvolvimento de um tipo de dominação social que a URSS viria a enfrentar: “Por que aqui na Rússia Soviética a burocracia floresceu como uma flor exuberante? Qual é a razão? É a nossa incapacidade de organizar as coisas” (KRUPSKAYA, 2017c, p. 87). A educação socialista se caracteriza, neste contexto, pela missão de formar o ser capaz de promover o desenvolvimento do país, com o crescimento da indústria e do campesinato, sob uma organização social diferente dos países capitalistas.

Na época da servidão, o senhorio ou o encarregado era o organizador do trabalho. Na época do capitalismo, o capitalista, e principalmente o engenheiro, o diretor da usina etc. organizavam o trabalho dos operários dentro da usina ou da fábrica, desde o ponto de vista dos interesses do capital. [...] Diante dos operários que se livraram do jugo do capital, coloca-se uma tarefa de extrema dificuldade e importância – organizar o trabalho no interesse de toda a sociedade comunista (KRUPSKAYA, 2017c, p. 87).

Pistrak (2005) explica que a organização científica do trabalho, nascida na lógica capitalista, tem a finalidade de intensificar a produção, reforçando a exploração do trabalhador e aumentando os lucros. No comunismo a organização científica deve se propor com o objetivo oposto: a forma de intensificar a produção, de reformar metodicamente e economicamente a administração, deveria ser meio de libertação. Mas para isso, essa organização deveria se dar de baixo para cima: a massa operária precisaria assimilar a organização científica do trabalho, e levar à prática essas ideias de organização. E a escola do trabalho seria a fonte desse conhecimento apropriado pelos trabalhadores.

Nessa acepção o saber lutar e saber construir seriam os dois aprendizados principais para a formação da humanidade a instaurar o comunismo. Para a consolidação da revolução, a escola precisaria formar o sujeito dentro dos princípios e valores revolucionários, sendo necessária a autonomia e a criatividade para isto. Esses resultados só poderiam ser atingidos numa admissão da auto-organização dos estudantes sem reservas, permitindo a liberdade e iniciativa dos estudantes. De forma mais sistemática, Lunacharsky (2017, p. 303) explica a auto-organização escolar por meio de três aspectos:

Primeiro, a participação dos estudantes nos conselhos administrativos das escolas, de acordo com as regras indicadas na Deliberação sobre a Escola Única. Segundo, esta auto-organização é de grupos puramente de estudantes. Aqui é preciso evitar aquilo em que, em grande medida, se equivoca na escola americana, ou seja, seleção com base em regras eleitorais, uma espécie de pequenos tiranos ou uma oligarquia imutável, cujo mal ainda aumenta se tal oligarquia é indicada pelo professor. A classe ou qualquer outro grupo de estudantes deve auto-organizar toda a massa. Para isso, organiza-se o maior número possível de postos de trabalhos, as obrigações se dividem em vários postos de trabalho; [...]. Esses cargos não devem ser de longa duração. As crianças devem responder por eles de um dia até duas semanas. Terceiro, aos estudantes deve ser dada completa liberdade na questão da organização de qualquer tipo da sociedade temporária ou contínua. Deixe-os organizar círculos científicos, redação de jornais, clubes políticos, sociedade para organizar exposições, para esporte, para organização de bailes, espetáculos, corais, orquestras etc.

Tendo em vista uma construção comunista, Pistrak (2005) entendia que dentro da escola as contestações e propostas de mudanças não deveriam ser temidas, e sim bem-vindas pelos profissionais de educação. O importante era que a construção fosse coletiva e que todos se percebessem como integrantes ativos da escola, assim como da sociedade. O papel do professor, neste aspecto, deveria ser tão indispensável quanto não-diretivo.

O professor deve influenciar na produção de formas corretas de auto-organização, mas a influência deve ser indireta e não direta. Deve consistir em que ele deve ajudar diretamente as crianças a tomar consciência daqueles problemas organizacionais com os quais elas se enfrentam todo tempo no jogo e na vida (KRUPSKAYA, 2017f, p. 123).

Todavia, a prática de auto-organização dos estudantes não poderia ir além capacidade deles mesmos. Nesse sentido, a auto-organização escolar não significa a abolição da hierarquia escolar, no qual os estudantes teriam o mesmo grau de responsabilidade sobre a escola em relação aos profissionais em educação.

Apenas não é preciso, como fazem muitos, confundir auto-organização com direção da escola. São duas coisas completamente diferentes. A direção da escola é uma atividade muito complexa. Ela exige tanto conhecimento das pessoas, como uma compreensão clara das tarefas da escola, além de grande experiência de vida. Nada disso tem a criança, é claro. [...] Claro, é necessário que as crianças gradualmente aprendam sobre gestão e os representantes dos estudantes devem entrar no conselho escolar, onde sua voz deve ser ouvida, mas na questão da gestão da escola a palavra final não pertence a eles (KRUPSKAYA, 2017e, p. 114-115).

A auto-organização escolar, junto a educação politécnica, pelo sistema de complexos realizados na escola do trabalho configuram, assim, a proposta de formação da humanidade que irá construir a sociedade comunista. Essas propostas se alinham e se complementam para esse mesmo fim.

Todavia, o sistema educacional soviético passa por progressivas reformas no qual, apesar de manter seu caráter socialista, seu potencial revolucionário emancipatório vai sendo perdido decorrentes dos caminhos históricos seguidos pela URSS a partir, principalmente, da década de 1930. Entretanto, os princípios da escola do trabalho, da educação politécnica, do sistema de complexos e da auto-organização escolar ainda são amplamente difundidos, dentre a esquerda marxista brasileira, como exemplos de propostas pedagógicas subversivas ao capitalismo que procuram estruturar uma forma escolar capaz de viabilizar a proposta marxiana de formação omnilateral.

Considerações Finais

Considera-se que a pedagogia russa estava imersa num estado de construção socialista, diferentemente do atual momento brasileiro, na qual a EPT proporciona a possibilidade de uma educação contra-hegemônica no interior de um estado de capitalismo dependente. Por isso, é preciso compreender que a existência de uma instituição que tem como carro-chefe o ensino integrado, com todas suas possibilidades decorrentes da união entre trabalho e ensino, será alvo de tentativas de repressão, quando não de destruição.

A partir da análise aqui realizada, se demonstra a necessidade da transformação do formato curricular para se viabilizar essa proposta pedagógica revolucionária. Um ensino integrado a ser realizado imerso em um planejamento curricular disciplinar torna essa integração algo muito difícil, e ainda sob o risco de se realizar apenas em sua abstração. Dessa forma, se faz necessário construir e implantar planos pedagógicos de cursos que fogem a estrutura disciplinar hegemonicamente constituída.

Cabe destacar que diferentemente das tentativas de se buscar a integração a partir dos conteúdos que estão sendo trabalhados pelos professores, é imperativo fazer o caminho inverso: os conteúdos devem surgir a partir das necessidades das propostas/projetos concretos estabelecidos em cada momento do curso. Considerando que o trabalho deve ser o ponto de partida para buscar os conhecimentos necessários para responder a essa demanda, não seria possível definir *a priori* os conteúdos a serem ministrados pelos professores.

Nesse ponto, uma importante questão surge: a forma que se realiza o trabalho docente nessas escolas, com o objetivo de se realizar uma educação contra-hegemônica, precisa ser radicalmente transformada. O trabalho coletivo se torna a pedra angular para a realização dessa proposta pedagógica, o que demanda um planejamento docente realizado em conjunto. Já que o ponto de partida não seria mais o conhecimento específico que cada professor de determinada área traz, mas as necessidades da vida real, concreta, com os quais os estudantes se deparam cotidianamente, não seria possível a um professor isolado abarcar as necessidades dessa formação.

Essa perspectiva dá margem para que os professores se deparem com a necessidade de trabalhar com conhecimentos que ainda não foram devidamente apropriados por eles, impelindo a atividade de pesquisa e de formação continuada como constituintes rotineiras da atividade docente. Além disso, valoriza-se a possibilidade de uma formação docente continuada interna, onde os professores de um curso oferecem seus conhecimentos pedagógicos advindos de suas formações anteriores, suas pesquisas, experiências etc, para seus próprios colegas. Entende-se que uma prática nesse sentido poderia contribuir para uma maior integração do corpo docente.

Por fim, entende-se que nas escolas de EPT há uma possibilidade de se experimentar as propostas pedagógicas elaboradas no contexto revolucionário russo, porém isso demanda uma abertura à transformação de modelos pedagógicos tradicionalmente instituídos. Entende-se, também, que romper com esses padrões pode gerar insegurança, desconforto e até desconfiança sobre o que está sendo proposto. Todavia, é preciso ponderar que não é sensato realizar as mesmas coisas do mesmo jeito e esperar resultados diferentes. Nesse sentido, cabe à autonomia concedida às instituições da rede de EPT a possibilidade de, a partir das propostas concretas oferecidas pela experiência revolucionária russa, propor uma formação humana revolucionária.

Referências

- BRASIL, **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.
- CALDART, Roseli Salet. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: **Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira**, 2013. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/desafios-do-vinculo-entre-trabalho-e-educacao-na-luta-e-construcao-da-ref>>. Acesso em 04 out. 2020.
- _____. Apresentação. In: PISTRAK, MoiseyMikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CARTA metodológica – Primeira carta: sobre o ensino por complexos. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

- FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KRUPSKAYA, NadezhdaKonstantinovna. Educação pública e democracia. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017a.
- _____. Sobre a questão da escola socialista. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.
- _____. A questão da educação comunista. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017c.
- _____. Sobre a questão da educação comunista na juventude. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017d.
- _____. As tarefas da escola de primeiro grau. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017e.
- _____. Auto-organização escolar e organização do trabalho. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017f.
- _____. Sobre os complexos. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017g.
- _____. Sobre a questão do trabalho socialmente necessário da escola. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017h.
- _____. Sobre o politecnismo. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017i.
- LUNACHARSKY, AnatoliVasilevitch. Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PISTRAK, MoiseyMikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023

EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: BARREIRAS AO ACESSO E PERMANÊNCIA

Fernando Ramires de Carvalho³¹

Resumo

Tendo este trabalho como tema: Educação de estudantes surdos no Ensino Superior: Barreiras ao acesso e permanência, o objetivo é identificar quais barreiras são apontadas frente ao acesso e permanência dos estudantes surdos nos cursos de graduação. A metodologia usada foi a Revisão Sistemática de Literatura. Foram analisadas 5 dissertações, foi identificado que a dificuldade dos estudantes surdos relacionada a língua portuguesa é uma das barreiras à seu acesso e permanência durante sua graduação, outra barreira se apresenta quanto à falta de formação docente na Libras. Conclui-se que é necessário a quebra dessas barreiras para o êxito dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação de Surdos; Acesso e Permanência.

Resumen

Teniendo este trabajo como tema: Educación de estudiantes sordos en la Educación Superior: Barreras para el acceso y la permanencia, el objetivo es identificar qué barreras se señalan frente al acceso y permanencia de los estudiantes sordos en los cursos de graduación. La metodología utilizada fue la Revisión Sistemática de la Literatura. Se analizaron 5 disertaciones, se identificó que la dificultad de los estudiantes sordos relacionados con la lengua portuguesa es una de las barreras para su acceso y permanencia durante su graduación, otra barrera se presenta en cuanto a la falta de formación docente en Libras. Se concluye que es necesario derribar estas barreras para el éxito de los estudiantes.

Palabras llave: Educación Superior; Educación para Sordos; Acceso y Permanencia.

Introdução

O presente texto discute sobre o acesso e a permanência dos estudantes surdos no Ensino Superior, apresentando uma pesquisa que buscou identificar, através de uma revisão sistemática da literatura, quais são as principais barreiras apontadas em dissertações na área da educação de surdos disponibilizadas na Biblioteca digital de Teses e Dissertações frente ao acesso e permanência dos estudantes surdos em cursos de graduação. Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado denominada “Educação de alunos surdos e com deficiência auditiva no Ensino Superior: Desafios ao Acesso e Permanência” realizada no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa. A partir de 1857 com a criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos começa-se a educação de surdos no Brasil, e assim a luta do sujeito surdo para obtenção de uma educação de qualidade. A comunidade surda tem obtido avanços para igualdade de direitos em diversas áreas como, por exemplo, na da educação e na do próprio reconhecimento de sua língua (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), por meio de leis como o Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 tem contribuído para acesso à educação, tanto na educação básica quanto na educação superior, de acordo com a LDB LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no seu Título II artigo 2º nos diz:”.

³¹Graduação em Historia - Unicesumar e Pós- graduação lato sensu em Metodologia do ensino de Filosofia e sociologia e Pós graduação em Libras. Tradutor interprete de libras da Universidade Federal do Pampa.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” e inciso V do artigo 4º diz “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, indicando assim todos os níveis.

A Lei nº 13.409, 28 de dezembro de 2016 assegura o direito à cotas às pessoas com deficiência para o acesso ao ensino superior, contudo, quais barreiras se apresentam para os estudantes surdos quanto ao acesso e permanência destes ao longo de sua graduação? As instituições de Ensino Superior estão preparadas para apoiar a permanência desses estudantes ao longo do tempo de sua graduação? Para responder essas perguntas foi realizada uma pesquisa de revisão de Literatura usando o método de Revisão Sistemática, para encontrar respostas aos questionamentos presentes.

Através um levantamento bibliográfico tendo como referência o portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), das dissertações de 2017 a 2022, usando o método de pesquisa de revisão sistemática de acordo com Koller (2014, p.55) “revisão sistemática, por sua vez, equivale a um levantamento de estudos já publicados a partir de um tema específico com o intuito de buscar respostas a determinadas questões” ou seja a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. A partir da revisão de literatura poderemos entender um pouco mais das barreiras que os estudantes surdos enfrentam ao ingressarem e permanecerem durante o tempo de sua graduação nas instituições de ensino superior e como esses dados podem nos ajudar a compreender a realidade da Unipampa. A seguir o texto apresentará a metodologia de Revisão Sistemática de Literatura e seus passos como a elaboração da string de busca, extração de dados, síntese e a interpretação desses dados e as considerações finais.

Método: Revisão Sistemática

Nesta sessão serão evidenciados os primeiros resultados deste estudo, onde serão discutidas com detalhes todas as etapas da revisão sistemática de Leitura. A revisão sistemática é um processo de coleta, avaliação, análise crítica de resultados de vários estudos, podendo ser artigos, dissertações, teses e entre outros. “O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado” (Costa e Couto, 2014, p 56). Seria fácil simplesmente consultar os artigos e fontes que concordem com nossas hipóteses iniciais e ignorar estudos que apontem para outras perspectivas que não nos agradam. Por isso, a revisão sistemática é um método que nos permite evitar esse risco.

O primeiro passo de acordo com as etapas da revisão sistemática é a delimitação da questão a ser pesquisada, que foi: Quais barreiras a que os estudos surdos enfrentam ao acesso e permanência no Ensino Superior. No segundo passo a escolha das **Fontes de dados**, optei por usar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, isto é, a BDTD o que colaborou muito para filtrar o conteúdo específico que estivesse de acordo com o tema de pesquisa. Este se trata de um portal referendado, é um sistema que reúne de teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino no país e visa disponibilizar um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando de uma forma prática e confiável a busca e acesso a esses documentos.

Elaboração da string de busca

A partir desse ponto foi-se feito a eleição das palavras-chaves para a busca com (String de busca) que foram: Educação de surdos, Ensino superior, acesso e permanência, a escolha desta palavra estão intimamente relacionadas com o tema de pesquisa, pois os sujeitos alvos são os estudantes surdos que ingressam na graduação, e se nesse período os estudantes encontram barreiras à sua permanência. Com essas palavras acredita-se que se encontrará publicações que elucidam as dúvidas. Tendo um grande volume de artigos, foram aplicados mais alguns critérios de exclusão a fim de aprimorar a revisão deixando a mais acurada.

Os critérios foram: só dissertações em português, o recorte temporal foi entre o ano de 2017 até 2022 (pois a Lei nº 13.409, 28 Dezembro de 2016 referente às cotas no Ensino Superior para pessoas com deficiência, entrou em vigor), foram se selecionadas ainda as pesquisas que tivessem como coleta de dados a metodologia qualitativa/ Objetivo Exploratório e como metodologia adotada para a análise de dados se deu preferência ao método Análise de Conteúdo e por último que as dissertações pelo menos duas das quatro das palavras chaves.

Na primeira *string*((Educação de surdos) or (Educação para surdos) and (ensino superior) ou (Educação superior)) foram encontrados 92 resultados, escolhidos 14 , excluídos 78, sendo destes 9 pelo resumo e 72 pelo título. Nessa string houve algumas duplicações de títulos entre as dissertações, outros títulos só traziam somente uma das palavras chaves, sendo educação de surdos em outros níveis não sendo no Ensino superior, estando em desacordo com nosso tema de pesquisa.

Na segunda *string* ((Ensino Superior ou (Educação Superior) and (acesso) ou (permanência)) encontrou-se 218 resultados, escolhidos 17, excluídos 201 sendo destes 4 resumo e 197 pelo título. Com esta string houve um grande volume de dissertações, porém as palavras chaves não nos levaram aos sujeitos alvos que são os estudantes surdos e além disso muitos dos títulos continham somente uma das palavras chaves e o que trouxe para questões que não se referem com a proposta de pesquisa.

A terceira string ((Educação de Surdos) ou (Educação para surdos) and (acesso) or (permanência)) foram encontrados 85 resultados, escolhido 1, 84 excluídos sendo 27 pelo resumo e 57 pelo título. houve alguns títulos duplicados, outros usaram metodologia diferente da pretendida e ainda outros traziam apenas uma das palavras chaves. E por último a quarta string ((Educação de surdos)ou (Educação para surdos) and (evasão)) os resultados foram 2, escolhidos 1, excluído 1 pelo título sendo que este não era sobre estudantes surdos.

No total da soma de todos os artigos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram de 397 resultados, destes foram excluídos seja por critério de resumo ou título 364, sendo selecionados 33 e deste foram incluídos e 5 foram analisados e extraídos os dados usando o método de revisão sistemática.

Extração dos dados dos artigos selecionados

Esse método tem como objetivo primeiro categorizar e documentar as informações extraídas das obras encontradas nas fases anteriores. Entende-se desta forma, que essa documentação deve ser elaborada de forma compreensível e prática.

Usando uma planilha, de acordo com Costa e Couto (2014, p 65), se separa as informações e os dados mais gerais dos artigos, segundo algumas categorias, tais como: nome do estudo, referencial teórico, objetivos, localização temporal da intervenção, esse procedimento auxilia na visualização mais geral dos artigos, possibilitando organizá-los e compará-los. Segue abaixo os quadros que contém a extração dos dados por categorias:

Quadro 1: Extração dos dados dos artigos.

	Título/ ano	Autor/ Instituição
A	AFERIÇÃO DA EVASÃO DE ACADÊMICOS SURDOS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 2019	Leticia Batista Taborda UFPR
B	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 2021	Ana Carolina Alves Silva - UFOP
C	ACESSIBILIDADE A ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE PROFESSORES SOBRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO- 2017	Natalia Galvão - UNESP
D	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS - 2018	Ane Frank Araujo Talmag - UFC
E	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ACADÊMICOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - 2018	Juliana Corrêa de Lima - UFSM

Fonte: Autor(2022).

A partir da análise dos 5 trabalhos usando o quadro separando nestas categorias conseguimos extrair os dados e compreender os pontos principais e suas estruturas e após isso daremos início a síntese e interpretação dos dados encontrados.

Síntese e Interpretação dos Dados

Após termos aplicados nas obras critérios de exclusão e inclusão, extraiu-se os dados e agora se fará a etapa da síntese, que tem como objetivo trazer as principais contribuições e seus resultados, que devem ser organizadas de forma coerente, para responder à problemática inicial de pesquisa. A Síntese é a oitava e última etapa da Revisão Sistemática de Literatura, de acordo com Koller (2014, p 66) pode se utilizar tabelas para ilustrar sinteticamente o processo de apresentação dos resultados da revisão, tanto para dados qualitativos como para quantitativos. Para demonstrar, optamos por continuar a usar o quadro da mesma forma como as demais etapas da Revisão.

Quadro 2: Principais contribuições para área/Resultados das obras.

Identificação	Síntese e interpretação dos dados
A	O resultado desta pesquisa mostra, por meio das análises das entrevistas, que existem similaridades nos motivos de evasão de acadêmicos surdos e ouvintes. Porém, peculiaridades também são apresentadas, como as dificuldades do acadêmico surdo relacionadas à escrita e à leitura de textos formais em português. Sugeriu-se o uso do software Tableau, para armazenar os dados coletados dos acadêmicos surdos, tais como nota e frequência, no decorrer das aulas. Sugeriu-se também a aplicação de um questionário socioeconômico no início de cada semestre letivo, para obtenção de informações de ordem pessoal e social, que apontem risco de evasão na ferramenta proposta. O modelo visou à promoção de mudanças organizacionais positivas, de armazenamento, tratamento e visualização das informações sobre os acadêmicos para que se estabeleçam tomadas de ações preditivas sobre o eventual risco de evasão do curso.
B	A partir das investigações de campo e dos estudos bibliográficos, foi possível observar a importância da existência de um núcleo de educação inclusiva, que trabalha pela busca da garantia dos direitos das pessoas com deficiência no contexto da UFOP, cujo histórico é bastante relevante. Também constatamos, através da narrativa, que se tornou norteadora da pesquisa, a relevância da presença das redes de solidariedade no processo de reconhecimento de si, que evoca uma perspectiva pós-estruturalista e de uma posição política crítica às noções capacitistas da educação.
C	Apesar do ingresso, inúmeros entraves acarretam o prejuízo formativo e a permanência da estudante surda na IES. Os docentes necessitam de orientações sobre as diferenças políticas, pedagógicas, linguísticas e culturais para compreender e trabalhar com essa nova premissa e demonstram abertura para receber tais direcionamentos. Revelando a necessidade de debruçar mais sobre essas questões e tomar medidas práticas e posturas responsáveis, denotamos omissão da própria instituição, já que as melhorias realizadas partiram da iniciativa de docentes, de alunos e do grupo de pesquisa empenhados em favorecer o processo de permanência da graduanda surda. Nesse sentido, espera-se que tais apontamentos contribuam para alargar a compreensão sobre o processo formativo de universitários surdos no Brasil.
D	Os resultados revelaram que, com a formação docente adequada é necessária para educar o aluno surdo, a efetiva avaliação da aprendizagem deve estar alinhada com as gerações mais atuais da Avaliação Educacional e da Educação Inclusiva. As sugestões obtidas apontam para a importância de investimento em mais recursos tecnológicos. As dificuldades da avaliação apresentadas pelos alunos se ordenam com dificuldades também apresentadas pelos professores, como o uso da Língua Portuguesa como segunda língua.
E	Se concluiu que há muitas dificuldades referentes às questões ligadas à permanência destes acadêmicos no contexto universitário. A concretização das políticas e programas não parece estar sendo suficiente para garantir a inclusão de qualidade, sentimento de isolamento e a presença de dificuldades para se apropriar dos conteúdos por um simples fato de perceberem atitudes segregacionistas dos ouvintes. As relações dos acadêmicos com os professores podem ser marcadas por desrespeito e distanciamento. Essa situação pode ocorrer motivada pelo desconhecimento da cultura surda.

Fonte: Autor (2022).

As 5 dissertações analisadas trazem luz ao tema de pesquisa referente às barreiras que os estudantes surdos enfrentam desde o acesso e a permanência até a conclusão de sua graduação, tais como a dificuldade linguística referente textos e leituras em português tanto em lê los como também em produzi los já que sua língua primeira é a língua de sinais (LIBRAS) e não o português, outra barreira identificada é formação continuada dos docentes, avaliações que são arbitrárias a Lei brasileira de inclusão (LBI), como a falta de material acessível condizente com o estudante surdo. Outra barreira apontada é as políticas institucionais que não colaborem para permanência desses estudantes, já que não contemplam o público surdo até mesmo desconhecendo-o, um exemplo disto é o acesso às bolsas estudantis.

Considerações finais

Frente a esses estudos é possível tecer algumas considerações finais. As dissertações apontam que a partir da Lei 13. 409 28/12/2016 houve um aumento significativo no ingresso de estudantes surdos, mas apesar desse aumento ainda se apresenta inúmeros entraves que acarretam prejuízo formativo e a permanência dos estudantes surdos.

Foi apontado que muitas barreiras contribuem para a evasão de estudantes surdos Tais como: dificuldade dos estudantes surdos relacionado a leitura e escrita dos textos em português, outra barreira se apresenta quanto à formação docente, pois carecem de orientações sobre as diferenças políticas, pedagógicas, linguísticas e culturais dos estudantes surdos, afetando diretamente na transmissão de conhecimento e nas avaliações, a falta de um núcleo da acessibilidade atuante que de apoio e faça o mapeamento da realidade desses discentes e as próprias instituições que não fornecem o recurso tecnológico necessário.

Portanto, a partir da revisão sistemática de literatura realizada, as principais barreiras ao acesso de estudantes surdos ao ensino superior são similares aos demais estudantes ouvintes em nosso país (deslocamento até as IES, ensino fundamental precário, baixa renda familiar e outros), porém existe a barreira linguística nos processos de seleção das universidades (já que a língua primária dos estudantes surdos é a libras e o português sendo sua segunda língua) entretanto as leis cotas têm colaborado para o ingresso destes estudantes surdos, se não a houvesse as barreiras linguísticas se agravam ainda mais. Quanto à permanência de estudantes surdos no ensino superior, as principais barreiras são a barreira linguística (no caso do estudante surdo graduando a sua maioria, senão todos os textos produzidos por ele e as leituras são realizadas no português a qual é sua língua secundária e grande parte dos surdos não possuem domínio desta) e falta de formação docente na área da Libras e da inclusão , essas barreiras afetam diretamente o processo de aprendizagem do estudante. Assim, conclui-se que é necessário que as instituições de Ensino Superior estejam dedicadas a quebrar essas barreiras, garantindo plenamente o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes surdos no ensino superior.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em : 10 Ago. 2022.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 30 JUL. 2022.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, 98 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 27 JUL.2022.

BRASIL. **Secretaria geral. Subchefia de assuntos jurídicos. Lei nº 13.409, 28 Dezembro de 2016.** disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113409.htm> Acesso em 01 Ago.2022.

GALVADÃO, N. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior:**

Análise de professores sobre o contexto pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Júlio Mesquita Filho. São Paulo, p 215. 2017.

LIMA, J. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na Educação Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p 114. 2018.

Manual de produção científica [recurso eletrônico] / Organizadores, Sílvia H. Koller, Maria Clara P. de Paula Couto, Jean Von Hohendorff. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

SILVA, A. **Pessoas com deficiência, acesso e permanência na Universidade Federal de Ouro Preto: possibilidades e desafios.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, p 131. 2021.

TABORDA, L. **Uso de Learning Analytics para aferição de evasão de acadêmicos surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) - Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p 106. 2019.

TALMAG, A. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no Ensino Superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras.** Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p 107. 2018.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 15/02/2023

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Francisco José Pereira Tavares³²

Priscila Lopes Cardozo³³

Andrize Ramires Costa³⁴

Franciele Roos da Silva Ilha³⁵

Luiz Carlos Rigo³⁶

Resumo

O presente artigo trata da evasão no ensino público superior brasileiro após o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2008-2012) e se caracterizou como uma revisão sistemática. O objetivo principal do artigo foi mapear e analisar a produção de artigos acadêmicos/científicos publicados em periódicos indexados nas bases SciELO e LILACS, no período de 2010 a 2019, a partir dos termos “ensino superior” e “evasão”. Foram constituídos cinco eixos de análise: motivos e ou fatores da evasão; índices de evasão; gestão da evasão; perfil socioeconômico e evasão; política de cotas e evasão. A pesquisa concluiu que os 17 artigos incluídos na revisão sistemática tratam a evasão a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, enfatizando distintos eixos temáticos relacionados. Isso reforça a prerrogativa de que a evasão é um fenômeno complexo e que, provavelmente, não se encontrará soluções universais capazes de combatê-la em todos os cursos pertencentes às distintas áreas do conhecimento que constituem o sistema de ensino superior público brasileiro.

Palavras-chave: Evasão; Ensino superior; Educação Física.

Abstract

This article deals with evasion in Brazilian public higher education after REUNI (2008-2012) and characterized as a systematic review. The main objective of the article was to map and analyze the production of academic / scientific articles published in journals indexed in the SciELO and LILACS databases, from 2010 to 2019, using the terms “higher education” and “dropout”. Based on the articles included in the study, 5 axes of analysis were constituted: reasons and / or factors for evasion; dropout rates; evasion management; socio-economic profile and evasion; quota and evasion policy. The research concluded that the 17 articles included in the systematic review deal with evasion from different theoretical-methodological perspectives, emphasizing different related thematic axes. This reinforces the prerogative of evasion to be a complex phenomenon and, probably, there will be no universal solutions capable of combating evasion in all courses belonging to the different areas of knowledge that constitute the Brazilian public higher education system.

Keywords: Dropout of school (evasion); Higher education; Post-Reuni; Physical Education.

³²Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Professor Efetivo da Escola Superior de Educação Física (UFPel).

³³Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente da Escola Superior de Educação Física no Departamento de Desportos da UFPel.

³⁴Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da Universidade Federal de Santa Catarina

³⁵Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

³⁶Pós-doutor em Educação (Universidade de Barcelona). Doutorado em Educação (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas na Escola Superior de Educação Física, Departamento de Ginástica e Saúde.

Introdução

A evasão caracteriza-se como um fenômeno complexo que desencadeia diferentes modos de compreendê-lo. Pode ser percebido como o fracasso dos estudantes em seus projetos acadêmicos, ou de que o sistema de ensino está com graves equívocos e necessita de novas configurações. Para Tinto (1997; 2012), o ato de evadir inclui componentes pessoais e institucionais. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, a evasão tem produzido uma série de efeitos negativos em diferentes contextos geográficos e culturais (CABRERA et al.; 2006; SILVA FILHO, et al., 2007).

No contexto brasileiro, os estudos sobre evasão começaram a ser pautados com mais intensidade a partir de 1990, período em que as taxas de evasão passaram a ser utilizadas como um indicativo para diferentes políticas governamentais, inclusive para a alocação de recursos nas universidades públicas. Um dos marcos desse contexto foi o Seminário Sobre a Evasão das Universidades Brasileiras, que ocorreu no ano de 1995, organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto³⁷ (SESu/MEC).

Apesar do Censo da Educação Superior (INEP, 2015) apontar para uma expansão do ensino superior brasileiro, outros indicadores apontam que, em algumas áreas, como nos cursos de licenciatura, principalmente na última década, tem ocorrido uma redução no número de formandos (Lima Júnior et al., 2019). Nesse sentido, passou-se a ter uma atenção maior para incidência da evasão, especificamente, nesses cursos. Um dos fatores que passou a receber atenção foi a classe social de origem dos estudantes evadidos, principalmente porque, nas últimas décadas, ampliou-se o acesso ao ensino superior brasileiro às classes populares, (GILIOLI, 2016; FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014; SANTOS BAGGI & LOPES, 2011; LIMA, 2013).

Polydoro (2000) alertou que a evasão está relacionada a fatores individuais, institucionais e conjunturais. Especificamente no ensino superior, os estudos citam possíveis causas para a evasão: a qualidade do ensino médio e fundamental, o alto índice de reprovação em alguns cursos superiores, a dificuldade para conciliar estudo, trabalho e cotidiano familiar, a realização concomitante de outro curso superior, o baixo retorno socioeconômico do curso escolhido, a situação socioeconômica do aluno, a existência ou não de políticas governamentais voltadas para minimizar a evasão (ADACHI, 2009; ALFA-GUIA, 2013; FERRAO; ALMEIDA, 2018; PRESTES; FIALHO, 2018, APPIO et al, 2016; SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014).

Inserido nesse contexto de uma maior preocupação com a evasão nos cursos superiores brasileiros, este artigo teve como objetivo principal mapear e analisar os artigos que tratam da evasão no ensino superior brasileiro público, publicados em periódicos indexados na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), no período compreendido entre 2010 até 2019.

³⁷ Esse seminário teve como objetivo divulgar as dissonâncias entre os enormes recursos públicos investidos pelas Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES) e os resultados considerados insatisfatórios em relação aos índices de diplomação, visto que a média nacional para todos os cursos esteve em torno de 50% (KIPNIS, 2000), o que levou o Ministério da Educação (MEC) a deliberar sobre a criação de uma comissão para tratar dos estudos sobre evasão nas IES brasileiras (BRASIL, 1997).

O estudo justifica-se por possibilitar a compilação e a análise de uma série de pesquisas já feitas e publicadas sobre a evasão no ensino superior público brasileiro que, atualmente, encontram-se dispersas em vários periódicos, e também pelo fato de haver uma carência de pesquisa focada, especificamente, na evasão no ensino superior público brasileiro, no período posterior à adesão das instituições federais ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (RISTOFF, 2008; SILVA, 2013).

Entre os estudos que possuem algumas similaridades com o que está sendo proposto, identificou-se o de Morosini et al. (2011), que faz uma análise sobre as publicações que tratam da evasão nos periódicos do Qualis/CAPES entre os anos de 2000 a 2011, e o de Santos Júnior e Real (2017), que procura traçar um estado da arte sobre a evasão no ensino superior brasileiro, a partir de 1990.

Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma revisão sistemática qualitativa. Essa caracterização metodológica tem por finalidade possibilitar a identificação e a interpretação de categorias representativas de uma realidade específica ou de temas que possam auxiliar a realização de outras pesquisas sobre o mesmo assunto que o tratado na revisão, no caso, a evasão (MULROW, 1994). Nesse caso, os resultados são apresentados através de uma “meta-síntese” e não por meio de uma meta-análise, de cunho estatístico (MEDINA; PAILAQUILÉN, 2010).

O desenvolvimento do estudo esteve pautado no método completo de revisão, sugerido por Gomes e Caminha (2014), o qual compreendeu os seguintes passos: 1) identificação da necessidade da revisão sistemática sobre o tema escolhido; 2) preparação de uma proposta para a revisão sistemática; 3) seleção das bases de dados, descritores e estudos; 4) 1ª reunião de consenso; 5) avaliação qualitativa das pesquisas; 6) organização dos dados a serem incluídos; 7) 2ª reunião de consenso; 8) extração, síntese e interpretação dos dados (meta-síntese) e 9) redação do texto final e recomendações.

No que concerne ao recurso metodológico, utilizamos o modelo de ficha de pesquisa baseada nos estudos de Kofinas e Saur-Amaral (2008), que abrange critérios de inclusão, exclusão e equação pré-definidos. A ficha de pesquisa (Quadro 1) foi aplicada de forma independente por dois investigadores, utilizando as bases de dados SciELO e LILACS, durante os meses de abril e maio de 2020. A equação utilizada nesta pesquisa foi definida pelos seguintes descritores: “ensino superior; evasão”. Em cada base de dados, foram utilizados os descritores de forma combinada, ou seja: “ensino superior AND evasão”, para a busca de artigos publicados em inglês, português ou espanhol. O levantamento definitivo foi realizado em maio de 2020.

Quadro 1 - Ficha de pesquisa da revisão sistemática acerca da evasão no ensino superior

Objetivo da Pesquisa	<i>Mapear a produção relativa à evasão no ensino superior brasileiro.</i>
Equação de pesquisa a experimentar	<i>Ensino Superior e evasão; High Education and Dropout.</i>
Âmbito da Pesquisa	<i>A pesquisa será realizada nas bases de dados: SciELO e LILACS, abrangendo o período de 2010 – 2019, analisando para a equação os artigos na íntegra.</i>
Crítérios de inclusão	<i>Serão incluídos artigos de pesquisas que envolveram “ensino superior” and “evasão”. Artigos em português, inglês, espanhol. Publicados de 2010 a 2019. No contexto geográfico brasileiro. Que tratam da evasão em universidades públicas. Nos cursos de graduação na forma presencial.</i>

Critérios de exclusão	<p><i>Artigos sem “abstract” e sem texto integral.</i> <i>Artigos sem acesso on-line.</i> <i>Artigos publicados em outras línguas que não sejam o português, o inglês ou espanhol.</i> <i>Artigos fora do geográfico (público; brasileiro)</i> <i>Artigos que discutam a temática da Evasão e que não atendam o foco do ensino superior na forma presencial.</i> <i>Pesquisas de revisão de literatura.</i> <i>Pesquisa que tratam da evasão em cursos superior privados.</i></p>
Critérios de qualidade e validade metodológica	<p><i>A ficha de pesquisa será utilizada de forma independente por dois pesquisadores. Quando houver resultados diferentes, serão discutidos e explicados e os critérios de inclusão e exclusão serão aplicados com rigor.</i> <i>As etapas que constituíram os estudos foram ser registradas e definidas com clareza e coerência.</i></p>

Fonte: Kofinas e Saur-Amaral (2008)

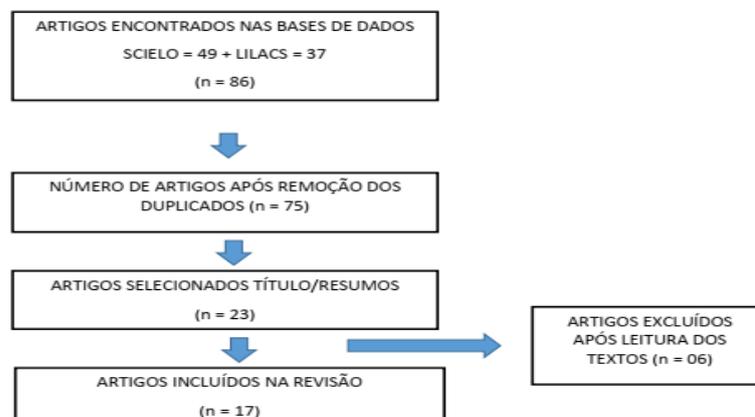
Estabeleceu-se o período entre os anos de 2010 e 2019 como delimitação temporal do estudo. Essa delimitação justifica-se por ser um estudo que objetiva abarcar publicações acadêmicas feitas após vigência do REUNI. O estudo também serviu de subsídio para outra pesquisa empírica sobre a evasão em um curso de licenciatura que contempla o período compreendido entre os anos de 2010 a 2013 (um ciclo completo do curso para estes ingressos).

A presente revisão considerou como critérios de inclusão os artigos que tratassem exclusivamente de casos, relatos e análises acerca da temática evasão no ensino superior brasileiro presencial em universidades públicas. Os artigos incluídos foram avaliados utilizando, como ordem sequencial para seleção, os títulos, os objetivos, os resumos e, posteriormente, as metodologias utilizadas.

Após leitura dos títulos, foram mantidos os artigos que se identificassem com o objetivo do estudo. De modo subsequente, foram analisados os resumos, as metodologias e os resultados. Por fim, os dados foram extraídos dos artigos que cumpriram os critérios de inclusão indicados. Os dados dos artigos incluídos são apresentados na forma textual e tabular, considerando as variáveis de interesse.

A ilustração 1 apresenta o fluxo das buscas e das depurações.

Figura 1 – Fluxograma do processo seletivo de artigos nas bases de dados



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Posteriormente à leitura dos resumos desses 75 artigos, foram excluídos os trabalhos referentes à evasão no ensino não presencial e/ou fora do contexto brasileiro, restando 23 títulos. Depois de uma leitura completa desses 23 artigos, outros seis foram excluídos por tratarem, especificamente, da evasão no ensino no superior privado. Desse modo, restaram 17 artigos atendendo aos critérios de inclusão e que compuseram o *corpus* do presente estudo. Dos 86 artigos encontrados inicialmente, 49 na base SciELO e 37 na LILACS, restaram 75, após a exclusão dos títulos repetidos.

Resultados

Os resultados estão apresentados em tabelas e as descrições das evidências referidas nos estudos seguiram as interpretações dos autores, sem proceder uma análise crítica deste processo. Este procedimento esteve pautado na fidedignidade dos dados originais e nos relatos analíticos de seus conteúdos. A partir das informações obtidas nas produções buscou-se fazer uma articulação que se efetivou com base em teorizações postas pela literatura específica da temática evasão no ensino superior público brasileiro.

A primeira classificação procurou identificar a natureza metodológica da pesquisa entre os 17 estudos incluídos (tabela 1).

Tabela 1 – Natureza metodológica Pesquisa

Caracterização dos estudos	Nº de artigos
Qualitativo	7
Quantitativo	8
Quali-quantitativo	2

Fonte: elaborado pelos autores

A segunda classificação procurou diferenciar as produções a partir de suas respectivas prioridades temáticas. Após a leitura dos artigos, eles foram agrupados em cinco eixos temáticos: 1) Motivos/fatores da evasão; 2) Índices de evasão; 3) Gestão da evasão; 4) Perfil socioeconômico e evasão; 5) Política de cotas e evasão.

Tabela 2 – Eixos temáticos priorizados pelos 17 artigos incluídos na revisão.

Eixo temático/categoria	Nº de artigos	%
Motivos/fatores da evasão	9	52,94
Gestão da evasão	4	23,52
Índices de evasão	2	11,76
Perfil socioeconômico e evasão	1	5,88
Política de cotas e evasão	1	5,88

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme evidencia a tabela 2, os motivos ou os fatores que desencadeiam o fenômeno da evasão caracterizou-se como o foco de maior interesse dos estudos analisados. Nove (52,94%), dos 17 artigos incluídos na revisão, quando abordavam a evasão em curso específico, em uma área de conhecimento, ou ainda em uma determinada instituição, de alguma maneira, priorizaram esse eixo temático. Esse maior interesse da produção acadêmica para os motivos/fatores que causam a evasão também foi identificado por Morosini et al. (2011) e por Santos Júnior e Real (2017) ao analisarem a produção acadêmica brasileira referente à evasão no ensino superior brasileiro em outros momentos históricos.

No eixo temático motivos/fatores da evasão foram registrados 9 artigos, sendo 5 de natureza qualitativa, 2 quantitativa e 2 quali-quantitativa (tabela 3). Estes estudos representam 52,94% do total dos artigos incluídos nessa revisão.

Tabela 3 – Artigos do Eixo temático Motivos/fatores da evasão

Ano	Autor	Título	Natureza	Periódico
2019	RANGEL, F de O. et al.	<i>Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura</i>	Qualitativa	<i>Ciênc. Educ</i>
2018	DURSO, S. de O. CUNHA, J.V.A. da	<i>Fatores determinantes da evasão dos estudantes de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira</i>	Quali-quantitativa	<i>Educação em Revista</i>
2018	COSTA, F.J. da BISPO, M. de S. PEREIRA, R de C. de F.	<i>Evasão e retenção de graduandos em Administração: um estudo em uma Universidade Federal Brasileira</i>	Quantitativa	<i>RAUSP Management Journal</i>
2017	LAMERS, J.M. de S. SANTOS, B. S. dos TOASSI, R.F.C.	<i>Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia</i>	Qualitativa	<i>Educação em Revista</i>
2016	VANZ, S.A.de S. et al.	<i>Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS</i>	Quali-quantitativa	<i>Avaliação</i>
2016	AMBIEL, R.A.M. et al	<i>Funcionamento diferencial dos itens na escala de motivos para evasão do ensino superior (M-ES)</i>	Quantitativa	<i>Psico</i>
2015	COSTA, C.H.M. da et al.	<i>Perfil, motivos de ingresso e de evasão dos graduandos de odontologia</i>	Qualitativa	<i>Odontol. Clín.-Cient</i>
2013	CASTRO, A.K. dos S.S. TEIXEIRA, M.A.P.	<i>A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa</i>	Qualitativa	<i>Psicologia em Estudo</i>
2012	SILVA, F. I. C. da et al.	<i>Evasão escolar no curso de educação física da universidade federal do Piauí</i>	Qualitativa	<i>Avaliação</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Entre os trabalhos que abordaram o eixo Motivos/fatores da Evasão, está o de Rangel et al. (2019), intitulado *Evasão ou mobilidade: conceito e realidade de uma licenciatura*. Os autores classificam sua pesquisa como uma pesquisa-ação, na qual foram utilizados, como instrumentos, questionários *on-line* e registros em diário de campo. Os questionários foram enviados para 180 alunos do curso de Licenciatura em Ciências, da Universidade Federal de São Paulo, e tiveram a resposta de 43 deles. Os dados da pesquisa apontam para uma associação entre a evasão com a mobilidade acadêmica dos alunos para outros cursos. Nesse caso, muitos alunos evadidos que responderam o questionário, haviam mudado de curso.

Rangel et al. (2019) consideraram que a permanência ou a desistência do estudante de um determinado curso pode estar associada aos laços afetivos que ele institui ou não na universidade, à orientação vocacional, à maturidade/imaturidade, à compreensão/incompreensão familiar ou a certas fragilidades da formação educacional dos alunos. Junto a esses aspectos, os autores agregam, também, os componentes institucionais com os currículos dos cursos e a precarização das universidades federais.

Durso e Cunha (2018) realizaram uma pesquisa intitulada *Os fatores determinantes da evasão dos estudantes de ciências contábeis de uma universidade pública brasileira*. O estudo foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa-quantitativa (quali-quantitativa). A pesquisa utilizou-se de informações socioeconômicas e demográficas de 371 estudantes e de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco estudantes evadidos. Os principais resultados demonstraram que o sexo masculino teve maior probabilidade de evadir e que o espaço temporal que se coloca entre o final do ensino médio e o ingresso no ensino superior também tem interferido para uma maior evasão, pois o aluno tende a se inserir no mundo do trabalho e isso desvia seu foco para a conclusão de um curso superior.

Para Durso e Cunha (2018), as dificuldades que muitos alunos das classes populares encontram para conciliar o estudo com o mundo do trabalho são um fator decisivo para a evasão. Desse modo, os autores destacaram a importância de delinear políticas públicas para a retenção dos discentes nas universidades, principalmente, daqueles que necessitam conciliar trabalho e estudo.

A pesquisa desenvolvida por Costa, Bispo e Pereira (2018), acerca da *Evasão e retenção de graduandos em administração: um estudo em uma universidade federal brasileira*, teve como objetivo analisar os condicionantes desse fenômeno. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa feita com 1202 estudantes que ingressaram na universidade entre os anos de 2004 e 2009. A partir dos dados coletados, os autores elencaram o desempenho dos alunos, o gênero, as reprovações, o estágio do estudante no curso e o trancamento de matrícula como os principais fatores associados à evasão. O estudo também assina que fatores como estado civil, idade no ingresso, raça e procedência de escola pública ou privada pouco influenciaram para a evasão.

O artigo *Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia*, de Lamers, Santos e Toassi (2017), é uma pesquisa qualitativa, que se utilizou da análise documental para analisar a situação acadêmica de estudantes que ingressaram no curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre os anos de 2010 a 2014. A pesquisa teve foco na seriação aconselhada (padrão em conformidade com a matriz curricular), na retenção por reprovação/trancamento e nos casos de evasão. A pesquisa conclui que, dos 121 estudantes ingressantes que participaram da pesquisa, 49 estavam em situação de retenção, especialmente por reprovação, e 24 haviam evadido do curso.

Em um segundo momento da pesquisa, Lamers, Santos e Toassi (2017) realizaram entrevistas semiestruturadas com de 16 alunos evadidos e com oito professores do curso. A partir dessas entrevistas, os autores listaram cinco eixos que consideraram como indicadores relacionados com as causas da evasão no curso estudado. Os eixos construídos pelos autores foram: 1) chegada e adaptação do estudante à rotina universitária; 2) conciliação entre estudo e trabalho; 3) importância de vivências didático-pedagógicas mais dinâmicas; 4) a avaliação utilizada pelo corpo docente; 5) ofertas de horários das disciplinas, distanciamento entre cursos diurno e noturno e duração do curso (5 anos). Na conclusão, a pesquisa sugere algumas propostas para diminuir a evasão no curso estudado, tais como: a redução do tempo de duração do curso; a reoferta semestral de disciplinas obrigatórias; maior integração entre os cursos noturno e diurno e uma qualificação da infraestrutura que aloja o curso, demanda levantada por alunos e professores.

Vanz et al. (2016) investigaram a *Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). O estudo caracterizou-se como uma pesquisa quali-quantitativa e utilizou-se de questionários e entrevistas. Os resultados apontaram para uma evasão de, aproximadamente, 40% e 46% para a retenção³⁸. Entre os principais motivos relacionados à evasão, o estudo destacou: o pouco conhecimento do curso e da profissão no momento da sua escolha e as dificuldades de conciliar estudo e trabalho, principalmente por tratar-se de um curso em que a maior parte dos estudantes tentam conciliar trabalho e estudo. A pesquisa destaca a importância de ações que objetivam diminuir a evasão direcionada, especificamente, para os estudantes dos primeiros semestres, pois o estudo apontou que nesses semestres há uma tendência maior para a evasão.

Na pesquisa *Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES)*, Ambiel et al. (2016) realizaram um estudo de cunho quantitativo em que a amostra foi constituída por 327 estudantes evadidos de universidades públicas e particulares. A partir de uma escala relacionada aos motivos para evasão, para os estudantes de universidades públicas, a relevância maior esteve relacionada ao campo institucional, principalmente com relação a problemas de infraestrutura e curricular, e à ausência de um maior suporte familiar (econômico e emocional), principalmente para os estudantes oriundos de outras cidades (AMBIEL et al., 2016).

O artigo *Perfil, motivos de ingresso e de evasão dos graduandos de Odontologia*, de Costa et al. (2015), caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que se utilizou de um questionário aplicado a 144 alunos evadidos do curso de Odontologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ingressantes entre os anos de 2011 e 2013. A pesquisa diagnosticou que, desses alunos, 69,4% eram do sexo feminino, 53,5% eram oriundos do estado da Paraíba e que 49,3% residem com amigos.

O estudo destacou como a principal causa da evasão, o fato de o curso ser uma alternativa secundária para os estudantes. Muitos revelaram que haviam tentando ingressar em outros cursos, principalmente em Medicina, mas, como não conseguiram, restou a opção da Odontologia. Entre os principais motivos que levaram os alunos a optar pela Odontologia, destacou-se o fato dela ser da área da saúde. Os autores também destacaram haver uma diferença estatisticamente significativa entre as variáveis “prestar um novo vestibular” e “ocorrência de insatisfação com o curso”, entretanto, apesar dos motivos alegados, a maioria disse estar satisfeito com o curso.

A pesquisa de Castro e Teixeira (2013), que se intitula *Evasão em um curso de Psicologia: uma análise qualitativa*, entrevistou seis ex-alunos, adultos jovens, os quais, antes de evadirem, haviam cursado entre dois e cinco semestres do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A análise de conteúdo realizada relacionou as causas da evasão a aspectos individuais e institucionais. Entre os aspectos individuais, destacou: a baixa motivação, a dificuldade de relacionamento e o baixo comportamento exploratório, relacionado ao curso e à profissão. Entre os fatores institucionais, destacou-se: a relação professor/aluno, a grade curricular e as controvérsias sobre a Psicologia.

³⁸ A diferença principal entre retenção e evasão está no fato de que considera-se como retido aquele estudante que atrasou a matrícula indicada do curso, aluno não padrão, mas continua matriculado em alguma disciplina do curso, ainda não evadiu. Maiores considerações sobre os conceitos de evasão e retenção e suas relações – ver definições proposta pelo MEC (BRASIL, 1997), por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras conforme Santos et al (2017).

³⁸ As CLABES confirmam um projeto financiado pela União Europeia que comporta instituições, organizações e indivíduos de Ensino Superior de 16 países (12 da América Latina e 4 europeus) que tem comprometimento com a meta de reduzir o abandono no ensino superior, com esforço, entusiasmo e conhecimento para trabalhar cooperativamente para três anos (2011-2014) sobre este problema global, o qual afeta negativamente todas as instituições e todos os países. Retirado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>.

Como estratégias para minimizar a evasão, os autores apontaram para a importância de ações que melhor preparem os alunos para o ingresso na universidade e a criação de um serviço de aconselhamento aos alunos, principalmente para aqueles que apresentam dúvidas sobre a escolha por determinada carreira profissional.

O estudo de Silva et al. (2012) trata da evasão no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A pesquisa foi realizada com 10 alunos diplomados e 11 alunos evadidos. Entre os fatores que contribuíram para a evasão nesse curso, destacou-se: a falta de informações sobre o curso; o descontentamento com a profissão; a pouca maturidade dos alunos para a escolha de uma profissão e a realização de dois cursos simultaneamente.

A pesquisa destacou que, a partir dos casos estudados, ocorrem evasões motivadas por três situações diferentes: o estudante evadiu para concluir outro; evadiu para iniciar outro curso e o estudante evadiu do ensino superior. Assim, o estudo concluiu que o desejo de realizar outro curso foi a principal causa de evasão entre os alunos pesquisados. O estudo apontou, também, que esse descontentamento com o curso de Educação Física decorreu, principalmente, da baixa remuneração econômica que costuma ser possibilitada pela profissão.

Gestão da evasão

No eixo temático Gestão da Evasão, foram registrados quatro artigos, dois de natureza qualitativa e dois de natureza quantitativa (Tabela 4). Esses quatro estudos representam 23,52% do total dos artigos incluídos nessa revisão.

O estudo de Peretta, Oliveira e Lima (2019), *Conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior*, é uma pesquisa qualitativa, realizada com quatro discentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O artigo salienta as pressões sociais, institucionais e familiares que recaem sobre os alunos diante de suas perspectivas profissionais futuras. Assim, os autores apontam as rodas de conversa como uma ferramenta capaz de subsidiar ações institucionais que objetivam diminuir os índices de evasão.

Tabela 4 – Artigos do Eixo temático Gestão da Evasão

Ano	Autor	Título	Natureza	Periódico
2019	PERETTA, A.A.C.S. OLIVEIRA, I.W.M.de LIMA, L.M. de	<i>Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior</i>	Qualitativa	<i>Psicologia Escolar e Educacional</i>
2018	PRESTES, E. M. da T. FIALHO, M. G. D.	<i>Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba</i>	Quantitativa	<i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ</i>
2016	DIOGO, M. F. et al.	<i>Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas</i>	Qualitativa	<i>Avaliação</i>
2014	TONTINI, G. WALTER, S.A.	<i>Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior</i>	Quantitativa	<i>Avaliação</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

A pesquisa *Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba* (UFPB), de Prestes e Fialho (2018), abarcou os anos de 2007 a 2012 e teve como objetivo analisar os movimentos da evasão na instituição e as suas consequências socioeconômicas. A metodologia da pesquisa foi baseada na análise documental.

Os resultados do estudo sinalizaram que, após a implementação do REUNI, houve um aumento da taxa anual de evasão da UFPB, que se diferenciou de uma área para outra. A pesquisa concluiu, também, que, entre 2007 e 2012, a evasão representou uma perda institucional anual aproximada de R\$ 415 milhões.

O artigo *Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas*,” (Diogo et al., 2016), investigou as concepções de coordenadores de cursos de uma universidade pública brasileira a respeito da evasão e da reprovação e abordou, também, possíveis estratégias de intervenção para amenizar a evasão. O estudo utilizou-se de entrevistas realizadas com dez coordenadores de cursos de graduação. Além de diagnosticar um índice de incidência da evasão, os resultados da pesquisa sinalizaram a existência de relações entre reprovação e evasão. Diogo et al. (2016) identificaram, também, que há uma dissonância entre o aumento da ocorrência da evasão e as estratégias utilizadas para evitá-la. Na maior parte das instituições, predominam ações isoladas, sem uma maior articulação com o planejamento estratégico institucional.

O artigo *Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior* (TONTINI e WALTER 2014) objetivou desenvolver um método para identificar as principais causas que produzem riscos de evasão em alunos de graduação. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa descritiva. Através de redes neurais artificiais e análise de *cluster*, o estudo aplicou um questionário em 8.750 alunos de uma IES. Através do questionário, procurou-se identificar os alunos que apresentavam maiores riscos de virem a evadir; após essa identificação, esses alunos tiveram um maior acompanhamento por parte de seus coordenadores de curso. Segundo os autores, a pesquisa possibilitou a implementação de ações e estratégias institucionais que contribuíram para reduzir significativamente os índices de evasão na IES foco da pesquisa, (TONTINI e WALTER 2014).

Índices da evasão

No eixo temático Índices da Evasão forma registrados dois artigos, ambos de natureza quantitativa (Tabela 5). Esses dois estudos representam 11,76 % do total dos artigos incluídos nessa revisão.

Tabela 5 – Artigos do eixo temático Índices da Evasão

Ano	Autor	Título	Natureza	Periódico
2019	SACCARO, A. FRANÇA, M.T.A JACINTO, P de, A.	<i>Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de ciência, matemática e computação e de engenharia, produção e construção em instituições públicas e privadas</i>	Quantitativa	<i>Estud. Econ.</i>
2010	TESTAZLAF. R.	<i>Engenharia Agrícola na UNICAMP: análise da evasão no curso de graduação</i>	Quantitativa	<i>Eng. Agríc.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

O artigo *Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática, Computação e de Engenharia da Produção e Construção em instituições públicas e privadas* (SACCARO, FRANÇA E JACINTO, 2019) abordou a carência de profissionais nas áreas estudadas relacionando-a com o fenômeno da evasão. A pesquisa utilizou as bases de dados do Censo da Educação Superior (2009-2014). A pesquisa identificou que, no período estudado e nos cursos que o estudo abrangeu, houve maior evasão nas instituições privadas do que nas públicas, e teve maior incidência entre estudantes do sexo masculino, principalmente entre aqueles com idade mais avançada. O estudo apontou, também, que a evasão foi menor entre os estudantes que receberam apoio financeiro familiar.

No artigo *Engenharia Agrícola na UNICAMP: análise da evasão no curso de graduação*, Testazlaf (2010) faz uma análise sobre a taxa de evasão no período compreendido entre os anos de 1995 e 2006. O estudo utilizou-se dos dados institucionais e os resultados apontaram para uma taxa de evasão próxima dos 50%, número próximo à média de evasão para os cursos de graduação no Brasil, de áreas similares às que fizeram parte da pesquisa. Como conclusão, o estudo aponta para a necessidade de investigar com maior profundidade as singularidades e as principais causas da evasão, especificamente no curso de Engenharia Agrícola da UNICAMP.

Perfil socioeconômico

No eixo temático Perfil Socioeconômico da Evasão foi registrado apenas um artigo, de natureza quantitativa (Tabela 6). Este estudo representou 5,88% do total de artigos que compuseram a presente revisão.

Tabela 6 – Artigos do eixo temático Perfil socioeconômico da evasão

Ano	Autor	Título	Natureza	Periódico
2011	SAMPAIO, B. et al.	<i>Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE</i>	Quantitativa	<i>Economia Aplicada</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

O artigo *Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE* (SAMPAIO et al., 2011) analisou as causas da evasão dos estudantes da Universidade Federal de Pernambuco, atentando, especialmente, para os aspectos relacionados às condições socioeconômicas, ao desempenho no vestibular e para a procedência dos alunos (oriundos de escola pública ou privada, que realizaram ou não cursinho pré-vestibular). A pesquisa assinalou que a condição socioeconômica do estudante possui relação com a sua permanência no curso. Os resultados da pesquisa detectaram, também, haver uma correlação negativa entre nota de ingresso na universidade e a evasão. A partir disso, os autores puderam inferir que os evadidos, em média, são os melhores alunos em cada curso e levantaram a hipótese de que os alunos com renda mais elevada e com melhor desempenho no ingresso na universidade tendem a ter maior probabilidade para evadirem. Segundo os autores, essa tendência pode estar associada a um maior suporte familiar que eles recebem, o que lhes possibilita, inclusive, reavaliarem suas opções profissionais.

Política de cotas e evasão

No eixo temático Cotas e Ações Afirmativas e Evasão foi registrado apenas um artigo, de natureza quantitativa (Tabela 7). Este estudo representou 5,88% do total de artigos que compuseram a presente revisão.

Tabela 7 – Artigos do eixo temático Política de Cotas e Evasão

Ano	Autor	Título	Natureza	Periódico
2017	CAMPOS, L. C. et al.	<i>Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de negócios: análise empírica em uma Universidade Federal Brasileira</i>	Quantitativa	R. Cont. Fin

Fonte: Elaborado pelos autores

O artigo *Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de negócios: análise empírica em uma Universidade Federal Brasileira* (CAMPOS et al. 2017) analisa a relação entre evasão e as políticas de cotas no curso de Ciências Contábeis e demais cursos da área de Negócios de uma IES. Através de uma análise documental institucional, a pesquisa apontou que, dos 2.418 discentes que ingressaram na IES no ano de 2013, ao final do primeiro semestre do ano seguinte, 520 (22%) haviam evadido. O estudo concluiu que, na grande maioria dos cursos, houve um índice de evasão bastante similar entre estudantes cotistas e estudantes que ingressaram pela modalidade de ampla concorrência; uma exceção foi o curso de Ciência Contábeis, em que a evasão entre os estudantes ingressantes por ampla concorrência foi 2% superior à evasão entre os estudantes cotistas.

Considerações finais

O estudo realizado permitiu considerar que, entre os artigos selecionados, ocorre uma distribuição diversa e pulverizada para as áreas pesquisadas e que apenas dois manuscritos trataram da evasão em cursos de licenciatura, sendo que um deles ocorreu no curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo (RANGEL et al., 2019) e o outro na Educação Física da UFPI (SILVA et al., 2012).

Também foi possível observar que alguns estudos, como o de Durso; Cunha (2018) e o de Costa; Bispo; Pereira (2018), apesar de terem sido publicados após o período de vigência do REUNI (2008-2012), trataram da evasão ocorrida em período anterior à implantação do programa.

No levantamento feito, foi possível identificar um equilíbrio quanto à natureza metodológica das pesquisas que investigaram a evasão em cursos superiores das universidades públicas brasileiras. Dos 17 artigos incluídos nessa revisão sistemática, oito se utilizaram de uma abordagem quantitativa, sete seguiram uma metodologia qualitativa e dois utilizaram-se de uma abordagem quali-quantitativa.

As pesquisas incluídas no artigo fizeram uso de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos (entrevistas, análises documentais, questionários, etc.). Isso mostra que existem, na literatura brasileira, estudos que tratam da evasão no ensino superior público brasileiro com diferentes perspectivas. Todavia, as diferentes abordagens teórico-metodológicas dificultam que sejam feitas maiores análises comparativas entre essas pesquisas e revelam uma impossibilidade de se ter conclusões universais sobre o fenômeno da evasão no ensino superior público brasileiro.

Os artigos incluídos na revisão sistemática foram classificados em cinco eixos temáticos construídos *a posteriori*: Motivos/fatores da Evasão; Índices de Evasão; Gestão da Evasão; Perfil Socioeconômico; e Políticas Afirmativas - cotas. Do total de 17 artigos incluídos na revisão, 9 (52,92%), foram classificados no eixo Motivos/fatores da Evasão. Uma predominância que corrobora com a encontrada por Morosini et al. (2011)³⁹ e por Santos Júnior e Real (2017)⁴⁰, em estudos similares os quais também analisaram a produção acadêmica sobre a evasão, porém, em outras fontes e com outra delimitação temporal.

O fato de a revisão sistemática ter encontrado artigos oriundos de pesquisas qualitativas e quantitativas, elaborados a partir de diferentes procedimentos metodológicos e tratando diferentes eixos temáticos, reforçam o pressuposto de que a evasão é um fenômeno complexo, e que, provavelmente, não existam soluções universais, nem meta-medidas, que sejam capazes de minimizar a evasão nas diferentes áreas do ensino superior público brasileiro. Nesse sentido, dada a complexidade do fenômeno da evasão, um dos caminhos possíveis para minimizar a sua incidência é ampliar e diversificar estudos acadêmicos que tratam desse fenômeno, pesquisando e problematizando as particularidades que caracterizam a evasão nas diferentes áreas de conhecimento e, especialmente, naqueles cursos em que há maior incidência do fenômeno.

Referências

- ADACHI, Ana Amélia. Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_1f94ee9f06ad32042289cbd61a7d4230>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- ALFA-GUIA, Projeto. **Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior**. [s.l: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. et al. Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). **Psico**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 68-76, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712016000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- APPIO, Jucelia. et al. Atributos de permanência de alunos em instituição pública de ensino superior. **G. U. A. L.**, v. 9, n. 2, p. 216-37, 2016. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n2p216>
- BRASIL. MEC/SESu. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**, 1997. Disponível em: <http://www.cbah.com.br/diplomacao-retencao-e-evasio-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas-1173947.html> Acesso em: 19 abr. 2020.
- CABRERA, Lidia et al. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. **RELIEVE**, v. 12, n. 2, p. 171-203.
- CAMPOS, Larissa Couto et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, Apr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772017000100027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. Epub Dez 15, 2016.
- CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. **Psicol. estud.** Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- COSTA, Camila Heleno Machado da et al. Perfil, motivos de ingresso e de evasão dos graduandos de Odontologia. **OdontolClínCient**, 2015; 14(3):713-8. Disponível em <http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38882015000300007>. Acesso em 25 abr. 2020.
- COSTA, Francisco José da; BISPO, Marcelo de Souza; PEREIRA, Rita de Cássia de Faria. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Manag. J.**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 74-85, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2531-04882018000100074&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- DIOGO, Maria Fernanda et al. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, Mar. 2016. Disponível em:

³⁹ Este estudo fez um levantamento das produções sobre evasão no Brasil entre 2000 e 2011.

⁴⁰ Uma pesquisa sobre o estado da evasão na literatura nacional no período de 1990 até 2015.

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000100125&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- DURSO, Samuel de Oliveira; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Determinant factors for undergraduate student's dropout in an accounting studies department of a brazilian public university. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e186332, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100142&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. Epub Mai 03, 2018.
- FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: aval.pol públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-669, Set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a04v22n84.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004>.
- FERRAO, Maria Eugénia; ALMEIDA, Leandro S. Multilevel modeling of persistence in higher education. **Ensaio: aval.pol públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 664-683, July 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300664&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601610>.
- GILIOI, Renato de Sousa Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SiSU e desafios. Brasília, DF: **Câmara dos Deputados**, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-giloli. Acesso em 12 maio 2019.
- GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542>. Acesso em 12 maio 2019.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. [Online]. Brasília: **INEP**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12 maio de 2020.
- KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, v. 6, n. 11, p. 109-130, 11, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2870>. Acesso em 25 abr. 2020.
- KOFINAS, Alexander; SAUR-AMARAL, Irina. 25 years of knowledge creation processes in pharmaceutical contemporary trends. **Comport. Organ. Gest.**, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 257-280, out.2008 Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-96622008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out. 2020.
- LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out. 2020. Epub. Abr 03, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>.
- LIMA JUNIOR, Paulo et al. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: aval.pol públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, Mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100157&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002701431>.
- LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100006>.
- MEDINA, Eugénia Urra; PAILAQUILÉN, Rene Maurício Barría. A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 1- 8, jul/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_23.pdf. Acesso em 18 junho 2019.
- MOROSINI, Marília Costa et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 1, 2011, Managua-Nicaragua. **Anais**. Managua: CLABES, 2011. p. 1-10.
- MULROW, C. D. Systematic reviews: rationale for systematic reviews. **BMJ**, London, n. 309, p. 597-599, set. 1994.
- PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; OLIVEIRA, Ítalo Weiner Martins de; LIMA, Luana Mundin de. Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e186484, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100321&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. Epub 09-Dez-2019.
- POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000, 145 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642&opt=4>>. Acesso em 25 abr. 2020.
- PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, jul. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300869&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>.

- RANGEL, Flaminio de Oliveira et al. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 25-42, Jan. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. EpubAbr 25, 2020.
- RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB: da expansão à democratização. IN: INEP. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008.
- SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **EstudEcon**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, Abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000200337&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. Epub Jul 10, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614925amp>.
- SAMPAIO, Breno et al. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Econ. Ap.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 287-309, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-80502011000200006>.
- SANTOS BAGGI, Cristiane Aparecida Dos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, July 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219119106007>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, Ago. 2017.
- SANTOS, B., et al. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **RBPAE** - v. 33, n. 1, p. 073 - 094, jan /abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/646300>. Acesso em: 25set 2020. doi:10.21573/vol33n12017.64630.
- SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.
- SILVA, Francisca Islandia Cardoso da et al. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 391-404, July 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- SILVA, Francisca Islandia Cardoso da; RODRIGUES, Janete de Páscoa; BRITO, Ahécio Kleber Araújo. Retenção escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Educação em Perspectiva**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i2.492. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6661>. Acesso em: 11 out. 2020.
- TESTEZLAF, Roberto. Agricultural engineering at UNICAMP: undergraduate student dropout analysis. **Eng. Agríc.**, Jaboticabal, v. 30, n. 6, p. 1160-1164, Dec. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69162010000600016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The Journal of higher education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.
- _____. *Completing College: rethinking institutional action*. London: Chicago Press, 2012
- TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.
- VANZ, Samile Andrea de Souza et al. Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 541-568, July 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200541&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2020.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE LEITURAS, PONTOS E CONTRAPONTO

Francisco Romário Paz Carvalho⁴¹

Bruna Beatriz da Rocha⁴²

Rebeca Freitas Ivanicska⁴³

Como professores e pesquisadores em história da educação, somos “formadores do futuro”, o passado e o presente são nossas ferramentas. Assim, temos que ter como premissa profissional a construção de um sentido crítico e de uma atitude analítica interdisciplinar do campo e das várias situações sócio - educacionais. (BASTOS, 2016, p. 11, grifos da autora).

Resumo

O objetivo deste artigo é fomentar a discussão sobre a história da educação no Brasil, percorrendo toda a trajetória em mais de 500 anos de história, lançando mão dos principais aspectos que se fazem presente em cada momento. Procuramos, ainda, refletir sobre as principais tendências pedagógicas que se fizeram presentes na constituição da história da educação brasileira. Para tanto, nos utilizamos de uma metodologia de cunho qualitativa, focada na revisão bibliográfica, por acreditarmos que este método nos permite conhecer melhor sobre o tema recorrendo a diversos textos, artigos, teses e dissertações que aprofundam a discussão acerca da temática. Respaldamo-nos teoricamente nos postulados de Romanelli (1978), Saviani (2013), Silva (2018), dentre outros. Com base nesta revisão de literatura, concluímos que a história da educação no Brasil tem passado por diversos percalços em sua história e que a proposição de uma reflexão acerca da temática se afigura indispensável para o campo acadêmico, tendo em vista que conhecer nossa história é, sem dúvidas, conseguir propor uma mudança de rota para os problemas enfrentados no passado. Em uma visão holística, podemos afirmar que a proposta deste texto rende inúmeras discussões.

Palavras- Chaves: História da Educação. Concepções Pedagógicas. Educação Brasileira.

Abstract

The objective of this article is to promote the discussion about the history of education in Brazil, traversing the entire trajectory of more than 500 years of history, making use of the main aspects that are present at each moment. We also seek to reflect on the main pedagogical trends that were present in the constitution of the history of Brazilian education. For that, we used a qualitative methodology, focused on the bibliographical review, because we believe that this method allows us to know better about the subject, resorting to several texts, articles, theses and dissertations that deepen the discussion on the subject. We support ourselves theoretically in the postulates of Romanelli (1978), Saviani (2013), Silva (2018), among others. Based on this literature review, we conclude that the history of education in Brazil has gone through several mishaps in its history and that the proposition of a reflection on the theme is essential for the academic field, considering that knowing our history is, without a doubt, manage to propose a change of course for the problems faced in the past. In a holistic view, we can say that the proposal of this text gives rise to numerous discussions.

Keywords: History of Education. Pedagogical Concepts. Brazilian Education.

⁴¹Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista no Projeto de Extensão Universitária PIBEX – UFPI (2022) “Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais”, coordenado pela Prof^a Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti.

⁴²Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Prof^a da rede pública e da rede privada de ensino.

⁴³Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP).

Introdução

Desde a chegada dos portugueses até os dias atuais, a educação brasileira tem passado por grandes e inúmeros desafios, que de uma maneira ou de outra, contribuíram consideravelmente para a constituição do modelo atual que temos de educação. É sabido que desde os primeiros modelos educacionais introduzidos pelos jesuítas, até o nosso atual modelo, muitas mudanças ocorreram e se em um determinado momento presenciamos uma educação autoritária, com acesso restrito, em outro, a escola se tornou pública, de acesso gratuito a todos.

Nessa perspectiva, o nosso objetivo com este texto é traçar algumas reflexões sobre os principais acontecimentos responsáveis para a consolidação da educação no Brasil, recorrendo aos momentos históricos em mais de 500 anos de história. De maneira específica, procuramos também, propor discussões sobre as principais tendências pedagógicas que foram importantes para a constituição da educação no Brasil.

Para tanto, visando cumprir com os objetivos propostos, utilizamos uma metodologia de cunho qualitativa, lançando mão de uma revisão de literatura, por acreditarmos que este método nos permite conhecer melhor sobre o tema recorrendo a diversos textos, artigos, teses e dissertações que aprofundam a discussão acerca da temática.

Desse modo, o presente artigo está estruturado da seguinte forma, a saber: um primeiro momento em que traçamos algumas reflexões sobre os principais acontecimentos responsáveis para a consolidação da educação no Brasil, desde a educação jesuítica até os dias atuais; um segundo momento, em que lançamos mão dos conceitos das principais tendências pedagógicas presentes na história da educação no Brasil. Por último, fazemos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Metodologia

O presente artigo utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica. Nesse contexto, entendemos que a pesquisa bibliográfica é fundamental na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor acerca da temática estudada. De modo geral, a pesquisa bibliográfica utiliza de instrumentos como livros, artigos, teses e dissertações, bem como outros tipos de fontes críticas já publicadas sobre o tema em análise.

Dobre pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) assim se posiciona:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Entendemos, pois, que a pesquisa bibliográfica é baseada no estudo da teoria já publicada. Em outros termos, segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sem dúvidas, a revisão bibliográfica é uma importante metodologia a ser utilizada não somente na área da educação como em quase todos os campos de estudos acadêmicos.

A história da educação brasileira: breves considerações

A história da educação brasileira sempre enfrentou momentos marcantes desde os primórdios de sua trajetória. No início da colonização, a educação no Brasil estava pautada exclusivamente na catequização, apresentando, assim, a germinação do que hoje podemos compreender como ensino e que fora trazido e introduzido em nosso país por meio dos padres jesuítas que aqui chegaram em 1549.

A Companhia de Jesus como era conhecida ficou no Brasil por mais de duzentos anos e durante esse período foram eles os responsáveis pela educação no país, baseando-se na catequização, escolarização e aculturação dos indígenas. Ao se instalarem no Brasil a equipe de Inácio de Loyola visando ensinar a fé católica, bem como colonizar as terras, verificaram que a tarefa seria mais complicada do que se poderia imaginar, pelo simples fato de os indígenas não saberem ler nem escrever. Desse modo, o trabalho inicial da Companhia de Jesus seria a escolarização dos indígenas. O método de estudo desenvolvidos pelos jesuítas era conhecido como *Ratio Studiorum*, definido por Saviani (2013, p. 56 – 57) como:

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo Plano começava com o curso de humanidades. Denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagradas Escrituras também por dois anos; e língua hebraica durante um ano (SAVIANI, 2013, p. 56 – 57).

Duas categorias de ensino foram efetuadas no Brasil, essa organização determinou os graus de acesso à educação para a população dali. A primeira era a instrução simples primária, as escolas de primeiras letras para os filhos dos portugueses e dos índios, e a segunda a educação média que eram colégios que formavam mestres em artes e bacharéis em letra, porém reservados a meninos brancos, filhos dos coronéis e senhores dos engenhos.

Segundo Saviani (2013), a organização educacional no Brasil colônia pode ser dividida em dois períodos, o primeiro, denominado como período heroico, pedagogia Brasilística, que abrange o período de 1549 à 1570, no qual chegaram os primeiros jesuítas. No segundo período (1599-1759) instaura-se a consolidação no Brasil a Pedagogia Jesuítica, sendo que nesse processo, tem-se a gênese de um modelo educacional conduzido pelos jesuítas na colônia.

Marques de Pombal ao se tornar primeiro-ministro realizou algumas medidas, sendo a primeira delas, a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses em 1759. Por meio desta medida de expulsão, iniciou-se um conjunto de reformas no campo educacional, pois na concepção do gestor, o atraso lusitano em relação à modernidade acenada em outros países europeus devido à emergência da burguesia, era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português.

Instituíram-se, pois, as denominadas aulas régias, implementadas pelas reformas do Marquês de Pombal, foi à primeira tentativa de uma estruturação do ensino, sendo esta financiada diretamente pelo Estado monárquico portuguesa. Essa estruturação demonstrou pouco resultado, dado sua fragmentação, no qual a ausência de estrutura física e a falta de profissionais suficiente para trabalhar as disciplinas contribuíram para o resultado negativo. Essa falta de profissional se deu devido à expulsão dos Jesuítas, pois não foi realizada nenhuma preparação antes da expulsão desses. Enquanto o sistema educacional jesuítico tinha caráter orgânico e unitário, a educação decorrente das reformas pombalinas carecia de unidade sistêmica, ou seja, as aulas régias eram parceladas e fragmentadas.

Com o desenrolar do tempo, e com a vinda da Família Real para o Brasil, foi um marco de certa forma positivista porque a partir deste momento foram criadas as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina (fato que somente podiam ter acesso a este ensino os filhos dos nobres), a Biblioteca Real, o Jardim Botânico.

Décadas mais tarde, no período da República que começaram a ocorrer as primeiras mudanças no campo da educação, mas a população ainda continuava analfabeta. Tendo como iniciativa mais marcante em termos de mudanças, neste momento em diante as mulheres foram responsáveis pela alfabetização das crianças nas casas grandes e fazendas. Nesse entorno, conforme Romanelli (1978, p. 41):

Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, houve a necessidade de promulgar uma nova Constituição que garantisse e estabelecesse a nova forma de governo que ali se instalara. Em 1891, a Constituição da República é promulgada instituindo o sistema federativo de governo. Desse modo também reconhecia a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação em alguns graus de ensino. A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundários nos Estados, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Desse modo, concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União cabia criar e controlar a instrução em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Já aos estados era atribuído o controle do ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1978, p. 41).

Com o passar do tempo, vamos frear nossa jornada no Período Militar, período em que muitas conquistas que haviam sido conquistadas foram prejudicadas. Com o golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada e outros, demitidos e muitos trocaram profissão.

Logo após a ditadura militar, a educação no país parece ter se situado no caminho certo, ou pelo menos em seus discursos direitos em que há tempos se almejava. Na década de 1980, foi editada a Constituição Brasileira (1988) e uma década depois foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96 que ao abarcar princípios da Constituição Federal – CF/88, tornou possível a oferta de uma educação pública e de qualidade a todos sem distinção.

A partir de então, a educação brasileira passou a contar com uma legislação própria a qual traz muitos princípios garantidores de uma educação de qualidade, pois, se preocupa com todos os aspectos, incluindo os pedagógicos e até mesmo aqueles relacionados à gestão escolar.

Juntamente com a luta pela constituição de uma educação pública e gratuita para todos, a história da educação também registra mudanças em termos pedagógicos. E assim, em seu interior é possível encontrar as tendências pedagógicas as quais também sofreram influência do contexto social e histórico e evidenciam o caráter ideológico da educação. Essa temática trataremos logo adiante.

As principais tendências pedagógicas no âmbito educacional brasileiro

Saviani (2013) compreende por ideias pedagógicas as ideias educacionais, a maneira como se encaixam no movimento da educação, orientando e constituindo a substância da prática educativa. Por tendência pedagógica se compreende a adaptação da escola aos movimentos sociais, influenciada por elementos sociopolíticos da educação. Pensamento pedagógico refere-se às atividades intelectuais voltadas para a descrição, interpretação e avaliação dos aspectos educacionais.

As tendências pedagógicas em nosso país podem ser divididas em dois grupos bem diversos, são elas, a saber: As tendências Liberais e as tendências Progressistas. A primeira subdivide-se em: Tendência Liberal Tradicional da qual fazem parte a Tendência Liberal Renovada Progressivista e a Tendência Liberal Renovada Não-diretiva e Tendência Liberal Tecnicista.

Por outro lado, as segundas, as Progressistas se dividem em: Tendência Progressista Libertadora; Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos. Ressalta-se que cada uma delas está de uma maneira ou de outra inserida dentro de um período histórico da educação.

A pedagogia tradicional está assentada no Brasil desde os jesuítas e busca a universalização do conhecimento, a repetição, o treino intensivo e principalmente a memorização como estratégia utilizada pelo professor para transmitir o acervo de informações aos alunos. Essa proposta centra os olhares para o professor, detentor de todo o saber.

No Brasil, a Tendência Liberal Renovada Progressivista teve repercussão pelo Movimento Escola Nova, influenciado pela corrente progressivista de John Dewey. Essa tendência teve grande penetração no Brasil na década de 1930 com influência em muitas práticas pedagógicas nos dias atuais.

Para Silva (2018), a Tendência Liberal Renovadora tem em John Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos, juntamente com Montessori, Decroly e Carl Rogers. Essa tendência pedagógica consolida-se nos seguintes marcos: Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930); Constituição Federal (1934); Psicologismo Pedagógico (1940); Sociologismo Pedagógico (1950); e Economicismo Pedagógico (1960).

Nesses termos, a tendência liberal renovada se apresenta mais democrática que a tradicional, por considerar que a relação entre as pessoas pode ser mais justa, sem divisão em classes sociais. Também se faz presente nos dias atuais influenciando a prática docente.

Libâneo (2002), destaca ainda sobre a escola liberal tecnicista, esta tendência por sua vez atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (no sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência na mudança de comportamentos, ou seja, na tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais destes indivíduos.

Dentro da tendência progressista está a tendência progressista libertadora que é uma educação crítica e que possui Paulo Freire como principal expoente. Por outro lado, a pedagogia libertária abrange quase todas as tendências anti-autoritárias em educação. E, de maneira geral, é uma forma de resistência contra a burocracia enquanto instrumento de ação dominadora e de controle do Estado (SILVA, 2018).

Em meados da década de 1980, surge no Brasil, a teoria da Pedagogia Histórico- crítica, tendo como principal expoente o filósofo e professor Demerval Saviani. Em poucas palavras, a teoria fundamentada no materialismo histórico – dialético de Marx, se fundamenta na preocupação com as demandas educacionais, em especial atenção, aos problemas que surgem na sociedade brasileira.

Em uma visão geral, todas as tendências pedagógicas possuem relevância singular, em contrapartida, chamamos atenção, bem como damos certo destaque, as teorias progressistas, principalmente na teoria histórico- crítica, por acreditarmos que esta é o que temos de mais atual no campo educacional.

Considerações Finais

Este artigo teve a pretensão de propor uma reflexão sobre os principais momentos históricos que compõem a formação da história da educação no Brasil, bem como nos debruçamos sobre as concepções pedagógicas que se fizeram presentes nessa jornada. É oportuno argumentarmos sobre a relevância desse estudo, por levarmos em consideração aspectos fundamentais na formação de qualquer profissional para atuação na área da educação. Por outro lado, não é nossa intenção esgotar a discussão, mas sim fomentar debates relevantes acerca da temática.

A partir do exposto concluímos que o desenvolvimento das diferentes tendências pedagógicas em nosso país condensam, sobremaneira, cinco séculos de histórias, lutas e transformações no âmbito educacional. Reiteramos que seja qual for a tendência seguida pelo educador, elas congregam o enriquecimento do ensino, cada uma com suas vantagens e desvantagens.

Por último, argumentamos que compreender as tendências pedagógicas não significam simplesmente ler os conceitos e momentos históricos em que elas se fazem presente, muito pelo contrário, significa acima de tudo, compreender a prática educativa próxima ao contexto vivido em cada ambiente escolar.

Referências

- BASTOS, M. H. C. O que é História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Revista Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 1, January – July, 2016. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete>. Acesso em: 20.09.2022.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 17ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, A. G. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Revista UNOESC e Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97 – 106, jan/jun. 2018.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 15/02/2023

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CONTEXTO EXCEPCIONAL: BREVE BALANÇO

Gabriel dos Santos Kehler⁴⁴

Resumo

Este estudo tem como foco o ensino remoto emergencial no contexto de pandemia de COVID-19 e seus efeitos no processo de escolarização. Para tal, a problematização aqui realizada constitui-se como uma revisão bibliográfica na produção de um balanço sobre esse período específico. Ademais, além das questões de ordem didático-pedagógica que envolvem o ensino e a aprendizagem e os desafios de acesso e utilização das TICs, cabe ressaltar que outras dimensões também se destacaram na pesquisa, como os impactos pandêmicos na saúde mental e física de toda a comunidade escolar e a urgência em estabelecer uma condição pedagógica que priorize o bem-estar educacional.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Breve Balanço.

Abstract

This study focuses on emergency remote teaching in the context of COVID-19 pandemic and its effects on schooling process. To this end, the problematization carried out here constitutes a bibliographical review in the production of a balance on this specific period. Furthermore, in addition to didactic-pedagogical issues involving teaching and learning, and the challenges of accessing and using TICs, it should be noted that other dimensions also stood out in the research, such as the pandemic impacts on the mental and physical health of the entire school community and the urgency of establishing a pedagogical condition that prioritizes educational well-being.

Keywords: Pandemic. Emergency Remote Teaching. Brief Balance.

Palavras Iniciais

A pandemia de Covid-19⁴⁵ adentra o ano de 2020 criando um Estado Pandêmico de Excepcionalidade, como foi denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Com um caráter raro/emergencial e a necessidade de preservar a vida, o isolamento social foi a forma mais eficaz de proteção contra a doença. Escolas e universidades se afastaram de atividades presenciais, afetando mais de 90% dos alunos do mundo (UNESCO, 2020). Sintomas de depressão, ansiedade e estresse diante da pandemia têm sido identificados na população geral (WANG et al., 2020). Afora as implicações psicológicas diretamente relacionadas à Covid-19, medidas para contenção da pandemia também podem consistir em fatores de risco à saúde mental (SCHMIDT et al., 2020).

⁴⁴ Doutor em Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professor na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS, ministrando os componentes curriculares da área de Educação. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Vice-líder do grupo de pesquisa e extensão Cultura, Linguagem, Sociedade e Educação (GEP) da Unipampa/Itaqui/RS. Participante dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas da FAE/UFPel; Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política - GEEP da Unipampa - São Borja/RS.

⁴⁵A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado bronco-alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero *Sarbecovirus* da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em 25 nov. 2022.

“O ano não pode ser perdido e a escola não pode parar” tornou-se o *slogan* e modelo de normatividade em um contexto de excepcionalidade. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a *Internet* foram amplamente utilizadas pelas instituições de ensino como forma de contenção dos efeitos do distanciamento (GOMES et al. 2020). A imposição in/direta da tecnologia como forma de dar continuidade ao ensino e a aprendizagem fez com que os envolvidos se adequassem ao meio digital. Em 2020 a proporção de domicílios com acesso à *Internet* chegou a 83%, o que representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão de rede (CETIC, 2020).

Destarte, foram traçados alguns objetivos para abordar o tema, a saber: realizar um levantamento dos principais impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no processo de escolarização dos estudantes; e elaborar uma reflexão sobre os principais desafios para a “recuperação” da aprendizagem. Para responder a tais indagações, o estudo está organizado da seguinte maneira: a) em um primeiro momento, o tema é apresentado de forma contextual com base em algumas categorias que sustentam a discussão como: a pandemia e o ERE; dados sobre os efeitos do ERE no processo de escolarização; as dificuldades e as potencialidades para o ensino. E, para finalizar, é realizada uma síntese da discussão enquanto considerações finais.

Pandemia e ERE

No contexto de pandemia, o distanciamento social foi a principal forma de enfrentamento do vírus numa realidade em que não havia tratamento farmacológico comprovado. Por outro lado, no campo educacional, a transição emergencial entre os modelos de ensino fez com que estudantes e professores, antes ligados somente ao ensino presencial, se adequassem à modalidade remota em um curto período.

A continuidade do ensino por meio das das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se constitui como um grande desafio para o contexto educacional brasileiro, principalmente, para a educação básica, em que ter acesso à *Internet* para assistir as aulas e interagir adequadamente com o professor e os colegas, na maioria das vezes, foi insuficiente. A distância física entre professores e alunos tendeu a dificultar o processo de aprendizagem, criando uma infinidade de questionamentos e incertezas sobre a recuperação e as elevadas taxas de abandono escolar, em especial, nas famílias que se encontram em estado de vulnerabilidade econômica e social (WORLD BANK GROUP, 2020).

Segundo Dias e Pinto (2020), apesar de a maioria das escolas e das universidades fazerem o possível para garantir o uso de ferramentas digitais, o tempo hábil necessário para capacitar o corpo docente a utilizá-las adequadamente foi escasso. Informação similar foi encontrada por Melo e Lucena (2021), em que a subutilização das TICs foi devido à falta de conhecimento adequado sobre o uso de ferramentas tecnológicas com a finalidade de estimular ou facilitar a aprendizagem.

O ERE também evidenciou a dificuldade de adaptação dos professores. A transposição didática ao ambiente virtual e transformações necessárias para o ensino e a aprendizagem fora da escola não foram facilitadas mesmo quando professores têm certa familiaridade com as TICs (MODELSKI, GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Os maiores obstáculos para a aprendizagem em meio virtual, além da mudança brusca de cotidiano, foram a falta de estrutura pessoal/privada e/ou econômica, uma vez que cria disparidades entre estudantes com ou sem apoio à aprendizagem ou acesso a um computador e *Internet* ilimitados, por exemplo.

Linhares e Enumo (2020) descrevem a escola como o segundo microsistema essencial ao desenvolvimento das crianças. As esperadas perdas na aprendizagem formal trazem consigo a restrição de experiências lúdicas compartilhadas (interações, cooperação, convivência com as diferenças, desafios, negociação de conflitos, entre outras), e pode prejudicar a formação de habilidades para a vida adulta demonstradas em áreas específicas como no trabalho, na capacidade de se divertir e nas relações amorosas satisfatórias.

Diversas psicopatologias foram percebidas nas crianças, a maioria relacionadas à ansiedade e à depressão. Em um também estudo de revisão bibliográfica, Almeida et. al. (2021) identificaram que o isolamento social do contexto pandêmico também eleva os níveis de cortisol e piora o desenvolvimento cognitivo. Os pesquisadores ainda constataram que as crianças e adolescentes ficaram propensos ao estresse crônico e agudo, distúrbios do sono, do apetite, irritabilidade, medo e insegurança causam prejuízo nas interações sociais.

Cabe ressaltar que, segundo o Núcleo Ciência pela Infância, o desenvolvimento integral (físico, cognitivo, emocional e social) saudável na primeira infância (período de 0 a 6 anos) influencia positivamente no desempenho escolar, realizações pessoais, vocacionais ou econômicas. Para tanto, faz-se necessário apoio de qualidade ao desenvolvimento, isso envolve professores qualificados, materiais e espaços com infraestrutura, bom relacionamento familiar entre outros aspectos.

Mencionar desenvolvimento implica dizer que se trata de um processo de mudanças onde (Sic) as nossas influências desenvolvimentais e comportamentais dependem de vários fatores, como a hereditariedade, meio ambiente, estado econômico, cultura, etnia e contexto histórico caracterizam as nossas diferenças individuais, mas as nossas experiências precoces são a chave para o estabelecimento de relações de vinculação e o ponto inicial do nosso entendimento de como as experiências e memórias de infância podem afetar o nosso bem-estar na vida adulta (RODRIGUES, 2018, p. 2).

A exposição de crianças a situações de vulnerabilidade foi agravada durante o isolamento. É de conhecimento geral que o ambiente familiar é onde predominantemente ocorre a violência contra crianças e adolescentes. A criança isolada encontra dificuldades em ser ouvida e dificulta que os sinais demonstrados sejam percebidos. A escola é uma importante aliada no processo de identificação de vítimas, denúncias e tomada de providências, visto que o ambiente escolar permite que o corpo docente perceba sinais de maus tratos e abusos, acarretando denúncias.

Em estudo realizado pelo Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e pelo Instituto Sou da Paz (2020)⁴⁶, foi constatado que as denúncias de estupro a vulneráveis (menores de 14 anos) apresentaram redução de 39,3% no mês de maio de 2020, em comparação ao ano anterior. No relatório, as informações de vínculo entre autor e vítima estão disponíveis em apenas 8% dos casos em que 73% das vezes há parentesco. A redução de denúncias não implica na queda dos crimes, mas na dificuldade em denunciar, bem como a piora na subnotificação dificulta a percepção de violência e faz com que políticas e medidas de proteção sejam subutilizadas.

⁴⁶ Estudo disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pandemia-dificulta-denuncia-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-sp> acesso em 12/10/2022.

Diante desse contexto, a necessidade de recuperação do desenvolvimento infantil é um desafio que se encontra em constante debate por envolver diversas dimensões em que o acompanhamento da saúde mental e física é extremamente frisado devido à contribuição para o bem-estar educacional.

Algumas constatações sobre efeitos do ERE

A retomada obrigatória das aulas presenciais em escolas públicas ou privadas, no Estado do Rio Grande do Sul (Decreto 56.171, 29 de outubro de 2021) ocorreu em oito (8) de novembro de dois mil e vinte e um (2021) com frequência parcial ou integral exigida. No retorno seguro ao ensino presencial, as atividades foram orientadas por medidas de prevenção e enfrentamento à COVID-19, sendo as principais: o distanciamento mínimo de um metro entre os estudantes, uso obrigatório de máscara, higienização constante das mãos e ambientes ventilados.

Apesar de tais medidas, as incertezas perduraram. A saúde física é comumente prezada, porém a sobrecarga relacionada às mudanças radicais de rotina estava revelando o impacto causado na saúde mental da população, algo a ser considerado no desenvolvimento de crianças e adolescentes que passaram pela experiência do ERE. Espera-se que ao averiguar as consequências de danos na aprendizagem torne o processo de recuperação possível e que a devida atenção seja dada ao aspecto emocional. Ademais, cabe destaque que:

Enquanto vivemos uma década perdida em termos econômicos, a média de anos de estudo subiu 13% entre 2012 e 2019, a desigualdade de anos de estudo (Gini) caiu -8,6% e o Bem-estar Educacional, que é um produto dessas duas forças, subiu 19,1%. Porém definitivamente a década de avanço educacional foi agora interrompida. (NERI; OSÓRIO, 2020, p. 5)

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – (2021), em novembro de 2020, mais de cinco milhões de crianças no Brasil (quando mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos em idade de alfabetização) não possuíam acesso à educação.

Segundo estudo recente da Fundação Getúlio Vargas Social (NERI, 2022), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra dos Domicílios PNAD – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do início de 2012 até o terceiro trimestre de 2021, a taxa de evasão escolar na faixa de 5 a 9 anos aumentou de 1,41% para 5,51% entre os últimos trimestres de 2019 e 2020. No terceiro trimestre de 2021, a taxa de evasão foi 4,25%, cerca de 128% mais alta que o observado no mesmo trimestre de 2019.

Neri (2022) propôs um indicador de síntese de horas dedicadas por cada estudante potencial ao aprendizado presencial ou à distância, matriculado ou não, com a marcação dos dias e das horas de fato empenhados no ensino. O tempo para escola médio para os alunos de seis a quinze anos em setembro de 2020 calculado a partir dos micros dados da PNAD Covid (2021) foi reduzido de 4h15min para 2h18min. Por outro lado, os alunos da rede privada tiveram o tempo reduzido de 4h30min para 3h6min (NERI, 2022).

A falta da oferta de atividades por parte das secretarias e das escolas afetou em maior parte alunos da rede pública, independente da faixa etária. Somente 4,1% dos alunos da rede privada de seis a quinze anos não receberam material escolar, enquanto 13,9% dos alunos de escolas públicas sofreram com a falta de atividades em setembro de 2020 (NERI, 2022).

Para Tfouni, Pereira e Assolini (2018), as mudanças constantes da sociedade fazem com que o processo de alfabetização não se finde, porém encontra-se fortemente ligado à instrução formal, ou seja, às instituições e práticas escolares. Segundo Pedra (2021), o uso de tecnologias aliadas ao ensino se torna facilitador, porém exige uma rotina e avanço às necessidades dos educandos contemporâneos.

No ano de 2020, período de implementação e ajuste do ERE, houve recorde de aprovações de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2022). O ensino fundamental das escolas públicas obteve taxa de aprovação de 98,9%. Entende-se que essas aprovações não implicaram em melhorias geradas pelo ensino remoto, visto que o ERE teve limitações diversas.

Diante desses fatos, é notável que a alta taxa de aprovação pode não resultar em aprendizagem e que existem lacunas resultantes do ensino emergencial. Tudo isso associado à taxa de evasão escolar sinaliza preocupação em relação ao futuro do país, pois a educação influencia o nível de bem-estar e desenvolvimento individual e coletivo ao longo da vida.

Algumas considerações

Com a intencionalidade de realizar um breve balanço sobre o ERE no contexto de pandemia de COVID-19, o texto sistematizou alguns pontos para o leitor pensar e refletir sobre a especificidade histórica que a humanidade vivenciou na contemporaneidade e seus impactos na educação. Outrossim, pode-se destacar que para além das questões de ordem didático-pedagógica que envolvem o ensino e a aprendizagem e os desafios de acesso e utilização das TICs, outras dimensões também se destacaram na pesquisa, como os impactos pandêmicos na saúde mental e física de toda a comunidade escolar e a urgência em estabelecer uma condição pedagógica que priorize o bem-estar educacional.

Por fim, o estudo permanece em aberto para ampliação, pois a *corpus* reduzido, em razão do tempo para a pesquisa e de seu contexto sócio-histórico, não possibilitou explicações mais incisivas.

Referências

- ALMEIDA, Isadora Maria Gomes; JÚNIOR, Auvani Antunesda Silva. The biopsychosocial impacts suffered by the child population during the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e54210212286, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12286. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12286>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- BACICH, Lillian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017, 1 recurso online ISBN 9788584291168.
- CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). 2022. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: pesquisa TIC Domicílios, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos/>. Acesso em 15 jun. 2022.
- DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 108, p. 545-554, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzn/>. Acesso em: 30 maio 2022.
- GOMES, Vânia Thais Silva; RODRIGUES, Roberto Oliveira; GOMES, Raimundo Nonato Silva; GOMES, Maria Silva; VIANA, Larissa Vanessa Machado; SILVA, Felipe Santana e. A Pandemia da Covid-19:: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 1-2, 21 ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/xZjx57LqBz9N6wclPrTS9fs/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020, e200089. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200089e>. Epub 05 Jun 2020. ISSN 1982-0275. Acesso em 29 jun. 2022.
- MELO, Cícera Cristina Barros de Oliveira.; LUCENA, Amanda Micheline Amador. Desafios enfrentados pelos professores de uma escola pública de Maragogi para inserir as TICS como recurso pedagógico da formação a atuação docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 279–293, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i5.1192. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1192>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- MODELSKI, Daiane, GIRAFFA, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa** [S.l.]. 2019, v. 45, p. e180201, mar 2019. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- NERI, Marcelo. Retorno para a Escola, Jornada e Pandemia. **FGV Social**, 2022, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf. Acesso em 29 jun. 2022.
- NERI, Marcelo; OSÓRIO, Manuel Camillo. Tempo para Escola na Pandemia (Sumário Executivo). **FGV Social**, 2020, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/TempoParaEscola>. Acesso em 29 jun. 2022.
- RODRIGUES, Sabrina Amaral Figueiredo. **Vinculação na Infância e Desenvolvimento Adulto: Estudo das relações entre Memórias de Infância, Bem-Estar Subjetivo, Depressão, Stress e Ansiedade**. 2018. 77 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/85448>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S.l.], v. 37, n. 20, p. 1-13, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 16–24, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia do covid-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 18 jun. 2022.
- WANG, Cuiyan; PAN, Riyu; WAN, Xiaoyang; TAN, Yilin; XU, Linkang; HO, Cyrus S.; HO, Roger C.. Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.L.], v. 17, n. 5, p. 17-29, 6 mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>. Acesso em 01 jun. 2022.
- WORLD BANK GROUP, EDUCATION. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** 2020, 4 p. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf> Acesso em: 7 jul. 2022.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 18/02/2023

ECOAR PEDAGÓGICO (E ALÉM): INTERLOCUÇÃO COM PROFESSORAS NO RETORNO DO ENSINO ESCOLAR PRESENCIAL

Gabriel dos Santos Kehler⁴⁷
Cristina dos Santos Lovato⁴⁸
Liamar Marques⁴⁹

Resumo

Este estudo ecoa nove vozes de professoras que participaram e expuseram seus pontos de vista sobre o retorno presencial nas escolas, após o período do ensino remoto emergencial, em um município da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul. As entrevistas foram realizadas em julho de dois mil e vinte dois e evidenciaram que, entremeio ao caos pedagógico daquele período, as docentes parecem buscar alternativas para a recuperação da escolarização das crianças. Ademais, houve uma maior aceitação das TICs no ensino presencial, mesmo enquanto complemento para tarefas domiciliares. Por isso, tenderão a permanecer como suporte para as práticas pedagógicas de escolarização.

Palavras-chave: Interlocução. Professoras. Retorno do Ensino Presencial.

Abstract

This study echoes nine voices of teachers who participated and exposed their views on returning to schools, after the period of emergency remote teaching, in a city on the West Frontier of Rio Grande do Sul State. The interviews were carried out in July of two thousand twenty-two and it was evident that, in between pedagogical chaos of that period, schools and teachers seemed to be seeking alternatives for recovering of children's schooling. Furthermore, there was a greater acceptance of TICs in classroom teaching, even as a complement to homework. For this reason, they will tend to remain as a support for pedagogical practices of schooling.

Keywords: Interlocution. Teachers. Classroom teaching return.

Palavras Iniciais

Com o objetivo de capturar alguns sentidos pedagógicos nos discursos de um grupo de professoras, esta pesquisa se inscreve nas credenciais dos estudos no campo das Humanidades, especificamente, na área de Educação, fazendo incursões pelo campo da análise do discurso para a explanação e interpretação dos dados.

⁴⁷ Doutor em Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professor na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS, ministrando os componentes curriculares da área de Educação. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Vice-líder do grupo de pesquisa e extensão Cultura, Linguagem, Sociedade e Educação (GEP) da Unipampa/Itaqui/RS. Participante dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas da FAE/UFPel; Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política - GEEP da Unipampa - São Borja/RS.

⁴⁸ Docente na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Itaqui, do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Doutora em Letras, Estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com estágio na Universidade da Califórnia, Campus Santa Barbara (UCSB), no Departamento de Educação. Interesses de pesquisa: Letramento acadêmico-científico, Multimodalidade, Escrita criativa, Concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita, Análise Crítica de Gênero, Análise do Discurso Crítica e Teoria Crítica Feminista

⁴⁹ Acadêmica do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) da Universidade Federal do Pampa, Campus Itaqui.

Destarte, a pesquisa foi realizada no mês de julho de 2022, aproximadamente seis meses após a retomada obrigatória das aulas presenciais no Estado do Rio Grande do Sul. Através de um questionário nove professoras participaram e expuseram seus pontos de vista sobre o retorno do ensino presencial nas escolas que trabalham.

O critério de elaboração das posições de sujeito para a participar da pesquisa, para além do aceite via Termo de Livre e Esclarecido, se consistiu a partir da localização espacial e socioeconômica das escolas no contexto de uma cidade localizada na Fronteira Oeste do Estado Gaúcho, seguindo os seguintes agenciamentos: a) escola central; b) escola afastada do centro; c) escola particular.

Em termos metodológicos, a pesquisa priorizou evidenciar ao máximo a visibilidade dos discursos das professoras, enfatizando algumas marcas discursivas que ganharam um tratamento interpretativo após a exposição de cada bloco. Ademais, o artigo está estruturado em subtítulos com os questionamentos que foram realizados, a saber: 2.1 *Quais são os seus maiores anseios? Desafios ou limitações relacionadas ao retorno presencial no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental?*, 2.2 *Na sua percepção, existem tecnologias que foram utilizadas no período emergencial de escolarização que podem ser utilizadas no contexto presencial? E* 2.3 *Existem estratégias com foco na recuperação da aprendizagem e demais dificuldades que os alunos possam estar enfrentando?* Para encerrar, a conclusão opera uma síntese interpretativa da interlocução realizada.

Da interlocução: ecoar pedagógico (e além)

O contexto de trabalho das professoras no cotidiano escolar e as suas implicações pedagógicas constituíram o cenário local da análise interpretativa aqui empreendida. O ecoar das vozes docentes, por meio da dispersão discursiva do agenciamento escolar, condicionaram (sem determinar) as condições de trabalho e seu modo de estar professora diante do contexto de influência global: a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial (ERE).

Por isso, há a necessidade de contextualizar o local e o global mutualmente, pois mesmo que o recorte seja local, as circunstâncias seguem uma mesma formação discursiva e criam efeitos para o “além” do pedagógico, ou seja, a regulação dos vivos nas esferas do privado e do público se forjou em uma só produtividade (biológica e socialmente) para poder existir.

Outrossim, cabe destacar que nos estudos qualitativos o conhecimento não se produz isoladamente, mas de forma relacional e coadunada. Como argumenta Chizzotti (2006, p. 19): [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado isolado e neutro; este é possuído de significados e relações [...]. E, por assim ser, na sequência, apresenta-se o ecoar das vozes. É importante destacar que os trechos foram transcritos fidedignamente. Isso incluiu manter as marcas da oralidade características do sotaque gaúcho e da língua falada.

Questionamento 01 (Q01) – Quais são os seus maiores anseios, desafios ou limitações relacionadas ao retorno presencial no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental (em realce, sublinhados nos fragmentos de fala)?

Agenciamento Escolar A (AEA) – escola do centro:

Professora A1: “O maior desafio foi rever o planejamento, tenho que fazer várias aulas pra mesma turma. Eu tinha um 1º, 2º e 3º (anos) mas na verdade eles estavam no 4º. Isso demanda mais tempo, materiais e gastos. Na avaliação, como trabalho com eles separados, precisa ser separada também. Fico naquela dúvida, como avaliar, como atribuir uma nota pra criança que tá lá no reforço, porque não é o mesmo conteúdo do regular. Depois de reforço e muita luta, agora no meio do ano estou conseguindo deixá-los no mesmo nível. Porém, dois têm dificuldades graves: necessitam de diagnóstico e precisam de aula separada.”

Professora A2: “Sou uma professora que conseguia deixar uma turma parelha, hoje tem que adaptar o conteúdo para diferentes casos, diferentes alunos, eu encaro isso como um desafio. Acabo tendo muito trabalho em casa e não ganho pra trabalhar em casa. O professor acaba levando esse “peso”, deixa de ser mãe, deixa de ser filha, deixa de ser dona de casa, tu é só professora.”

AEB – escola afastada do centro:

Professora B1: “Penso que me fazia melhor entender on-line do que agora. Gostava de dar aula remota, corrigia tudo pelo celular, tomava tabuada, leitura e os alunos participavam. No presencial, não consegui tanta participação. Estou com um aluno diferente de todos que já tive, a gente não é especialista para diagnosticar, mas percebe. Os pais dele nos enrolam e intimidam. Trabalho atividade de pré e ele não evoluiu, não reconhece letras, numerais... Os trabalhos de casa voltam feitos, mas sei que não é ele que faz porque não sabe ler. Continua tendo nota, pois entrega as atividades. Isso resulta em aprovação e o aluno vai passando de ano, vira uma “plantinha” na sala de aula. Os alunos que têm pais interessados são maravilhosos. Mas, em comparação ao remoto, não tenho tanto retorno no presencial. Dei prova consulta no livro, com gravuras do livro, as respostas lá e não tive nenhum 10. Dificuldade enorme na autonomia, principalmente, na matemática.”

Professora B2: “O maior anseio é recuperar a turma por igual seguindo a matriz curricular.”

Professora B3: “Muito desorganizado. Para a volta impuseram uma matriz curricular, mas as crianças não tiveram preparo nem base para entender esse conteúdo. Então, você percebe que a pessoa que cria essa matriz está em seu escritório, mas não vivencia uma sala de aula. As sequelas irão ficar por algum tempo. Os pais estão sem paciência, não fazem a parte deles e se isentam, depositam tudo nos filhos, o desespero bate.”

Professora B4: “Não tenho alunos que saibam ler. Tenho poucos que conseguem ler palavras separadas, no máximo. Mais atrasado do que deveria. Mas nós temos esperança de que ocorra o tal “estalinho” que, após o recesso, eles voltem com mais vontade. Assim como nós, professores, que precisamos de uma pausa, para podermos refletir e restabelecer as energias. Para nossos alunos, nós somos professoras, mães, avós, tias... Somos tudo, até psicólogas. Um dos meus alunos é diagnosticado com autismo leve, e não tenho ninguém para me auxiliar com essa questão. Também há um desgaste emocional de a gente, pois há alunos hiperativos, que levantam toda hora, não há uma ordem na aula. Nunca tive uma turma tão desorganizada quanto a que estou agora. É complicado, a ponto de a gente enlouquecer, por isso tem (sic) tantos professores adoecendo.”

Professora B5: “Trazer o aluno para sala de aula, trabalhar a concentração, interesse, mostrar que é diferente do que aprender com a mãe, que não basta fazer um pouco pra poder brincar. No remoto perguntamos sobre as atividades pelo whats, e agora podemos ver o que eles estão fazendo, até as boas maneiras, convivência em sala de aula, precisamos trabalhar bastante no início, mas como são pequenos conseguem se integrar, não têm atrito como os mais velhos.”

AEC – escola particular:

Professora C1: *“As adaptações de rotina, pois não tivemos muitos problemas com aprendizagem, somente com os alunos que vieram de escolas públicas. Eles vem bem perdidos e a gente também não sabe de onde começar. Tem pais que pensam: “vou colocar na particular porque lá ele vai entender”, e não é bem assim. A gente tem um diferencial na aprendizagem, mesmo assim precisa de ajuda em casa.”*

Professora C2: *“Atender aqueles que já estão em um nível e recuperar outros.”*

A insuficiência no âmbito de conhecimentos advinda do ensino remoto é percebida em todas as escolas investigadas (parâmetro de comparação: os anos anteriores ao ERE). Constatam-se dificuldades avaliativas, em específico, as crianças que estão em processo de “recuperação da aprendizagem”, pois como relatado, há casos de melhora na turma, mas o/a estudante continua atrasado/a para acompanhar os/as colegas. Ademais, essas recuperações múltiplas de atraso na aprendizagem deixam as professoras sobrecarregadas, sobretudo, por necessitarem exercer outros papéis (de mãe à psicóloga).

Os maiores anseios relatados quanto ao retorno, para além de preparar diferentes aulas para a mesma turma, vem a ser o comportamento dos/as estudantes. Está implícito o sentimento de sobrecarga descrito pelas professoras ao tentarem “recuperar” crianças que não passaram pela fase de socialização que seria propiciada pela escola, quando aprendem a interagir com pessoas fora do ambiente familiar e adquirem autonomia.

Também pode-se notar que as professoras percebem e aconselham a buscar atendimento para alunos com problemas maiores de aprendizagem e sintomas mais específicos, uma ajuda que ficou ausente no momento do isolamento.

(Q02) - Na sua percepção, existem tecnologias que foram utilizadas no período emergencial de escolarização que podem ser utilizadas no contexto presencial ((em realce, sublinhados nos fragmentos de fala)?

AEA – escola do centro:

Professora A1: *“Essa foi uma boa herança, hoje depois de todo esse caminho feito considero muito bom e ainda uso para tema de casa e postar trabalhos. “O elefante letrado” é uma plataforma de leitura muito boa, uma biblioteca virtual onde as crianças gravam áudio lendo para avaliarmos, tem também jogos com perguntas. Embora alguns pais rejeitem, é difícil entenderem o porquê de utilizar a plataforma no presencial. Teve gente que perdeu e-mail, teve que fazer o acesso todo de novo, que veio de outra escola... É complicado também quando os pais solicitam atendimento fora do horário, como na pandemia, o legado de estarmos sempre acessíveis para os pais ficou. Com horário normal continuam nos buscando em domingos, feriados... Utilizo o grupo e os pais que estão nele não podem enviar mensagens, porque tiro foto da aula e mando pra crianças que estão doentes, esse é o lado bom, mas temo lado ruim. Mas assim, 2022 traz desafios maiores, o problema na aprendizagem ainda existe e maior no comportamento, de voltar, de respeitar regras, de ficar todo período da aula aqui.”*

Professora A2: *“Aqui nós utilizamos a plataforma do “elefante letrado” e é muito legal, as crianças amam. É uma forma de leitura para crianças que não leem mais, é tudo televisão e celular. E mesmo que seja uma ferramenta de computador, é uma forma da criança ler, e a gente pode até ouvir eles lendo quando eles gravam. Tenho o hábito de trabalhar toda a semana como atividade de casa. Eles ganham ponto, nota, certificado. Essa foi uma coisa que deu pra adaptar pro presencial. Como o professor já se adaptou, vamos seguindo o embalo.”*

AEB – escola afastada do centro:

Professora B1: *“Eu gosto de trabalhar com tecnologias, gostaria que ativassem o laboratório de informática pra eles jogarem jogos educativos. Mando links de atividades em jogos e depois eu sei se acessaram ou não. Gosto da tecnologia, estou sempre procurando, mas depois que aprendi a lidar, pois como vou explicar pro aluno algo que nem eu sei.”*

Professora B2: *“Elas nos auxiliam, mas como trabalhamos de forma presencial e tem alunos que não tem equipamento fica difícil, de uso limitado. As vezes consigo postar alguma coisa na plataforma, muitos pais e alunos conseguiram utilizá-la, então é importante.”*

Professora B3: *“Às vezes eu utilizo o youtube como material de apoio, mas as outras ferramentas não, inclusive não entrei mais nas plataformas. Utilizava “Elefante Letrado” no remoto, mas agora que estamos no presencial, tem a questão da internet, falta de infraestrutura. Cada escola tem uma realidade diferente. Tu estás vendo como estamos tendo dificuldade de acessar a internet.”*

Professora B4: *“Se depender de mim não pretendo continuar usando, se precisar me exonerar, me exonero. Não me adaptei.”*

Professora B5: *Esse ano não estamos direto com a plataforma e como ainda não estão lendo, não entrei no “elefante letrado”. Eu trago livros, leio a história, mais contato com o material físico, jogos pedagógicos, atividades físicas. Uso o whatsapp mais pra avisos, os pais avisam a gente sobre faltas, mas assuntos mais sérios são discutidos pessoalmente.”*

AEC – escola particular:

Professora C1: *“Agora quem utiliza mais a plataforma são os professores, todos voltaram e a gente deu um intensivão em sala de aula. Seguimos tentando trabalhar com coisas na internet, não podemos perder esse vínculo.”*

Professora C2: *“A plataforma mudou e alguns pais ainda não têm ou não acessam e largaram o remoto.”*

A ferramenta mais citada, “Elefante Letrado”, é voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferece livros em português e em inglês, jogos interativos e relatório de acompanhamento pedagógico, e perdura no ensino presencial como opção de aprendizagem, especialmente, para as tarefas de casa. Entretanto, existe preferência por atividades presenciais. Nos discursos, também pôde-se notar que o uso das plataformas decaiu com a volta do ensino presencial. Em alguns casos, elas não são mais utilizadas, conforme alguns relatos.

Muitas professoras não se adaptaram ao ERE, devido à má experiência com as tecnologias forçosamente utilizadas e pela formação tradicional em que, até então, não obrigava o uso de tecnologias disponíveis para aplicar em aula. Nessa perspectiva, Dias e Pinto (2020, p. 546) destacam que que:

um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online (sic), avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online.

As tecnologias como material de apoio são mais utilizadas pelas professoras que possuíam certa familiaridade com as TICs e percebe-se que na escola pública central ainda é utilizada, nas demais ainda divide opiniões. Como relatado, pais/responsáveis ficaram restritos ao uso de mensagens no aplicativo *WhatsApp* das turmas, utilizado para avisos. No entanto, conversas mais importantes são realizadas pessoalmente.

(Q03) – Existem estratégias com foco na recuperação da aprendizagem e demais dificuldades que os alunos possam estar enfrentando (em realce, sublinhados nos fragmentos de fala)?

AEA – escola do centro:

Professora A1: *“Estamos com as provas, uma dinâmica que não estavam acostumados, começando a realidade como era antes e gosto das provas porque é a comprovação física de respaldo, porque pra desconfiarem da gente é bem fácil. O primeiro bimestre era só diagnóstico, e a mudança de trimestre para bimestre nos acelera, tem que ter resultado de dois em dois meses. A gente procura dar o reforço com tudo o que eles têm direito, mas é pouco tempo. A fase de estar na escola dia a dia, copiando, conhecendo a dinâmica da escola, foi “queimada”. Como perderam o 2º e 3º ainda têm dificuldades de organizar o próprio caderno. A educação nunca foi excelente, mas caiu num nível... Não sei quantos anos a gente vai demorar pra arrumar.”*

Professora A2: *“Eu trabalho muito com a autoestima da criança a partir de atividades sensoriais, na parte de artes, religião, a gente consegue ver alunos que realmente voltaram com alguns transtornos, ansiedade demais, depressão, principalmente, de adolescentes. Eles também se desesperam se o celular não funciona, parece que acabou com o mundo deles, deixam de aprender a lidar com as dificuldades e saber que as coisas vão se resolvendo. Então, eu busco dentro do meu conteúdo trabalhar a paciência, saber falar, pensar, ouvir. Todos já fazem tudo o que tem pra fazer: produção textual, leitura e interpretação de texto e agora começamos a trabalhar gramática, tabuada, tudo direitinho. Com acompanhamento individualizado que sobrecarrega o professor.”*

AEB – escola afastada do centro:

Professora B1: *“Eles ficaram muito tempo sem contato social, a convivência trouxe muitos conflitos, não se respeitam muito. A recuperação do aluno, fico sem voz de explicar, se não entende preciso explicar tudo de novo. Notei que eles ficam com dúvida e não perguntam direito. Sem acompanhamento em casa pra ver as atividades ou rotina, dificulta. Apesar de tentarmos recuperar aqui, tá difícil em todo sentido, a parte afetiva com muita carência, abalados emocionalmente, conflitos familiares que eles desabafam com a gente, choram, querem conversar, e nós não temos muito tempo pra trabalhar essa parte por causa do conteúdo das aulas.”*

Professora B2: *“Em um primeiro momento é acolhimento, como nos orientaram e está dando resultado. Manter eles em sala de aula, cativar para eles não ficarem em casa. Trabalhar a parte lúdica, cada aluno vai ter que resgatar um pouquinho, porque tem diferenças bem graves. Utilizo duas avaliações, tenho uma ficha e vou anotando organização do caderno, tarefas feitas, comportamento. É o que está ao alcance.”*

Professora B3: *“Nós mesmas criamos estratégias para tentar recuperar aquilo que ficou perdido, consigo resolver problemas em sala de aula e se ficou alguma coisa pendente, no outro dia retomamos. Agora somos bimestrais, e o bimestre já está terminando, é muito trabalho para pouco tempo. Estamos percebendo também com a volta que muitas crianças estão adoecendo, pensando na possibilidade de ser Covid-19, e realmente alguns são.”*

Professora B4: *“Poucas crianças vieram com uma certa bagagem que pudesse ser utilizada, então tive que retornar aos conteúdos antigos, e reexplicar o que foi dito em anos anteriores. Recomeçar com revisão, e seguir daí.”*

Professora B5: “Socializar eles seguindo os protocolos de segurança. Retomar as atividades da pré-escola para auxiliar na coordenação. Motivar os pais a auxiliar os filhos com a recuperação. E que venha a nova geração de professores com novas aprendizagens.”

AEC – escola particular:

Professora C1: “Resgatar a autonomia das crianças, pois com os pais auxiliando no remoto ficaram acostumados com alguém dizendo o que tem pra fazer. Fica mais difícil recuperar os alunos que vêm de fora.”

Professora C2: “Na questão de aprendizagem estão bem, precisa trabalhar o comportamento dentro da rotina escolar.”

Quando se aborda sobre as estratégias de recuperação da aprendizagem, a recuperação individualizada foi citada. Contudo, houve muitos desabafos sobre o comportamento dos alunos advindos do ensino remoto, quando perderam diversas oportunidades de se desenvolverem.

Entretanto, percebe-se que as escolas estão engajadas no processo de readaptação escolar dos estudantes, seja realizando a escuta sensível seja no desenvolvimento de atividades lúdicas para a recuperação da aprendizagem e do processo de ressocialização dos estudantes. De modo geral, as professoras se demonstram sensibilizadas no trabalho, mesmo que sobrecarregadas, pois as exigências com o retorno presencial aumentaram consideravelmente.

Além do mais, a discussão sobre o processo de readaptação escolar ao ensino presencial vem sendo amplamente discutido pelas áreas das Humanidades e traz preocupações devido às perdas geradas tanto na aprendizagem quanto na saúde de crianças e da comunidade escolar como um todo. Trata-se, assim, de um problema contemporâneo que necessita de olhares multidisciplinares, cabendo questionar até que ponto o professor é o responsável (se não o único) pela “recuperação” da aprendizagem dos estudantes, visto a sobrecarga da docência agora no retorno para o ensino escolar presencial.

Alguns “achados”

Pode-se evidenciar que os “achados” da pesquisa superam as expectativas iniciais, pois mesmo sendo desenhado um quadro um tanto pessimista em termos de não aprendizagem dos estudantes, assim como aquilo que implica em problemas de ordem psicológica e/ou comportamental, as escolas estão buscando alternativas para a recuperação da educação das crianças (em seu sentido integral), afinal, as mesmas estão começando os seus respectivos itinerários de escolarização. A aceitação das TICs no ensino presencial, mesmo como complemento para tarefas de casa, tem sido uma realidade entre quase todas as professoras interlocutoras, bem como acreditam que aquelas permanecerão como complemento às práticas pedagógicas dentro e fora de sala de aula.

Por fim, o estudo permanece em aberto para ampliação, pois a *corpus* reduzido, em razão do tempo para a pesquisa e de seu contexto sócio-histórico, não possibilitou explicações mais incisivas.

Referências

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 28, n. 108, p. 545-554, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/> Acesso em: 28 dez. 2022.
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A QUESTÃO DA LEITURA

Joana Angélica da Silva de Souza⁵⁰

Gladiston Alves da Silva⁵¹

Carla Mota Regis de Carvalho⁵²

Resumo

Este artigo tem como objetivo traçar um breve panorama histórico do Ensino Superior no Brasil, trazendo para a discussão os dados obtidos em pesquisas sobre a educação que apontam as faixas de renda das pessoas que entram na universidade, bem como o número de vagas de graduação tanto no ensino público como no ensino privado. Tais dados analisados em conjunto com o desempenho dos alunos em atividades de leituras, trazem evidências de que há uma necessidade urgente no Brasil de se trazer o tema da leitura para a pauta da educação superior, com o intuito de viabilizar que as falhas apontadas nas pesquisas e nos desempenhos dos estudantes não se perpetuem nos anos vindouros.

Palavras-chave: Ensino Superior, Leitura, Educação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo hacer un breve recorrido histórico de la Educación Superior en Brasil, trayendo a la discusión los datos obtenidos en investigaciones sobre educación que señalan los rangos de las personas que ingresan a la universidad, así como el número de vacantes de graduación en la educación pública y privada. Esos datos, analizados junto con el desempeño de los estudiantes en las actividades de lectura, evidencian que existe una necesidad urgente en Brasil de llevar el tema de la lectura a la agenda de la educación superior, a fin de viabilizar que las fallas señaladas en las investigaciones y el desempeño de los estudiantes no se perpetúen en los años venideros.

Palabras-clave: Enseñanza Superior, Lectura, Educación.

Um olhar para o passado

No Brasil, a história da criação do espaço universitário está completamente atrelada ao processo de independência (cf. TEIXEIRA, 1999; CUNHA, 2003; FÁVERO, 2000; DORIA, 1998). Ao contrário das colônias espanholas na América Latina, os movimentos para a criação da universidade no Brasil surgiram paralelamente aos primeiros impulsos de autonomia em relação a Portugal, como veremos a seguir.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou Universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 1999, p. 297)

⁵⁰ Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF.

⁵¹ Doutor e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental da UFF – GEPEX.

⁵² Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF.

Segundo Cunha (2003), Fávero (2000b) e Doria (1998), as principais razões para que Portugal não implementasse na colônia brasileira uma instituição de educação superior, ao contrário do que acontecia nas colônias espanholas, estão relacionadas ao medo de que o desenvolvimento de estudos superiores pudesse funcionar como catalisador de movimentos em prol da independência em relação à metrópole, sobretudo após o fortalecimento do ideário iluminista no século XVIII. Fazia parte da política portuguesa de colonização que a elite do Brasil fosse para a Europa realizar seus estudos superiores (cf. FÁVERO, 2000b).

Além disso, podemos citar como outro fator importante para o atraso na implantação de estudos superiores no Brasil Colônia o fato de, em comparação com a Espanha, Portugal não possuir uma rede universitária tão fortalecida, o que atrapalhava, por exemplo, o intercâmbio de professores universitários que poderiam atuar na colônia (cf. CUNHA, 2003).

Em relação a outros países da América Latina, verifica-se que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu muito cedo. Assim, no final do século da Conquista, as colônias espanholas já contavam com 6 universidades, e em torno de 19 no momento da independência. Por sua vez, o Brasil ministrava apenas na Bahia cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina a serem realizados em Portugal ou em outros países da Europa. (FÁVERO, 2000b, p. 18)

Em síntese, Fávero (2000a) contextualiza o surgimento do ensino superior no Brasil sobre três pilares: (1) os estudos superiores dos jesuítas que foram introduzidos através da Companhia de Jesus; (2) as escolas superiores que surgiram após as reformas pombalinas, no século XVIII, e (3) a criação da universidade, propriamente, a princípio por iniciativas privadas e em seguida por decretos federais.

Os estudos superiores jesuítas eram regulados pelo conjunto de normas denominado *Ratio Studiorum*, com publicação datada de 1599, e tinham como objetivo central a formação profissional (cf. LEONEL FRANCA, 1952). Com duração de três anos, os cursos ditos superiores pelos jesuítas eram formados pelos estudos de filosofia e ciências e também eram conhecidos como curso de “artes”, com disciplinas como lógica, metafísica, matemática, ética e ciências físicas e naturais. A Coroa portuguesa, no entanto, obrigava que quem estudasse nos colégios jesuítas apenas obtivesse sua diplomação superior após completar seus estudos em Coimbra ou em outras universidades da Europa.

Inicialmente os padres jesuítas dedicaram-se à catequização e à conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho. Esses jovens, que após o término de seus estudos no Brasil partem para estudarem na Universidade de Coimbra, vão impulsionar muito mais tarde o espírito nacionalista. Por meio de seu ensino e sua metodologia, os jesuítas exerceram grande influência sobre a embrionária sociedade brasileira, constituída pelos filhos da classe burguesa (SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B., 2008, p. 20)

As reformas pombalinas do século XVIII, explicadas por Fávero (2000a), ocorreram no Brasil e em Portugal lideradas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e tinham como objetivo a modernização da administração e da economia que, segundo Cardoso (2008), eram também influenciadas pelo projeto iluminista que predominava no Velho Mundo. Neste contexto, algumas instituições no Brasil ganharam destaque, como as aulas régias, por exemplo, que foram consideradas a primeira sistematização do ensino público e laico e vieram para substituir o ensino jesuítico.

Assim, podemos dizer que o ideário por trás dessas reformas culminou na Inconfidência Mineira (1789), protagonizada pela elite mineira, que buscava, entre outras reivindicações, que a formação em nível superior se desse aqui no Brasil e não apenas na Europa. Essas tentativas não obtiveram êxito e perduraram por mais de um século, sempre com a repressão da Coroa portuguesa. Assim, é notório que a submissão e a falta de autonomia impregnam parte do legado histórico da nossa universidade.

Não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o fim do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico (...) foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. Em matéria de ensino, as diretrizes emanadas da Corte eram feitas como se visassem a estabelecer a rotina; paralisar as iniciativas, em vez de estimulá-las. Parecia haver uma intervenção, mesmo à distância (FÁVERO, 2000b, p. 19)

Como já dito, até o final do Império (1889), não havia no Brasil nenhuma universidade. Apenas seis estabelecimentos de ensino superior, com foco profissionalizante, estavam implantados, a saber: as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife; as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto (cf. FÁVERO, 2000b).

Após a Proclamação da República, fica determinado pela Constituição de 1891 que é uma atribuição exclusiva do Poder Federal, mais especificamente do Congresso, a criação de instituições de ensino superior. Somente em 1911, a Lei Rivadávia Correia, também conhecida como a lei do ensino superior e fundamental, tirou o monopólio da criação de instituições de ensino superior da União (FÁVERO, 2000b).

Assim, embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se momentaneamente da órbita do Governo Central para a dos Estados. Nesse contexto, surge em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911 é instituída a de São Paulo e em 1912 a do Paraná, como instituições livres. (FÁVERO, 2000b, p. 24)

Somente em 1920, amparado pela Reforma Carlos Maximiliano, o Governo Federal cria a primeira universidade federal: a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da reunião das Escolas Politécnica e de Medicina, além da incorporação de uma das Faculdades Livres de Direito (cf. FÁVERO, 2000b).

Já no que se refere à história da pesquisa científica no Brasil, somente em 1951 foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que institucionalizam a pesquisa científica e tecnológica em todos os campos do conhecimento. A área da pesquisa científica no Brasil, até esse momento, dependia muito mais de iniciativas isoladas e individuais.

Segundo Saviani (2010), desde sua origem até o final dos anos 80, o sistema do ensino superior brasileiro foi marcado pela presença do Estado em sua organização e regulação, o que se tornou especialmente notório durante os anos de ditadura, em que a universidade passou por um período que oscilava entre o autoritarismo ideológico e a disposição para a modernização e eficiência (cf. MOTTA, 2014).

A tensão política entre esquerda e direita se manifestava também na esfera educacional e, mais especificamente, dentro do contexto universitário. Após o golpe militar de 1964, com a vitória da vertente autoritária e liberal-conservadora, foi dada ênfase ao ensino técnico, com foco no desenvolvimento tecnológico, em oposição à tradição humanista e à pesquisa voltada para o fazer da ciência. Nesse contexto, as correntes ideológicas de direita reafirmavam a crença de que a universidade não precisava ser pública e gratuita.

A reforma afinal realizada pelo regime militar foi o efeito paradoxal de pressões contrárias, de liberais, conservadores, militares, religiosos, intelectuais (e professores universitários), a que se somaram os conselhos de assessores e diplomatas norte-americanos, tendo como cenário de fundo a rebeldia estudantil. A ditadura, apesar do poder autoritário de que dispunham seus líderes, acabou por acomodar essas pressões e opiniões diferentes, do que derivaram políticas paradoxais e, às vezes, contraditórias. (MOTTA, 2014)

Nesse cenário, o acesso às universidades era restrito e contemplava apenas as regiões metropolitanas e a rede privada de educação superior recebia incentivos especiais para sua expansão (cf. MARQUES; CEPÊDA, 2012 apud ANDIFES, 2019), tendência que continuou sendo observada após a promulgação da Constituição de 1988 e durante toda a década de 90, que teve ênfase no modelo universitário estadunidense e na agenda neoliberal.

Durante a década de 1990, constatar-se-ia a paralisia do processo de expansão do ensino superior federal brasileiro e, ao mesmo tempo, o crescimento substancial das instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Vítimada por uma perspectiva fiscalista, a reforma do ensino superior empreendida nos anos 1990 voltou-se para a diversificação das fontes de financiamento e dos modelos de Instituições de Ensino Superior, bem como para a redução dos custos por estudante. (ANDIFES, 2019, p. 13)

Já a partir dos anos 2000, a universidade pública brasileira volta a ganhar fôlego. Observa-se no Governo Lula uma mudança não apenas no aumento da oferta de vagas no ensino superior, mas também no perfil do público universitário. A maior democratização do acesso está relacionada à ampliação do número de Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos e vagas, à interiorização dos *campi* das mesmas instituições, a mais mobilidade no território nacional através do processo seletivo pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de ações afirmativas – cotas de renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (cf. ANDIFES, 2019).

Entendemos que a ampliação do acesso é fundamental para que as oportunidades sejam distribuídas entre todas as camadas da população. No que se refere às habilidades de leitura, no entanto, observa-se empiricamente que uma considerável parte dos alunos ingressa na graduação com graves problemas na tarefa de ler e escrever textos típicos dos gêneros acadêmicos, o que também pode ser observado no público de ampla concorrência.

Não obstante, cumpre ressaltar que esse problema não é recente e, portanto, vem sendo pensado e debatido já antes da expansão do acesso que se deu a partir dos anos 2000.

A política educacional adotada por vários países, inclusive pelo Brasil, de facilitar o acesso à Universidade, ao mesmo tempo que democratizou o ensino superior, também criou o problema de trazer para o terceiro grau alunos cujas habilidades de leitura eram extremamente precárias. (SANTOS, 1990, p. 95)

Como atividade de importância medular no processo formativo no espaço universitário em todo o mundo, a leitura já foi amplamente debatida em pesquisas das mais variadas linhas teórico-metodológicas ao longo de toda a trajetória da educação superior. A problemática, no entanto, persiste nos mais diferentes contextos históricos e políticos em que a universidade se insere. A revisão da literatura na área gera uma sensação de que estamos sempre debruçados sobre textos recentes, ainda que as referências sejam baseadas em dados de quase um século atrás.

Santos (1990) reporta um estudo americano de Eurich e Kraetesch (1982) com dados do período de 1928 a 1978, que identifica um decréscimo ao longo dos anos no desempenho de universitários em tarefas de leitura. A explicação dada pelos autores está ligada a “fatores que, ligados a alterações do estilo de vida, determinaram uma diminuição acentuada na motivação para leitura” (SANTOS, 1990, p. 95).

Já a pesquisa de Pereira (1983) alerta para a imensa quantidade de variáveis que influenciam na compreensão de textos dos estudantes universitários, desde as características dos indivíduos até características do próprio texto lido. Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Duran (1981), conforme relatado por Santos (1990), aponta alguns caminhos possíveis.

(...) o autor, através de pesquisa experimental, tenta identificar algumas das variáveis relevantes para a compreensão textual, entre elas: a) a apresentação oral do texto; b) o treino léxico; c) informações adicionais ao conteúdo do texto; d) simplificação sintática dos textos (mudança da ordem inversa para a ordem direta e redução na extensão dos períodos). (SANTOS, 1990, p. 97)

Resumidamente, todos esses trabalhos, tomados aqui a título de exemplo, dedicam-se à leitura na universidade e têm como fio condutor a identificação e alcance dos objetivos de leitura próprios do ensino superior. Tais objetivos definiriam o leitor proficiente, capaz, entre outras coisas, de ajustar as suas estratégias de leitura ao tipo de texto e nível de informação, realizar inconscientemente uma movimentação ocular adequada para o processamento, reconhecer palavras e realizar inferências (cf. OAKHILL; GARNHAM, 1988).

A partir do panorama histórico traçado no presente capítulo, percebe-se que desde seus primeiros vislumbres, que em muito antecedem o século XX, o ensino superior no Brasil sempre foi pensado para atender a uma demanda específica da elite deste país. Entendemos, a partir dos textos analisados, que a ampliação do acesso, sem que se pense em políticas de ensino coerentes com a realidade de quem finalmente pode acessar a universidade, apenas traz a desigualdade que sempre existiu na sociedade brasileira para dentro do espaço universitário. Nas palavras do educador Dermeval Saviani (2009),

se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? (SAVIANI, 2009, p. 69)

A democratização do acesso a um tipo de conhecimento que sempre foi elitizado diminui, naturalmente, a desigualdade social, mas é necessário ainda repensar dentro do contexto do ensino superior formas de garantir a *todos* a eficiência do processo formativo. Do contrário, apenas se estará perpetuando a mesma lógica social estratificadora dentro da graduação e é justamente nesse sentido que consideramos o desenvolvimento das habilidades de leitura do público universitário como uma dessas rotas verdadeiramente democratizantes dos saberes.

A importância da universidade remete ao seu papel de formadora de consciência política, sobretudo quando pensamos nas instituições públicas, que não se subordinam à lógica dos mercados. Não podemos perder isso de vista em nome da massificação do ensino técnico. Naturalmente, esse papel pode ser ameaçador a determinadas visões políticas, econômicas e ideológicas que buscam reproduzir nos dias atuais a estrutura colonialista e servil brasileira frente a outras nações do mundo. É também responsabilidade da universidade, através de seus atores, somar forças no sentido de mudar essa realidade. Darcy Ribeiro (1975) coloca também nas mãos da universidade essa função:

A precariedade do sistema de educação superior da região [da América Latina] é o reflexo do fracasso destas sociedades para acompanhar os ritmos de desenvolvimento do mundo moderno, fracasso de que partilham as universidades, não somente em forma passiva, mas também como uma responsabilidade capital. Não se pode esquecer que nelas se formaram e continuam se formando as camadas dirigentes e técnicas latino-americanas, que conduziram seus povos pelos becos sem saída do subdesenvolvimento. Tampouco se pode esquecer que nelas estuda agora a juventude que as irá substituir, seja para amargurar-se sob a submissão e o atraso, seja para atuar como agente da transfiguração de seus povos. (RIBEIRO, 1975, pp. 106-107)

Garantir a autonomia da universidade pública, gratuita e de amplo acesso, bem como o cumprimento de seus objetivos institucionais de formação ampla para a cidadania, é também parte da luta para assegurar nossa independência nacional diante de um contexto geopolítico que tende a manter o poder centralizado nos países ditos de primeiro mundo, como se observa nas próprias recomendações do Banco Mundial para o ensino superior nos países em desenvolvimento.

O ensino superior no Brasil hoje

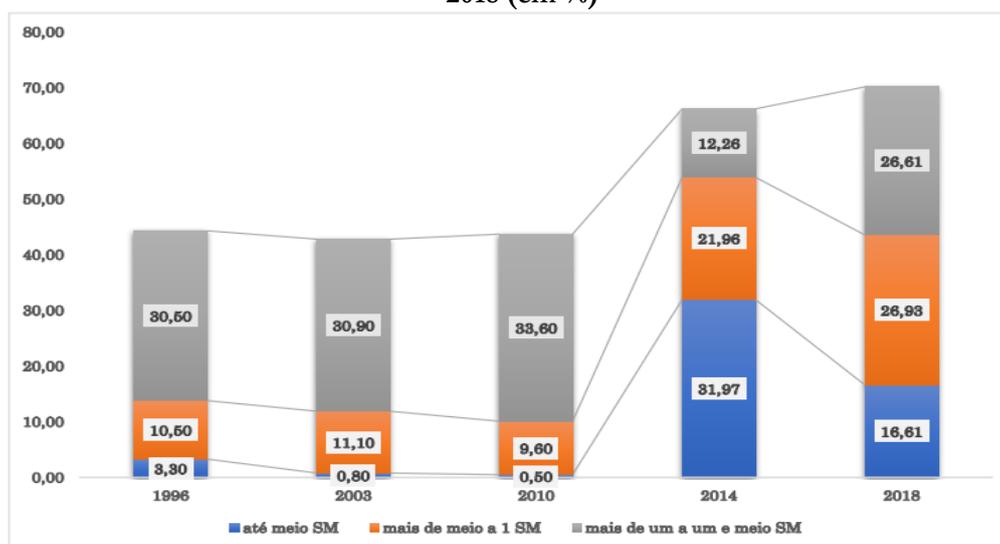
Primeiramente, antes de adentrarmos na questão do ensino superior no Brasil, cabe fazer uma ressalva quanto à terminologia e classificação das Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo o Ministério da Educação (MEC), as organizações acadêmicas de ensino superior se dividem, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, em faculdades, universidades, centros universitários, Institutos Federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Em sua classificação, o MEC define que as instituições de ensino superior são originalmente credenciadas na categoria de faculdades, ao mesmo tempo em que caracteriza as universidades por suas prerrogativas de autonomia e pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da pluridisciplinaridade na formação dos quadros profissionais de nível superior. Já os centros universitários são caracterizados pela pluricurricularidade, pois abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e possuem um “ensino de excelência”. Por fim, os IFs e Cefets são instituições de ensino superior voltadas para a qualificação profissional e tecnológica. Os IFs foram criados em 2008 por lei federal e se integraram aos Cefets na chamada Rede Federal de Educação Tecnológica.

Ainda que haja críticas quanto à precariedade dessa classificação, por não contemplar as peculiaridades das mais variadas instituições de ensino superior do Brasil, como veremos adiante, essa é a referência oficial e, por isso, será a adotada no presente texto.

Nos últimos anos, o Brasil testemunhou um aumento considerável na oferta de vagas para o ensino superior, tanto no setor público quanto no privado. Junto com o aumento, vem também a tão bem-vinda “deselitização” do acesso, sobretudo às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), conforme se observa no gráfico abaixo.

Figura 1 – Gráfico do percentual de graduandos das IFES, segundo faixas de renda mensal familiar per capita (SM salário-mínimo), por ano de realização da Pesquisa de Perfil – 1996 – 2018 (em %)



Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

O índice de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal *per capita* de até um salário-mínimo teve um salto no ano de 2014, com um decréscimo em 2018, mas ainda continua muito superior ao período até 2010, o que demonstra que as políticas de ação afirmativa foram bem-sucedidas no que se refere à inclusão de estudantes oriundos das camadas populares.

Por outro lado, cabe destacar que em 2018, dois anos após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o decréscimo na presença desses alunos demonstra que o governo de Michel Temer não deu continuidade às políticas que estavam dando oportunidades aos mais pobres e ampliando o acesso à universidade através do investimento em educação.

Atualmente, em 2022, após quatro anos do governo de Jair Bolsonaro, em um cenário político de profunda crise econômica e sanitária, agravamento da fome e sucateamento da educação, a situação é ainda mais complicada. A visão de que a universidade deve se manter elitizada, em um claro retrocesso em relação às duas últimas décadas, foi defendida abertamente, inclusive pelo ex-ministro da pasta da Educação, Milton Ribeiro, que declarou em entrevista que a universidade não é útil para a sociedade e deve ser para poucos⁵³. O absurdo da declaração e a infeliz coincidência de sobrenomes nos remetem à “universidade necessária”, proposta por Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1975).

A título de exemplo, temos um dado atual que reforça o retrocesso que estamos vivenciando. Trata-se do caso do Enem de 2021, que contou com uma queda de 50% no número de pretos, pardos e indígenas inscritos, demonstrando claramente as consequências negativas do governo Bolsonaro no que se refere à inclusão.

Por outro lado, temos ainda outras forças atuantes na defesa da adesão a políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior, que têm como objetivo justamente reduzir as desigualdades causadas pela exploração, discriminação, violência e outros tratamentos degradantes impostos a determinados grupos sociais. O debate sobre as ações afirmativas é extenso. Aqui, adotaremos a definição trazida por Santos (2003), segundo a qual podemos entender as políticas de ação afirmativa como uma iniciativa “cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos” (SANTOS, 2003, p. 336).

Dentre tais políticas, podemos destacar a publicação da Lei Federal nº 12.711/2012, estabelecendo a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e subcotas para pretos, pardos e indígenas, em todas as universidades federais. Até então, a forma de ingresso no ensino superior se dava através do vestibular, que acabava por ampliar o abismo de desigualdade entre as diferentes classes sociais e grupos étnicos, conforme apontado por Feres Júnior e Daflon (2014).

O vestibular extraía legitimidade da suposição de que seria um instrumento preciso e isento de aferição do “mérito”, dos conhecimentos acumulados e das habilidades cognitivas dos candidatos, sem interferência de sua origem, cor, sexo, classe etc. Tal falácia, contudo, começou a ser revelada à medida que se acumulavam evidências de que o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, operava como uma das maiores instâncias de reprodução de hierarquias sociais no Brasil. (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014)

Entendemos, no entanto, que tão importante quanto promover políticas que garantam o acesso é também propor medidas que tenham como objetivo garantir a permanência do aluno na universidade, sobretudo do ingressante por ação afirmativa, por conta de sua maior vulnerabilidade social e dos maiores desafios enfrentados durante sua jornada acadêmica. Nesse sentido, repensar as habilidades de leitura dos alunos universitários é também uma oportunidade de promover a igualdade de condições ao longo da graduação e, posteriormente, no mercado de trabalho.

⁵³ Ver <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>

Segundo dados da segunda edição do censo da educação superior, publicada em 2018, no ano de 2015 existiam 2.364 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, sendo 2.069 privadas, 107 federais, 120 estaduais e 68 municipais, mostrando a permanência de um cenário predominantemente privado na educação superior. Quanto ao número de matrículas, o total era de 8.531.655, sendo 7.767.039 matrículas nas instituições privadas - representando 91% do total, contra 9% das públicas, incluindo as municipais -, conforme tabela abaixo, elaborada pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).

Tabela 1 - Número de vagas em cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa - Brasil

Categoria Administrativa	Total	Vagas	
		Presencial	a Distância
Total	8.531.655	5.749.175	2.782.480
Pública	764.616	713.692	50.924
Federal	453.309	430.012	23.297
Estadual	225.005	204.636	20.369
Municipal	86.302	79.044	7.258
Privada	7.767.039	5.035.483	2.731.556

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2015).

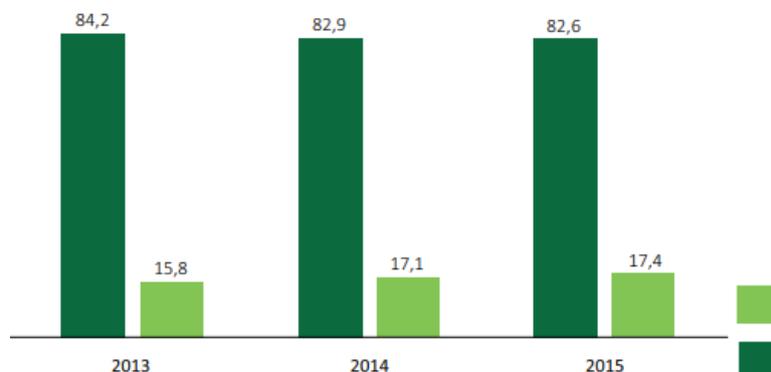
Do total de instituições, observamos que a maioria (1.518) se localizava no interior, representando 64,21% do total. Em relação à forma de organização acadêmica, observa-se um predomínio das faculdades, que representam 83,8% das IES. Seguem-se as universidades (8,2%), os centros universitários (6,3%) e os Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (1,7%). Já quando observamos o número de alunos, a universidade é a forma de organização acadêmica que concentra o maior número de matrículas (53,3%), seguida pelas faculdades, com 28,0%, os centros universitários, com 16,9% e, por fim, os IFs e Cefets, com 1,8%.

Esses dados, no entanto, devem ser observados mantendo-se em mente que a forma de organização proposta não é a única possível para a realidade do ensino superior brasileiro e muito menos a melhor, já que não considera a real vocação de cada instituição.

O Brasil apresenta uma espécie de “taxonomia conjuntural” que enrijece o sistema universitário brasileiro. Esta taxonomia foi muito mais um construto com objetivo regulatório do que o produto de uma reflexão sobre a educação superior. Não contém, por isso, nenhuma análise efetiva da educação superior, mas apenas constitui sua separação em “fatias”, para os fins dos processos regulatórios. (NUNES, 2012, p. 239)

Já em relação à modalidade de ensino, em 2015, 67,38% das matrículas se concentravam no ensino presencial e 32,62% no ensino a distância, sendo que do total das vagas no ensino a distância, 98,16% são oferecidos por instituições privadas. Observa-se, nos anos analisados, um ligeiro aumento no número de matrículas no ensino a distância, conforme o gráfico abaixo.

Figura 2 - Participação percentual de matrículas de graduação, segundo a modalidade de ensino - Brasil - 2013-2015



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Embora ainda não se tenham dados oficiais atualizados, é provável que atualmente, após a pandemia do novo coronavírus, o ensino a distância tenha ganhado ainda mais adesão.

Em resumo, no que se refere à categoria administrativa, a IES no Brasil é predominantemente privada, já em relação à organização acadêmica, a caracterização principal é como faculdade e, em termos de localização, encontra-se majoritariamente no interior.

Cabe destacar que o MEC não define “interior”, restando-nos, por exclusão, depreender que se considera interior tudo aquilo que não é capital. Essa definição não é suficiente para entender a capilarização alcançada pelo processo de interiorização, dada a heterogeneidade de características sociais e econômicas das cidades brasileiras que são classificadas como interior (cf. PEIXOTO, 2017).

Em relação à qualidade da oferta da educação superior, o PNE traz a seguinte meta:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014)

Podemos depreender, a partir da meta anterior e das estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), que, para o MEC, o fator mais preponderante para elevar a qualidade do ensino superior é a proporção de professores mestres e doutores nas instituições. Obviamente, a qualidade do corpo docente é um dos fatores de impacto, sobretudo no setor privado, que tipicamente opta por contratar profissionais menos formalmente qualificados para, assim, diminuir custos, mas existem muitas outras variáveis que afetam o processo formativo.

A questão da leitura

No senso comum, muito ainda se diz no sentido de o povo brasileiro não ser um povo tipicamente leitor. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*(2016), apenas 24% da população gosta de ler livros impressos ou em meio digital no tempo livre. Para Cabral (2013), que argumenta em favor dos métodos fônicos de alfabetização, um dos fatores primordiais que contribuem para isso é o fato de que uma alfabetização precária desfavorece o gosto pela leitura. O hábito de ler por prazer só pode se desenvolver quando a leitura é uma atividade fluente e não representa uma sobrecarga cognitiva.

Cabe destacar que o conceito de proficiência em leitura que adotamos no presente artigo está relacionado à perspectiva de Cabral (2003), sendo a condição na qual o indivíduo é capaz de produzir e atribuir significado a textos escritos nos mais diferentes contextos de sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho. Em outras palavras, o indivíduo que não desenvolveu plenamente a capacidade de ler pode conseguir decodificar o material linguístico de um texto, ainda que complexo, mas é incapaz de gerar representações de sentido para textos em registro mais formal e com estrutura complexa.

Desta forma, saber ler e escrever não significa apenas conseguir representar e decodificar ortograficamente a língua falada na comunidade do indivíduo, mas ter autonomia para entender e criar textos orais e escritos em diferentes gêneros textuais e distintos graus de formalidade e registros. Quando pensamos no contexto universitário, a questão é ainda mais profunda, considerando a complexidade dos gêneros acadêmicos.

Ao analisarmos o Plano Nacional de Educação, no que se refere ao ensino superior, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), observamos que não há nenhuma menção à aferição das habilidades em leitura de universitários ingressantes e concluintes. Podemos inferir que se presume que ao chegar na educação superior, os alunos já saibam ler e escrever de forma proficiente.

A proficiência em leitura dos estudantes de nível superior, que devem ser agentes autônomos no processo de construção de seu conhecimento, pode ser um dos fatores de maior impacto para o baixo rendimento dos alunos e, inclusive, para o aumento na taxa de evasão dos cursos. Pode-se dizer que a leitura ainda é uma das habilidades mais demandadas quando se fala em construir conhecimento na graduação, sobretudo em um contexto de aumento do ensino a distância.

Em 2014, uma pesquisa realizada pela Universidade Católica de Brasília do Distrito Federal verificou que 50% dos universitários daquela instituição eram analfabetos funcionais. Esse índice, embora seja assustador, está em consonância com uma pesquisa realizada pelo IBGE, no mesmo ano, que identificou que para todos os brasileiros universitários, esse índice é de 38% (cf. KENEDY, 2016; 2018).

Já em 2016, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) reportou que 91% das pessoas com o nível médio de escolaridade não são proficientes em leitura e, no ensino superior, esse percentual é de 78%. Essa realidade é um sintoma dos graves problemas com a escola brasileira, convergindo com os dados da PUC–DF e do IBGE, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 - Distribuição da população por grupos de alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

<i>Base</i>	Total 2002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: Ação Educativa (2016, p. 8).

A explicação para esses altos percentuais naturalmente está nas deficiências da educação básica brasileira – como já dito – que faz com que um indivíduo atravesse todas as suas etapas, desde a alfabetização até o ensino médio, sem desenvolver plenamente suas habilidades de leitura. No entanto, não podemos fechar os olhos para essa parcela da população que chega ao ensino superior sem haver desenvolvido plenamente as habilidades de leitura e escrita, perdendo a oportunidade de identificar e corrigir a tempo eventuais disfluências das habilidades de leitura desses universitários.

Talvez a falta de menção ao tema da leitura se dê por conta de uma pressuposição errônea por parte do poder público e de sua assessoria especializada a respeito das habilidades de leitura do público universitário. Como já dito, é possível que se considere ponto pacífico que o aluno chegue ao ensino superior proficiente em leitura, isto é, com as habilidades de leitura e interpretação de texto plenamente desenvolvidas, mas como os dados acima nos mostram, isso não é verdade. De fato, em um contexto em que a educação básica cumprisse plenamente seu papel formativo, não haveria a necessidade de tal cuidado. Essa não é, no entanto, a realidade atual do Brasil.

Considerações finais

Considerando que o Brasil é um país com um histórico marcado pela servidão e pelo colonialismo e que a história do ensino superior brasileiro é muito recente, ainda estamos dando os primeiros passos no sentido da nossa autonomia intelectual. Sendo assim, consideramos essencial que os alunos ingressantes no ensino superior hoje tenham as ferramentas necessárias para a construção de um conhecimento verdadeiramente libertador, sendo a leitura, em nossa concepção, a principal dessas ferramentas.

Muito além das habilidades especificamente linguísticas, a leitura impacta também na cognição dos indivíduos como um todo. As evidências empíricas caminham no sentido de reforçar a influência positiva do aprendizado da leitura no próprio processamento da linguagem oral, no processamento visual e em funções como percepção, atenção e memória (KOLINSKY, 2015).

Tais evidências, no entanto, vêm sendo apontadas já desde a década de 30, através de estudos que mostram que a aquisição da escrita remonta a consequências cognitivas relacionadas a melhorias na resolução de problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico, entre outros (cf. KLEIMAN, 1995). Sendo assim, o aprendizado e o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, ao longo de toda a formação, têm o potencial de dar ao indivíduo ferramentas que o ajudem em questões que vão além do texto.

O problema da leitura no ensino superior não se restringe ao âmbito cognitivo, sendo também uma questão social. Muitos estudantes, além de não terem tido oportunidades iguais a de seus colegas de turma, precisam cursar a graduação enquanto passam por uma jornada exaustiva de trabalho e cuidam de suas casas e famílias. Ainda que a força de vontade e o esforço estejam presentes, muitas vezes não são suficientes para dissolver as dificuldades impostas por seu contexto social, econômico e cultural.

No Direito, o princípio da igualdade parte do pressuposto de que devemos considerar as diferenças individuais a fim de que se obtenha uma isonomia real, ou seja, de que devemos tratar desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades. Nesse sentido, quando a universidade pressupõe que todos os alunos entram na graduação plenamente proficientes em leitura e prontos para lidar com os textos acadêmicos, está, na verdade, sendo negligente e colaborando para a perpetuação de desigualdades que estão na base da nossa sociedade, se distanciando do seu papel de combater a alienação e promover a emancipação intelectual.

Mesmo insistindo na ideia de que é preciso que os estudantes leiam mais e melhor para que possam se tornar leitores críticos, muitas vezes a prática da leitura na universidade é realizada apenas de forma solitária, fragmentada e não planejada, o que acaba por dificultar ainda mais o processo de aprendizagem por parte dos alunos. A leitura, tomada como certa pelo corpo docente, acaba sendo realizada por obrigação, como mais uma tarefa que o aluno deve cumprir e representa, por si só, um grande encargo cognitivo.

Sobre essa questão, debruçemo-nos sobre o pensamento do educador Paulo Freire (1984):

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento dos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas (FREIRE, 1984, pp. 18-19)

A partir das reflexões apresentadas, podemos ponderar que as explicações para os problemas de leitura dos universitários vão muito além de uma questão de “preguiça” ou “má vontade” dos alunos, já que existem carências em um nível definido socialmente que potencialmente limitam o sucesso acadêmico desses discentes. Muitas vezes, as pressões negativas são mais fortes e limitadoras do que o que podemos observar na superfície.

Grosso modo, esperamos que os alunos entrem na universidade como leitores aptos, capazes de decodificar e interpretar a mensagem de um texto, já que ao longo de todo o ciclo básico de educação formal essas habilidades já deveriam haver sido desenvolvidas. No entanto, olhando para os dados aqui apresentados, a realidade nem sempre é essa, por fatores de ordem familiar, escolar e social.

Nesse cenário, as instituições de ensino superior apresentam uma importante responsabilidade não só em relação a seus discentes, mas a toda a sociedade. Afinal, os profissionais que a universidade forma atuarão no mercado de trabalho e em suas vidas particulares, tendo a oportunidade de quebrar o círculo vicioso da precariedade da educação e, mais especificamente, da leitura. Como vimos, a avaliação do ensino superior no Brasil, através do SINAES, não considera as habilidades leitoras como uma questão a ser avaliada, mas deveria. É também nesse âmbito que se situa a oportunidade de fazer com que a leitura se torne um dos principais pilares para a realização plena da cidadania.

Sabemos que ainda temos um longo caminho pela frente no que se refere à qualidade da educação no Brasil, como um todo, e especificamente na área de leitura, no entanto, esperamos que o presente artigo possa ter um impacto positivo no sentido de contribuir para as reflexões acerca do tema da leitura dos estudantes universitários e, a partir disso, que os agentes responsáveis pelas decisões em Educação possam elaborar planos de intervenção e orientações para o encaminhamento de políticas públicas que possam dar conta de melhorar a qualidade do ensino superior e auxiliar os alunos em suas jornadas.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. **Relatório Ação Educativa**, 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/relatorio_de_2016.pdf Acesso em 22 out. 2021.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. 2019. (Disponível em: <https://cristianoalvarenga.com/wp-content/uploads/2019/05/V-Perfil-dos-Estudantes_compressed.pdf> Acesso em 22 jun. 2019).
- BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 13 abr. 2019.
- _____. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf> Acesso em 13 abr. 2019.
- CABRAL, L. S. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do Sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Desmistificando o método global. In. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013.
- CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. Studies, 44(02), 235-260, 2008.
- CUNHA, L.A. **Ensino superior no Brasil**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.
- DORIA, F. A. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- DURAN, A. P. **Padrões de Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: estudos no Nordeste**. Tese de Doutorado, IPUSP, 1981.
- FÁVERO, M. L. **Universidade e poder**. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000a.
- _____. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000b.
- FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior**. In. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229>> Acesso em: 28 set 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOLINSKY, R. **How learning to read influences language and cognition**. In: POLLATSEK, A.; TREIMAN, R. *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 377-393.
- LEONEL FRANCA, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- MOTTA, R. P. S. **A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação**. 2014. (Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400010> Acesso em 22 jun. 2019).
- NUNES, E. de O. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- OAKHILL, J.; GARNHAM, A. **Becoming a skilled reader**. Brasil Blackwell, Ltda., New York, USA, 1988.
- PEIXOTO, F. **Uma capital e muitos interiores: os perfis do sistema de ensino superior**. Revista *Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 94-114, Agosto. 2017. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>>. Acesso em 07 jul. 2019.
- PEREIRA, M. E. M. **Uma Análise das Dificuldades de Compreensão de Textos entre Estudantes Universitários**. Dissertação de Mestrado, IPUSP, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SANTOS, A. A. A. **Leitura e universidade: uma análise de algumas questões críticas**. *Trans-informação*, 2 (2/3): 91-104, mai/dez. 1990.
- SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Poesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial, suítico no período colonial.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 15/02/2023

JOGOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kamila Cunha dos Santos⁵⁴
Milena Ferreira Galvão⁵⁵
Carmem Lucia Artioli Rolim⁵⁶

Resumo

O presente artigo trata do uso de jogos matemáticos como fontes auxiliares no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. Para isto, objetiva discutir a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, valendo-se de perspectiva de autores sobre a temática e apresentando exemplos de jogos que podem ser utilizados em sala de aula; e pesquisa documental, apresentando documentos legais que versam sobre o tema. A partir dos dados obtidos, percebemos que jogos matemáticos, de fato, contribuem para o ensino de matemática, por auxiliar na fixação de conteúdos de forma motivadora e oportunizar a participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento, o que viabiliza que o aluno desenvolva habilidades não só cognitivas, mas também sociais e emocionais.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos. Ensino de Matemática. Ensino Fundamental.

Abstract

This article deals with the use of mathematical games as auxiliary sources in the teaching-learning process in the school context. For this, it aims to discuss the contribution of games to the development of mathematical knowledge in classes in the early years of Elementary School. From a qualitative approach, the studies was developed through bibliographic research, using the perspective of authors on the subject and presenting examples of games that can be used in the classroom; and documentary research, presenting legal documents that deal with the subject. From the data obtained, we realized that mathematical games, in fact, contribute to the teaching of mathematics, for assisting in the fixation of content in a motivating way and to opportunist the student's participation in the construction of their own knowledge, which enables the student to develop skills not only cognitive, but also social and emotional.

Keywords: Math Games. Mathematics Teaching. Elementary School.

⁵⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFTI), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁵⁵ Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil

⁵⁶ Doutora em Educação (UNIMEP). Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT (PPGE-UFTI), Palmas, Tocantins, Brasil.

Introdução

O conhecimento matemático, presente no cotidiano da vida de uma criança, passa ao longo dos anos a ser desenvolvido e recebe uma importante contribuição do contexto escolar. Ao adentrar na escola, por vezes, o aluno se depara com uma matemática fragmentada e desenvolvida por meio de metodologias disciplinares desconexas. É nesse momento que, a matemática acaba sendo considerada como uma disciplina complexa e de difícil compreensão. Na contramão desse entendimento sobre a forma rígida como essa disciplina se apresenta, este estudo discute a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo tem abordagem qualitativa, pois oportuniza analisar e interpretar “aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 101).

Se desenvolvendo por meio de estudos bibliográficos, a partir de materiais já elaborados, principalmente por livros e artigos científicos cuja principal vantagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1994, p. 71), e documentais, que, diferente do estudo bibliográfico, baseiam-se em materiais que não receberam tratamento analítico (Gil, 2008).

Também recorre à pesquisa documental, que abrange materiais que não receberam tratamento analítico (Gil, 2008). Para este estudo, utilizamos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A partir de análise de produções teóricas que abordam perspectivas utilizadas no ensino de matemática para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e no estudo de documentos oficiais da educação, apresentamos como é ofertado o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordamos como os jogos matemáticos podem ser utilizados no ensino de matemática, trazendo os jogos matemáticos “Cinco em linha (adição)” e “Zigue-zague” como exemplos de jogos que podem ser aplicados para estudantes de séries iniciais. Por fim, apresentamos possibilidades a partir da aplicação de jogos em sala de aula.

Ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e **do cálculo**” (BRASIL, 1996, p.17, grifo nosso).

Trata-se de um processo de desenvolvimento do conhecimento para a formação do cidadão, porém, algumas fragilidades são evidenciadas. Nas palavras de Rolim (2016), entre as fragilidades que se apresentam para o ensino de matemática a metodologia se destaca. Algumas situações vivenciadas pelos alunos acabam contribuindo para que as fragilidades se acentuem e uma aversão à disciplina ganhe forma, o que, de certa forma, dificulta a aprendizagem.

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conceitos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. (BRASIL, 1997, p. 15).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entende-se o ensino de matemática não apenas como uma forma de desenvolver a criação de estratégias, mas como um processo que deve contribuir na vida do estudante nos variados âmbitos, e ainda, estimular o trabalho coletivo, a confiança e a autonomia (BRASIL, 1998).

Nessa direção, o ensino de matemática deve ser permeado por experiências diversas, dentre elas o jogo. Para Borin (2004, p. 8), o jogo contribui para o “desenvolvimento de habilidades de raciocínio, organização, atenção e concentração [...]”, atividades que merecem atenção. Essa proposição mostra a relevância de discutir sobre o jogo para o ensino de matemática.

Jogos e o ensino de matemática

O jogo no ensino de matemática não acontece sem regras e, mesmo diante delas, que são obrigatórias, continua sendo

[...] uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1971, p. 33).

As regras existem para manter certa organização, normatizando a forma como ocorrerá e as etapas que serão desenvolvidas até a finalização do jogo. Além das regras, outra característica marcante do jogo para o processo de ensino de matemática é a forma como se apresenta, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno.

Entende-se, assim, que o jogo não se reduz as regras ele pode apresentar diferentes objetivos, inclusive atuar como mediador e contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, auxiliar com dinâmicas diversas na aproximação e entendimento dos conceitos matemáticos.

Do mesmo modo a matemática não pode ser reduzida ao jogo, ela continua um conhecimento amplo, envolve entre outros elementos processos algorítmicos, conteúdos diversos como aritmética, álgebra, geometria, estatística e, ainda, raciocínio lógico e abstrato.

Nesse cenário, o jogo surge como uma possibilidade para o ensino de matemática, o que não quer dizer que as aulas irão se transformar em “cassinos”, mas, sim, que o instrumento será usado como um material de apoio, a fim de melhorar a compreensão dos alunos. A relação entre o ensino de matemática e a utilização de jogos vai sendo delineada, definindo a importância do jogo para o ensino de matemática.

Onde acaba o jogo e começa a matemática séria? Uma pergunta difícil que admite muitas respostas. Para muitos que a veem de fora, a matemática é extremamente aborrecida, não tem nada a ver com o jogo. Ao contrário, para a maioria dos matemáticos, a matemática nunca deixa completamente de ser um jogo, embora, para, além disso, possa ser muitas outras coisas (GUZMÁN, 1990, p. 39).

Outro elemento que se destaca na utilização dos jogos para o ensino de matemática são as emoções. Essa emoção pode ajudar no interesse e motivação dos alunos. Os alunos sentem-se desafiados a resolver o que for proposto. Assim, os jogos podem ser utilizados com a finalidade de desenvolver habilidades matemáticas e propor problemas de forma diferente e divertida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam os jogos como uma forma de propor problemas:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (BRASIL, 1998, p. 46).

Durante o jogo, os alunos sentem-se desafiados a resolver o problema proposto. Por meio dele, o aluno elabora estratégias para chegar ao objetivo final. Usar jogos matemáticos para despertar e motivar a aprendizagem dos alunos é essencial, permite que o mito da impossibilidade de aprender matemática seja dissipado.

Quando a criança tem a oportunidade de jogar, ela aprende brincando, e aquilo que é teoria é transpassado para materiais concretos, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem para os alunos. Grandó (2000) descreve o que se espera do aluno durante o jogo:

As posturas, atitudes e emoções demonstradas pelas crianças, enquanto se joga, são as mesmas desejadas na aquisição do conhecimento escolar. Espera-se um aluno participativo, envolvido na atividade de ensino, concentrado, atento, que elabore hipóteses sobre o que interage, que estabeleça soluções alternativas e variadas, que se organize segundo algumas normas e regras e, finalmente, que saiba comunicar o que pensa, as estratégias de solução de seus problemas. (GRANDO, 2000, p. 17)

O professor ao chegar à sala de aula espera que o aluno esteja atento e participativo, mas, infelizmente, nem sempre é o que ocorre. Com o uso do jogo é comum que os alunos se interessem e participem; isso acontece pelo fato de o prazer que o aluno sente ao jogar ganhar espaço, pois, para ele, essa atividade está associada a uma brincadeira. Para os professores, no entanto, consiste em um brincar com intencionalidade.

Desse modo, considera-se importante conhecer alguns jogos para o ensino de matemática. Foram selecionados jogos que contribuem diretamente com questões aritméticas: cinco em linha de adição e zigue-zague. Os jogos, de origens desconhecidas, são facilmente localizados em pesquisas na internet, a qual disponibiliza uma gama de opções para quem tem interesse.

Jogos para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Os jogos matemáticos cinco em linha de adição e zigue-zague podem ser utilizados com os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, potencializando o interesse e a aprendizagem dos estudantes. Esses jogos têm, como proposta, auxiliar no processo da fixação dos conhecimentos matemáticos mediados em sala de aula pelo professor.

- **Cinco em linha (adição)**

Este jogo desenvolve o raciocínio lógico por meio da resolução de cálculo de adição com dois dígitos e o trabalho em equipe. O objetivo do jogo é cobrir cinco números do tabuleiro maior em qualquer direção (horizontal, vertical, diagonal).

Nesse jogo, a precisa raciocinar qual soma, usando os números indicados por ele, vai dar o resultado que o fará preencher primeiro os 5 números. Para que o jogo aconteça, serão utilizados três materiais: um tabuleiro maior com números aleatórios de dois algarismos, m tabuleiro menor com números aleatórios de dois algarismos e fichas (marcadores).

Cada equipe tem 20 marcadores. Uma equipe escolhe dois números do tabuleiro menor e apresenta-os aos adversários. A outra equipe somam os números ditos, marcando no tabuleiro maior; esta marcação não poderá ser retirada. Se a equipe que fez o cálculo errar ou o resultado da soma já estiver marcado, passa a vez. Ganha a equipe que cobrir cinco números do tabuleiro maior em linhas horizontais, verticais ou diagonais. Caso não consigam atingir o objetivo principal do jogo, ganha a equipe que tiver mais fichas marcadas no tabuleiro.

O jogo cinco em linha está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e atende as habilidades do 1ª ano e 2ª ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam:

(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.

(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. (BRASIL, 2018, p. 282).

De acordo com o mesmo documento, essas habilidades são necessárias para o desenvolvimento de competências matemáticas, ou seja, se essas habilidades forem trabalhadas, proporcionará melhor conhecimento do conteúdo específico.

- **Zigue-zague**

O jogo zigue-zague trabalha o raciocínio lógico matemático por meio de cálculos de adição e subtração, tendo como objetivo alcançar a linha de chegada realizando operações de adição e subtração. O jogador precisa fazer os cálculos e, de acordo com o resultado, fará sua jogada. O marcador poderá ser movido em qualquer direção (horizontal, vertical, diagonal). Para que o jogo aconteça será necessário utilizar tabuleiro com números aleatórios de um algarismo, 3 dados e 1 marcador para cada jogador.

Lançam-se os três dados e o resultado dos três números obtidos deverão ser somados ou subtraídos, conforme vontade do jogador, para que o resultado seja marcado na primeira linha. O marcador não poderá permanecer em uma casa ocupada. Caso o jogador não consiga resolver o problema em 60 segundos ou que o resultado seja equivalente a uma casa já ocupada, passa a vez para o próximo. Ganha quem chegar na última linha.

Ao buscar alinhamento do jogo com a BNCC, foram encontradas algumas habilidades que dão embasamento para trabalhar do 1º ano ao 4º ano do Ensino Fundamental, são elas:

(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais (BRASIL, 2018, p. 278). **(EF02MA05)** Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. (BRASIL, 2018, p. 282). **(EF03MA05)** Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito, inclusive os convencionais, para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais. (BRASIL, 2018, p. 286). **(EF04MA03)** Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. (BRASIL, 2018, p. 290). **(EF04MA05)** Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo. (BRASIL, 2018, p. 294).

Dessa forma, o estudante terá conhecimento e domínio da competência esperada; para, além disso, desenvolverá raciocínio lógico, concentração e habilidades sociais como o respeito mútuo ao colega participante do jogo e habilidades emocionais.

Os jogos apresentados podem ser trabalhados do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Há muitos jogos para serem explorados e trabalhados no processo de ensino de matemática, a escolha segue a necessidade, objetivo e o conteúdo que estiver sendo desenvolvido. Os jogos são novas possibilidades e não substitutos do conteúdo mediado em sala, podendo ser usados, por meio da ludicidade, em exercícios para compreensão de conteúdos, desenvolvendo habilidades e reduzindo a resistência que os alunos têm da matemática. Porém, é importante que, na hora da escolha dos jogos, não se abra mão da intencionalidade, da relação entre o objetivo do ensino e as possibilidades oportunizadas pelo jogo.

Possibilidades na utilização de jogos em sala de aula

Ao adentrar as possibilidades do jogo para o processo de ensino,

É preciso se ter claro qual a intenção do jogo no ensino, ao declarar: em alguns casos o jogo é realmente não com a intenção de promover a aprendizagem do aluno, mas para preencher o tempo de aula ou criar a falsa impressão de que isso seria suficiente para aproximar os alunos de Matemática quando, na verdade, essa aproximação se dá que eles possam compreender o que estudam e atribuir significado ao que se estuda. (RÊGO, 2014, p. 78)

É importante estabelecer objetivos de aprendizagem e projetar como a atividade ocorrerá, para que os alunos possam conhecer o caminho e entender, desde o início, a intenção do jogo no contexto do ensino.

[...] a utilização de jogos no ensino da Matemática, quando intencionalmente definidos, pode não apenas promover um contexto estimulador e desafiante para o movimento de formação do pensamento do ser humano, de sua capacidade de cooperação, mas também tornar-se um auxiliar didático na produção de conhecimentos matemáticos. (GRANDO; MARCO, 2007, p. 102)

O professor precisa considerar a importância dos conteúdos e o quanto os jogos matemáticos podem contribuir para a aprendizagem definindo quais conteúdos e quais habilidades que os alunos desenvolverão e se o jogo escolhido possibilita o desenvolvimento de tal habilidade.

É necessário se atentar às vantagens e possíveis desvantagens que a utilização de jogos podem proporcionar. É importante considerar as contradições que envolvem o jogo no processo de ensino, pois “[...] é na ação do jogo que o sujeito, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se, estabelecer o limite de sua competência enquanto jogador e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo suas potencialidades” (GRANDO, 2000, p. 28).

As vantagens estão relacionadas com a aprendizagem dos alunos, pois não só há o desenvolvimento da parte cognitiva, mas a autonomia na tomada de decisões, participação do aluno na construção do conhecimento, socialização dos alunos, evolução do senso crítico e a observação das formas do fazer, tudo isso de forma prazerosa. Já as desvantagens podem ser encaradas como desafios, porém é necessário estar atento à dinâmica do jogo, que não deve ser interrompida quando o aluno estiver jogando, pois poderá perder a ludicidade e a essência do jogo.

Também se faz necessária atenção para que o jogo contribua para a fixação de conteúdos de forma motivadora, pois

Se conseguirmos compreender o papel que os jogos exercem na aprendizagem de matemática, poderemos usá-los como instrumentos importantes, tornando-os parte integrante das nossas aulas de matemática. Mas devemos estar atentos para que eles realmente constituam desafios. Para isso, devemos propor jogos nos quais as crianças usem estratégias próprias e não apliquem técnicas ensinadas anteriormente. (STAREPRAVO, 2009, p. 21).

Considerando as vantagens descritas, entendemos que as desvantagens podem ser encaradas como mais um desafio no processo de ensino, pois não só há o desenvolvimento da parte cognitiva, mas a autonomia na tomada de decisões, participação do aluno na construção do conhecimento, socialização dos alunos, evolução do senso crítico e a observação das formas do fazer, tudo isso de forma prazerosa.

Considerando as vantagens descritas, as desvantagens podem ser encaradas como mais um desafio na carreira docente: podem ser vencidas com estudo e aprofundamento sobre os jogos e a forma de aplicá-los em sala de aula. Por isso é necessária a compreensão do papel que os jogos exercem na aprendizagem de matemática e, através desse olhar, enfrentar as desvantagens, com estudos, didática e vontade de oferecer uma experiência carregada de significados, boas emoções e aprendizados para os alunos

Considerações Finais

Ao discutir a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que por meio dos jogos matemáticos é possível trabalhar com conceitos de difícil compreensão e fixar conteúdos que, em outro momento, já foram repassados em sala de aula. É possível, ainda, estimular o desenvolvimento de estratégias e do raciocínio lógico para resolver problemas, uma vez que possui desafios diversificados. Essa estrutura contribui para que o aluno desenvolva as habilidades matemáticas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os jogos matemáticos contribuem para a participação e engajamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim como influencia a avaliação sobre as próprias atitudes ao permitir que todos os envolvidos possam aprender durante sua execução. Quando utilizados adequadamente, contribuem no desenvolvimento da autoconfiança, na promoção a autonomia e socialização com os demais. Assim, percebemos que o jogo se apresenta como mediador para que os alunos superem dificuldades do ensino, desenvolvam a argumentação, criticidade, criatividade e autonomia, bem como a capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Quando utilizados, os jogos matemáticos agem como instrumento de grande valia para fixação de conteúdos e aproximação da matemática com a realidade. Espera-se que os jogos matemáticos possam ser utilizados com maior frequência como metodologia de ensino, investido na inovação de metodologias de ensino e auxiliando os alunos a desenvolver as habilidades matemáticas de forma significativa.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 5. ed. São Paulo: CAEM/IME-USP, p. 100, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Método e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GUZMÁN, M. de. **Aventuras Matemáticas**. Lisboa; Gradiva, 1990
- GRANDO, R. C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- GRANDO, R. C.; MARCO, Fabiana Fiorezi de. O movimento da resolução de problemas em situações com jogo na produção do conhecimento matemático. In: MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, R. C. (Org.). **Múltiplos olhares: matemática e produção do conhecimento**. São Paulo: Musa, p. 95-118. 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- RÊGO, R. Os jogos no ensino de Matemática. In: Faria, E.M.B.L.; Melo, L.G.D.; Azerêdo, M.A.; Fernandes, T.A. (org.). **Letramentos em Matemática**. PNAIC Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- ROLIM, C. L. A. A educação matemática e o poder: uma história a contrapelo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 67-77, jan. 2016.
- SOARES, F. dos A.; DASSIE, B. A.; ROCHA, J. L. da. **Ensino de matemática no século XX – da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna**. 2004. 10 f. Tese (Doutorado) – Curso de Licenciatura em Matemática, Puc–Rio, Bragança Paulista, 2004. Cap. 22.
- STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE RODAS DE CONVERSA DE FORMAÇÃO E ACOLHIMENTO COM EDUCADORES NO SERTÃO CENTRAL DO CEARÁ

Mayara Luiza Freitas Silva⁵⁷
Rosemary Pereira Costa e Barbosa⁵⁸

Resumo

O trabalho objetivou apresentar um relato de experiência de rodas de conversa virtuais como estratégia eficaz de acolhimento e formação em saúde mental com grupos de gestores educacionais de escolas de ensino médio do sertão central do Ceará. A intervenção ocorreu durante o segundo semestre de 2020 gestores escolares de seis municípios diferentes divididos em grupos. Alinhou-se a uma perspectiva dialógica horizontalizada. Resultou nas rodas de conversa como espaços propícios para a expressão de sentimentos decorrentes de perdas e lutos do contexto da pandemia de Covid-19, e contribuindo para mobilizar trocas significativas necessárias aos processos de ressignificação.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar; rodas de conversa; saúde mental.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue presentar un relato de experiencia de ruedas de conversación virtuales como estrategia eficaz de acogida y formación en salud mental con grupos de gestores educativos de escuelas secundarias del interior central de Ceará. La intervención tuvo lugar durante el segundo semestre de 2020, directivos escolares de seis municipios diferentes divididos en grupos. Estaba alineado con una perspectiva dialógica horizontal. Derivó en las ruedas de conversación como espacios propicios para la expresión de sentimientos derivados de pérdidas y lutos en el contexto de la pandemia de la Covid-19, y contribuyendo a movilizar intercambios significativos necesarios para los procesos de resignificación.

Palabras clave: Psicología escolar; ruedas de conversación; salud mental.

Introdução

Nos primeiros meses de 2020, fomos surpreendidos com o início da pandemia de *Covid-19*. O contexto exigiu a construção de estratégias de manejo das angústias e sofrimentos, e o trabalho em tela apresenta um relato de experiência de intervenção em saúde mental na modalidade de rodas de conversas virtuais visando formação e acolhimento com gestores escolares no ano de 2020 durante a pandemia.

Sabe-se que a saúde mental relaciona-se com o modo de vida dos sujeitos de maneira indissociável das condições econômicas, sociais, culturais e históricas. Para Souza (2021) e Souza e Lima (2022), o contexto trouxe inúmeros desafios enfrentados pelos trabalhadores da educação durante a crise sanitária, destacando-se: os impactos econômicos e sociais; a necessidade de se apropriar e construir rapidamente estratégias utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com as quais nem todos os docentes estavam familiarizados para viabilizar o ensino remoto emergencial; o aumento da sobrecarga de trabalho, inclusive com a mistura entre atividades domésticas e profissionais; as incertezas diante do cenário pandêmico trazendo o medo de contaminação, do adoecimento e da finitude de si e do outro; e os sofrimentos psíquicos decorrente do cenário posto.

⁵⁷ Pós-graduanda em Docência pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG - Arcos). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁵⁸ Doutorada em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora do Ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG).

Como formas de enfrentamento aos efeitos da pandemia na saúde mental dos sujeitos, retoma-se aqui a importância da dimensão do acolhimento já preconizada pelo Ministério da Saúde (2010), compreendendo o acolhimento como um conjunto de práticas comprometidas ética, estética e politicamente no estar com o outro e no reconhecimento em sua diferença, dores, modos de viver e afetos. O acolhimento tem sua potencialidade, viabilizada na medida em que podemos efetivar estratégias de diálogos horizontalizados, pois, como afirma Freire e Ira (1986, p. 65) este é o “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.”

O diálogo ancorado nessas proposições horizontalizadas é visto em ações de fortalecimento e manutenção dos vínculos sociais por meios remotos e não-presenciais que foram fomentadas e postas em prática por psicólogas e psicólogos de instituições de educação mediante rodas de conversa e oficinas virtuais durante a pandemia (PAULETTI; STEFFEN; CORRÊA, 2021).

No contexto de educação do Ceará, durante 2020, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) organizou comitês para construção do Plano de Retomada das Atividades Presenciais, contando a participação da comunidade escolar e instituições civis. Uma dessas ações, dentro do plano de ação, foi a articulação junto às (os) psicólogas (os) educacionais⁵⁹ da Seduc de ações de apoio e acolhimento em grupo com os gestores das escolas de ensino médio da rede pública (diretores e coordenadores escolares).

Metodologia

O objetivo de realizar grupos focados em gestores escolares partiu da necessidade estratégica de apoiar tais trabalhadores, dada sua posição de relevância junto a equipes pedagógicas e comunidade escolar, de modo que se estabeleceu como ação estratégica prioritária para o trabalho da equipe de psicólogas (os) da Seduc. Para fins desse trabalho, apresentaremos o recorte de duas rodas de conversas iniciais realizadas com os três grupos (totalizando seis rodas) que tratavam dos temas de acolhimento e luto - estes mobilizaram muitas reflexões significativas que serão apresentadas ao longo dessa produção.

Os grupos funcionaram sob enquadre de rodas de conversa de acolhimento e formação – trabalhando temas pertinentes para o momento, mas também como espaço de suporte às angústias e dúvidas diante das incertezas do cenário de pandemia. O formato virtual deu-se tendo em vista a necessidade de distanciamento físico e respeitando as particularidades dos sujeitos envolvidos bem como seus contextos. Para definição inicial dos temas, foram usadas as respostas de um formulário prévio de pesquisa elaborado pela Seduc. Mesmo com temas pré-definidos, o planejamento de grupo foi flexível e aberto a transformações. A apresentação da proposta e convite para participação das rodas de conversa foi feita em reunião geral com todos os gestores escolares.

⁵⁹ Aqui se faz necessário demarcar porque psicólogas e psicólogos no contexto de Seduc são referenciados como “educacionais” e não “escolares”. Os profissionais são lotados em regionais de educação e não nas escolas, essa demarcação serviu em parte para localizar o trabalho de tais profissionais e não gerar confusões. Estes compõem e contribuem com equipes de gestão que orientam as escolas e ainda a “[...] opção pela denominação do termo Psicologia Escolar e Educacional justifica-se por não compreender a Psicologia Escolar como um mero campo de atuação prática e o da Psicologia Educacional como o de realização de pesquisa. A necessidade da construção de uma atuação crítica exigiu o exercício das duas: prática e pesquisa, para a consolidação de uma Psicologia Escolar e Educacional condizente com as demandas atuais.” (ALVES et al, 2018, p.1294)

Os encontros ocorreram no período de agosto a dezembro de 2020, com frequência quinzenal, duração de 1 hora e 30 minutos e realizados de maneira síncrona via plataforma *google meet*. A participação era facultativa. Participaram 65 gestores (diretores e coordenadores escolares) de 19 escolas de seis municípios diferentes do sertão central do Ceará, que faziam parte da regional de educação onde a psicóloga educacional responsável pela ação estava lotada. Os mesmos foram divididos em três grupos de acordo com o tipo de escola que atuavam, assim estabeleceu-se um grupo de gestores de escolas de ensino médio em tempo integral e dois grupos com gestores de escolas de ensino médio em tempo regular. Optou-se por essa divisão para facilitar as trocas e identificações com situações semelhantes (escolas de tempo integral e regulares têm rotinas e particularidades diferentes).

Seguiu-se a orientação de Sampaio et al (2014) que considera o dispositivo de rodas de conversa como uma estratégia dialógica de favorecimento da emancipação humana político-social de coletivos. As rodas ligam-se a uma concepção de educação e práticas em saúde ancoradas na pedagogia crítica de Paulo Freire. Mobilizam a produção de “conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica [...] favorecem o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito-objeto” (SAMPAIO et al, 2014, p. 130). Ainda, para os autores, em termos de saúde, quando o conhecimento é apresentado de modo imposto e não construído, torna-se difícil que os sujeitos se responsabilizem e tenham autonomia pela sua saúde. Assim, as rodas mobilizam a possibilidade mais responsável e autônoma de pensar sobre os processos de saúde que historicamente atravessam os participantes dos encontros.

Cada encontro contou com a mediação de recursos artísticos (música, poesia, imagens, contos etc) e convidou-se também, os participantes a partilharem produções autorais e narrativas a partir do que era trabalhado como temática do encontro.

Resultados e discussão

A primeira roda de conversa versou sobre a dimensão do acolhimento e teve como metáfora uma viagem que se iniciava de onde cada um poderia contar um pouco o que via de sua janela (alusão à disposição das telas do *google meet*). Nesse encontro, surgiram diálogos a respeito das vivências da pandemia e das janelas de cada sujeito: desde a retomada das primeiras impressões como o choque inicial e do medo diante dos riscos à saúde; dos efeitos dos processos de luto; do imperativo de lidar com as mudanças; o cansaço da rotina árdua; a preocupação com o bem-estar e a aprendizagem dos estudantes; as preocupações com as equipes das quais eram responsáveis; a preocupação frente às expectativas relacionadas ao planejamento do retorno gradual às aulas presenciais. Em relação a este último, algumas perguntas emergiram tais como: “Como os estudantes reagirão? Como reagiremos? Como controlaremos as emoções?”

Também foi espaço para partilhar: as construções de ressignificações; a sensibilidade no olhar sobre o próprio cotidiano e a fruição em coisas simples da rotina; relato de maior aproximação da família; a construção de sentido do próprio trabalho como tendo um papel histórico de estar fazendo a diferença na vida dos estudantes em um momento de crise; a percepção da necessidade da valorização da vida e das pessoas diante da fragilidade, da doença e da finitude; a importância dos bons vínculos das redes de apoio seja no trabalho, família ou comunidade; a importância da espiritualidade; as iniciativas de solidariedade e empatia; a re(descoberta) do potencial artístico dos sujeitos participantes e suas diversas dimensões de identidade – além de gestores, alguns se revelaram artistas (escritores, músicos, cordelistas, cantores etc), além de terem papéis de pais e mães, filhos, membros de comunidades religiosas, homens e mulheres.

Pôde-se perceber em relação aos impactos negativos, há um encontro com os achados de Souza (2021) e Souza e Lima (2022) sobre as mudanças no contexto de trabalho e sofrimento psíquico. As angústias partilhadas se relacionaram com as inúmeras perdas não apenas no que concerne às mortes por COVID-19, mas a sensação de insegurança e ansiedade a respeito do futuro, e a crise que a coletividade atravessou foi de luto coletivo, onde todos de alguma forma perderam alguma coisa (MIYAZAKI; TEODORO, 2020).

Também, chamou a atenção a necessidade de um dito controle das emoções, seria mais acertado falar-se em manejo das reações emocionais. Lidar de modo mais saudável com as emoções não é suprimi-las, não senti-las ou não expressá-las, mas construir maneiras de se transformar, ressignificar e expressar. Tomando como exemplo as situações de lutos e perdas, pode-se sentir uma gama de sentimentos desde raiva, tristeza, revolta, incredulidade, estupor (MIYAZAKI; TEODORO, 2020) etc e se fazem importantes espaços empáticos onde as pessoas tenham a possibilidade de lidarem com experiências difíceis. Tais espaços (no caso, rodas de conversas) permitiram que mediante o diálogo os sujeitos utilizassem signos da linguagem e cultura para construir sentidos para vivências permeadas por emoções difíceis, pois dentro de uma perspectiva histórico-cultural, “as palavras organizam e materializam as emoções, desvencilhando-as do mundo interno dos sujeitos e expressando-as em sua realidade externa (conjunto de relações sociais).” (ALENCAR; FRANCISCHINI, p. 49, 2016). Desta forma houve a possibilidade de narrar a si, construir sentidos para o que lhes atravessava e organizarem estratégias que lhes permitissem ter maior bem-estar.

A segunda roda de conversa objetivou trazer noções a respeito dos processos de fragilização, perdas e os lutos tendo em vista que esse foi um elemento que atravessou o encontro anterior: o conceito de luto, quais as reações emocionais esperadas e a importância da dimensão de que o luto pode exigir outra relação com o tempo, como um tempo mais lento para lidar com a experiência. A base de compreensão de luto e perdas foi a perspectiva do Modelo do Processo Dual do Luto, onde este além de ser visto como reação natural e esperada frente ao processo de perda, é um modelo que “propõe que o enfrentamento adaptativo é composto de confrontação/evitação da perda, a par com necessidades de restauração.” (FRANCO, 2009, p.2). Isso quer dizer que, segundo a autora, esse modelo concebe um movimento dinâmico e regulador no processo de enfrentamento do luto, que se caracteriza pela oscilação mediante a qual o enlutado pode, por vezes, confrontar e por vezes evitar as diversas tarefas do luto.

Dentro dessa perspectiva, abordou-se a importância do cuidado das dores de si e do outro, e o grupo trouxe que frente ao sofrimento, nem sempre o contexto é acolhedor, exigindo de quem sofre uma performance de disfarce de seu sofrimento. A partir da produção textual partilhada por um participante, um determinado grupo levantou o questionamento sobre um discurso de apelo a saúde mental e o bem-estar, ou melhor, que se traduziria em imperativo de parecer bem ou ser grato por tudo, isso se somou a pressão sentida pela responsabilidade sobre ser gestor ou gestora. Em vez de expressarem autenticidade, quanto ao que sentiam e pensavam, necessitavam parecer sempre felizes, fortes e não demonstrar fraqueza. Percebiam que muitos foram os “modismos” em saúde mental, e que identificavam hoje um discurso que não deixava espaço para expressar-se determinados sentimentos tidos como socialmente não-valorizados (como a raiva e a tristeza).

Acselrad e Vale (2018) indicam que a felicidade é um elemento hipervalorizado nos discursos sociais contemporâneos ganhando um caráter imperativo, onde os sujeitos se sentem pressionados na maior parte do tempo a se mostrarem felizes e a negarem ou ocultarem sentimentos de tristeza.

Esse modelo de hipervalorização da felicidade e negação de estados de tristeza, faria parte da lógica neoliberal de produção de subjetividade aliada a uma urgência e equivalência entre consumo e felicidade. Essa situação fica mais problemática ao se pensar a pandemia de Covid-19 como um mobilizador de luto coletivo, onde fazem parte do processo natural de reação emocional sentimentos de raiva, tristeza e angústia, por exemplo. O imperativo de felicidade torna-se um obstáculo no processo de vivência de lutos e perdas.

A discussão do grupo indicou a necessidade validar os sentimentos que socialmente nem sempre eram valorizados, tendo em vista que sentimentos desconfortáveis fazem parte da experiência humana e são sugestivos de onde se deve prestar atenção nas relações que se estabelece com o meio, os limites e etc. Em relação à raiva e à tristeza, a primeira surge quando há situações em que o sujeito pode se sentir atacado ou cerceado de modo hostil, produz na relação com o ambiente um movimento de estabelecimento de limite e distância do que é considerado ameaça; já a tristeza surge quando há sujeito perde algo ou alguém significativo, gerando no ambiente uma resposta de voltar a atenção para aquele que sofre. (MIGUEL, 2015; GONDIM et al 2010)

Para Giamatney et al (2022), independente da exposição a Covid-19, a situação de pandemia pode provocar sentimentos de ansiedade, tristeza, raiva, impotência dentre outros. Ou seja, raiva e tristeza são sentimentos esperados nesse contexto. Vale salientar que, durante a pandemia vivenciou-se perdas de vidas, perdas materiais, de rotinas e do mundo como as pessoas o conheciam, ou seja, para as autoras as pessoas vivenciaram diferentes maneiras de contato com o luto e a morte em uma grande escala social (MYAZAKI; TEODORO, 2020).

Alguns efeitos da intervenção não estavam em nosso planejamento, mas consideramos um dado que reforçou os resultados positivamente: uma escola reproduziu a proposta de intervenção junto aos seus professores. Segundo relatos da equipe, proporcionaram espaços de diálogos valorizados pelos docentes, mobilizando acolhimento e fortalecimento da equipe. Outra escola solicitou da psicóloga educacional encontros semelhantes com seus professores para tentar contribuir com os processos de organização e cuidado emocional da equipe. Isso sugere a potencialidade de estratégias dialógicas como rodas de conversas.

Outro ponto de desafio foi o volume de demandas de atividades das escolas e até mesmo de agendas conflitantes de reuniões e formações por parte da secretaria de educação. O volume de atividades demandava muito tempo dos gestores, algumas vezes, inviabilizando a presença destes nos encontros. Além de ser um fator de estresse, apontamos, oportunamente, em devolutiva via relatório para secretaria a necessidade de revisão de tais pontos, pois pensar em saúde mental é também olhar para a organização institucional e os processos de trabalho.

Dito isto, as práticas dialógicas são fundamentais no trabalho com qualquer coletivo humano e as rodas de conversa puderam ser ferramentas mobilizadoras de falas críticas, escutas sensíveis e reflexão dos atravessamentos marcadamente histórico-sociais da pandemia. Sendo assim, importantes dispositivos de fortalecimentos de coletivos no trabalho de psicólogas e psicólogos escolares e educacionais.

Conclusão

No contexto da educação, educadores se viram tendo que responder rapidamente às exigências do ensino remoto emergencial, enfrentando um aumento da sobrecarga de trabalho, diante das incertezas e perdas no cenário pandêmico, bem como suscetíveis aos sofrimentos psíquicos.

As rodas de conversa serviram como espaço dos sujeitos expressarem afetos relacionados à multiplicidade de experiências vivenciadas, onde os sentimentos partilhados relacionaram-se a angústias, dúvidas, raivas, esperanças e alegrias. Reforçaram a importância do suporte coletivo de espaços empáticos que auxiliem na construção de sentidos para vivências permeadas por emoções difíceis, contribuindo para que sujeitos expressem e transformem afetos e permitindo que reorganizem suas estratégias de bem-estar.

Destacou-se também a crítica a uma hipervalorização da felicidade como um imperativo, que dificulta ou exige dos sujeitos a não expressão de sentimentos como tristezas, angústias e raivas. A intervenção com o grupo indicou a necessidade de reconhecer e validar tais sentimentos como parte fundamental das experiências humanas e principalmente as relacionadas a lutos e perdas.

Outro ponto importante que sugeriu um impacto positivo da intervenção foi a reprodução da experiência de modo semelhante, por parte de algumas escolas, com suas próprias equipes escolares.

Os desafios indicaram a necessidade de se repensar as práticas institucionais e de trabalho, de modo a levar a organização a pensar nos bem-estar de seus trabalhadores não apenas em ações pontuais, mas em implementar revisões das rotinas e da organização que alterem as instituições escolares para levarem em consideração um ambiente promotor de saúde mental. Sendo assim, houve e há a necessidade de pensar em espaços de acolhimento frente a eventos estressores e apontam para a criação de modelos organizacionais de culturas de acolhimento nos espaços educativos que levem em conta os diferentes lugares de onde se situam os sujeitos e suas experiências. As rodas de conversas virtuais foram uma alternativa viável e potencialmente mobilizadora de diálogos horizontalizados.

Referências

- ACSELRAD, M.; VALE, F. C. A representação social da felicidade e a sociedade de consumo na visão de jovens universitários. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 13, n. 1, p. 1-13, abr. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 dez. 2022.
- ALENCAR, E.; FRANCISCHINI, R. Psicologia e educação: Contribuições de Vigotski e Wallon. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016.
- ALVES, E. M. et al. Psicologia Escolar E Educacional no Ceará: Relato De Experiência na rede estadual de ensino. In: LIMA, C. F. (Orgs). **Identidade, contemporaneidade e práticas psicológicas no contexto brasileiro**. Teresina: UFPI, 2018. p 1291-1297.
- CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. da; SANTOS, K. D. A. Impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA. **Roteiro, [S. l.]**, v. 47, p. e27751, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27751>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- FRANCO, M. H. P. **Luto como experiência vital**. [s.l],[s.n], 2009. Disponível em <http://www.4estacoes.com/pdf/textos_saiba_mais/luto_como_experiencia_vital.pdf>. Acesso em 20 dez 2022
- FREIRE, P.; IRA, S. **O medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIAMATTEY, M. E. P. et al. Rituais fúnebres na pandemia de COVID-19 e luto: possíveis reverberações. **Escola Anna Nery**, v. 26, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0208>>. Acesso em 20 dez. 2022.
- GONDIM, S. M. G. et al. Emoções e trabalho: estudo sobre a influência do status e do sexo na atribuição de afetos. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 241-258, set. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Aces em 19 dez. 2022.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF [online]**. 2015, v. 20, n. 1, pp. 153-162. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>>. Acesso em 19 Dezembro 2022

MIYAZAKI, M. C. O. S.; TEODORO, M. **Tópico 6: luto**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2020. Disponível em de <https://bit.ly/2Y3AeTc> Aces em 19 dez. 2022.

PAULETTI, E.B.; STEFFEN, K.; CORRÊA, W. L. Escuta na escola como possibilidades de promoção de saúde mental. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B.O. (Orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-1311, 2014.

DE SOUZA, L. B.. Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. **Política & Sociedade**, v. 20, n. 48, p. 178-197, 2021.

SOUZA, I. C. do N.; LIMA, A. I. O. Ser professora na pandemia da COVID-19: uma revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32057>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Enviado em 31/12/2022

Avaliado em 15/02/2023

ENSINO E GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

Sandra Mara Rettemann⁶⁰

Resumo

A pesquisa bibliográfica foi utilizada, como recurso metodológico, para promover um diálogo interdisciplinar, abordando referenciais teóricos e conceituais de diferentes autores sobre gestão do conhecimento, formação e desenvolvimento profissional nas organizações.

Palavras-chave: Ensino. Organizações. Processos educacionais.

Abstract

Bibliographic research was used as a methodological resource to promote an interdisciplinary dialogue, approaching theoretical and conceptual references from different authors on knowledge management, training and professional development in organizations.

Keywords: Teaching. Organizations. Educational processes.

Introdução

As mudanças e transformações globais têm afetado a forma de administrar e gerir as organizações. Em um ambiente dinâmico e instável, o capital intelectual é um requisito importante no setor público e privado. Algumas instituições têm assumido papel importante na formação e desenvolvimento de pessoas, através de processos educacionais envolvendo programas, políticas e também através da educação corporativa, que é uma estratégia de valorizar o trabalho e o trabalhador e atingir os objetivos da organização.

No setor público, a Educação Permanente foi apresentada para o aperfeiçoamento dos profissionais, voltada para a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores, pautada em princípios e diretrizes específicos. Esta política propõe a melhoria da gestão e dos processos de trabalho, articulando o ensino, a gestão setorial, as práticas de atenção e o controle social, o que se resume na integração da tríade ensino - serviço - comunidade (BRASIL, 2004).
Gestão do Conhecimento

Algumas organizações públicas e privadas têm buscado ampliar seu papel no desenvolvimento e formação de capital intelectual através de processos educacionais inovadores, tendo como meta final atender às necessidades de seus clientes.

Maximiano (2006, p. 4) afirma que “a sociedade é composta de organizações que fornecem os meios para o atendimento das necessidades das pessoas - serviços de saúde, saneamento, energia [...] diversão, educação, entre outros.”

60 Mestre em Desenvolvimento Regional (UFT) Especialista em Gestão Pública e Sociedade e Bacharel em Administração (pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atuou como professora de Pós-graduação do Curso de Especialização em Gestão Pública e Sociedade na UFT. Tem experiência na docência como professora do Curso de Comunicação Social na UFT. Colunista da revista Your Magazine. Técnico da Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins.

Gil (2006, p. 35) ressalta que “o desempenho das atividades relacionadas ao setor de serviços requer profissionais com mais elevados níveis de capacitação técnica do que os dos demais setores”, trazendo à pauta a discussão sobre a formação e desenvolvimento de trabalhadores para atuarem nos serviços públicos.

A gestão com pessoas é uma das áreas na qual têm ocorrido muitas transformações nos últimos anos. A visão de hoje é bem diferente daquela tradicional, quando recebia o nome de Administração de Recursos Humanos (ARH). A gestão com pessoas tem sido responsável pela excelência das organizações e pela contribuição de capital intelectual.

As pessoas estão cada vez mais exigentes e conhecedoras de seus direitos e esperam que as organizações possam atender suas necessidades com eficiência e eficácia. Sobre o tema, afirma Gil (2006, p. 37) que “o mercado consumidor vem se tornando não apenas mais sofisticado, mas cada vez mais disposto a lutar por seus direitos”.

De acordo com Kanaane; Ortigoso (2001, p. 31), no cenário atual a educação profissional, o treinamento ou qualificação são cada vez mais necessários, sendo que “os investimentos, as políticas consistentes e o compromisso e comprometimento de todos os envolvidos contribuem para ampliar as chances de melhores patamares de evolução de pessoas, organizações e nações [...]”.

Gil (2006, p. 122-123) aborda alguns conceitos basilares, afirmando que a “educação é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano [...] e pode ser moral, religiosa, artística, profissional e etc.” Para ele, a educação profissional está relacionada ao trabalho e a processos de formação, treinamento e desenvolvimento profissional, sendo a formação o processo que visa a qualificação para o desempenho da atividade profissional, e tradicionalmente tem sido atribuições das instituições de ensino.

Embora as pessoas sejam o ativo organizacional mais importante, para Kanaane; Ortigoso (2001, p. 57) muitas organizações ainda não as valorizam, também não as mantêm informadas e não compreendem sua capacidade plena a fim de tornar o desempenho coletivo maior que a soma dos desempenhos individuais, visando à criação de um ambiente em que a organização aprenda a aprender, valorizando o conhecimento. Para eles, “[...] todas as organizações são sistemas de aprendizagem, ou seja, possuem processos formais e informais e estruturas para a aquisição, o compartilhamento e a utilização de conhecimento e de habilidades.”

Para Gil (2003, p. 123) o conceito de educação é o mais abrangente, e muito utilizado por instituições mantidas pelo Estado e por instituições privadas constituídas para essa finalidade, cada vez é mais comum referir-se à educação na [organização] como “o conjunto de experiências de aprendizagem que preparam as pessoas para desafios futuros que envolvam seus cargos.” A também chamada Educação Corporativa busca ainda a integração da cadeia produtiva e de relacionamentos com funcionários, prestadores de serviços, clientes, comunidade, entre outros.

“O processo de aprendizagem e apreensão do potencial humano no âmbito das organizações começa “de dentro”, ou seja, mediante o compromisso entre as pessoas de uma organização, em rever a forma de enxergar e compreender o mundo e os processos de trabalho” enfatizam Kanaane; Ortigoso (2001, p. 59).

A política de Educação Permanente incentiva o uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas, inovadoras, que despertem nos trabalhadores e no corpo docente e discente das instituições de ensino a reflexão das práticas e dos modos de produção, com incentivo às atividades acadêmicas e de pesquisa.

A Educação Permanente tem como finalidade despertar nos trabalhadores o desejo de aprender a aprender, de pensar, (re) organizar, (re) construir e vivenciar experiências, sendo agentes de transformações, percebendo a realidade de forma diferente e com consciência de que pode intervir para modificá-la, encontrando soluções para melhor enfrentamento das dificuldades e desafios cotidianos.

As mudanças nas organizações só podem acontecer a partir do momento em que as pessoas percebam que são agentes importantes e fundamentais de mudança, e que sem elas a organização passa a ser uma estrutura inanimada, sem potencial de desenvolvimento. Gil (2006, p. 123) destaca:

Embora haja diferenças entre treinamento, desenvolvimento, e outros processos voltados à capacitação, todos eles constituem processos voltados à aprendizagem, que significa mudança no comportamento das pessoas, por meio de incorporação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. (GIL, 2006, p. 123).

Kanaane; Ortigoso (2001, p. 65) alegam que saber gerenciar o conhecimento implica em pontos fundamentais, entre eles, a capacitação permanente, trabalhar as equipes disciplinares e capacitar as lideranças para administrar e monitorar permanentemente o processo. Para eles, o enfoque “nas empresas e na gestão do conhecimento – o principal fator de sucesso está relacionado à criação e desenvolvimento de parcerias que garantam posturas participativas e proativas [...]” e que elas “empreendem ações conjuntas, com seus mais variados departamentos, tendo como foco a visão integrada [...]”.

A Educação Permanente também enfatiza a importância das organizações públicas saberem coletar, organizar e compartilhar seus conhecimentos, para que possam oferecer seus serviços de forma universal, equitativa e integrada.

A gestão da educação, quando realizada de forma significativa, tem a capacidade de promover no indivíduo e nas organizações o desenvolvimento de suas potencialidades, criando um ambiente onde se permite o pensar de forma sistêmica, fomentando o conhecimento.

Fleury; Oliveira (2001, p. 144) corroboram que a gestão do conhecimento é “o processo de identificar, desenvolver, disseminar e atualizar o conhecimento estrategicamente relevante para a empresa, seja a partir de esforços internos à organização, seja a partir de processos que explorem suas fronteiras.”

O treinamento não deve ser entendido como um repasse de informações (repasso bancário) como feito tradicionalmente, mas sim, como uma possibilidade de aprender a aprender, promovendo o desenvolvimento de seus próprios conhecimentos, habilidades e atitudes. O trabalhador deve fazer parte de processos educativos com significados e propósitos que venham a atender suas necessidades e as daqueles que desfrutam de seu trabalho, ou seja, os clientes, aqueles que utilizam os bens e serviços. O trabalhador deve entender e perceber que é o agente principal nos processos de elaboração de estratégias e mudanças no trabalho, com o total apoio da gestão.

Gil (2006, p. 25) afirma que “a capacitação ou desenvolvimento tratam de desenvolver e capacitar profissionalmente os que atuam na organização.” De acordo com Gil (2006, p. 120) “o local de trabalho começa a ser visto como o ambiente principal de aprendizagem. Privilegiam-se o treinamento em serviço, as reuniões de orientação aos grupos de trabalho, e outras atividades desenvolvidas em nível local [...]”.

Segundo este autor, há uma tendência para a locação de salas e auditórios para cursos e seminários, organização de eventos, produção de material instrucional, e os chamados monitores ou multiplicadores. O papel central dos setores e instituições de desenvolvimento e treinamento passa a ser de facilitador e não de executor de cursos.

O conhecimento para as organizações, segundo Fleury; Oliveira (2001, p. 18), “é fruto das interações que ocorrem no ambiente de negócios e que são desenvolvidas por meio de processos de aprendizagem. O conhecimento pode ser entendido também como informação associada à experiência, intuição e valores.”

Fleury; Oliveira (2001, p. 135) mencionam ainda que “o sucesso da empresa está baseado em sua capacidade de criar e transferir conhecimento de forma mais eficaz que seus competidores”, e entender os mecanismos para que isso aconteça é “ponto de partida para um resultado superior.”

Kanaane; Ortigoso (2001, p. 75) afirmam que o treinamento deve estar de acordo com o diagnóstico realizado em parceria com todos os envolvidos e suas necessidades, visando o alcance das metas [...] e que os treinandos devem atuar como agentes ativos de sua aprendizagem [...]. Para elaborar programas de desenvolvimento, capacitação e treinamento, as empresas públicas e privadas utilizam diversos meios e técnicas de ensinar aquilo que desejam.

As organizações cada vez mais percebem a necessidade de propiciar a criação de ambientes que favoreçam o processo de educação coletiva. Aparentemente simples, o processo de aprendizagem coletiva requer a criação de sólidas bases para sua plena consolidação nas organizações, uma vez que a aprendizagem é um processo pelo qual adquirimos experiências que nos levam a aumentar nossa capacidade, a alterar nossas ações em relação ao ambiente e a mudar nossos comportamentos. (KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 164).

Para Gil (2006, p. 33) os avanços tecnológicos em relação à informação e comunicação produzem notáveis mudanças nas organizações, e possibilitam informação significativa, relevante e precisa, mas para isso é necessário suporte humano e inteligente.

O setor público também tem se mobilizado em relação à educação de seus servidores. A gestão pública, nas três esferas de governo, tem estabelecido políticas, programas e formas de desenvolvimento profissional, inclusive utilizando também o ensino à distância, como o programa “Universidade Aberta” e cursos de pós-graduação, em parceria com instituições de ensino de todo o país. (BRASIL, 2012)

Segundo Gil (2006, p. 28), valorizar as pessoas é uma ação estratégica, ressaltando a gestão participativa, dinâmica, motivadora, integralizadora e que promova a satisfação dos colaboradores. Para ele, o Departamento de Gestão de Pessoas da UFPE, por exemplo, tem uma visão ampliada, desfocando do burocrático para o humano, capacitando as pessoas em cursos de curta duração e até mesmo no ensino formal ou pré-vestibular.

Kanaane; Ortigoso (2001, p. 166) afirmam que “o grande desafio é minimizar os ciclos de aprendizagem incompletos/fragmentados [...], [possibilitando] aprendizagem continuamente, num amplo processo de troca de experiências, conhecimentos e vivências que facilitem o desenvolvimento, de maneira duradoura e sustentada.”

O grande desafio dos programas de treinamento e desenvolvimento deve estar centrado na capacidade de facilitar os processos de aprendizagem através da experiência/bagagem de conhecimentos que as pessoas possuem [...] preparando-as para os novos desafios das demandas atuais e futuras, desenvolvendo novas atitudes, novas formas de pensamento, comportamento e hábitos capazes de facilitar o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem, participando de um processo motivante de aprendizagem em que a temática seja o contínuo aprender a aprender. (KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 86).

Para que os processos de educação, dentro da organização, sejam significativos, libertadores e tenham resultados positivos faz-se necessário o engajamento de todos os envolvidos, e a disposição de enfrentar mudanças, sejam elas, estruturais, processuais ou de comportamento.

Ceccim; Feuerwerker, (2004, p. 42) discorrem que a forma como são gerenciados os processos de trabalho configuram “um dos grandes nós críticos” que dificultam a implementação de políticas que modifiquem o modelo tecnoassistencial no setor público, apresentando interesses divergentes daqueles dos cidadãos.

A descentralização da educação é um desafio para os gestores e trabalhadores, sendo que a Educação Permanente visa transferir para as unidades, através da implantação e implementação dos Núcleos de Educação Permanente, a gestão dos processos de acompanhamento do desenvolvimento e formação de capital intelectual.

O Ensino e as Práticas Profissionais

A aprendizagem e o ensino precisam permear a gestão setorial e as práticas, despertando nos indivíduos uma consciência crítica, capaz de aprender a aprender, e fazer diferente. Ceccim; Feuerwerker (2004, p. 43) afirmam que

A atualização técnico-científica é apenas um dos aspectos da qualificação das práticas e não seu foco central. A formação engloba aspectos de produção de subjetividade, produção de habilidades técnicas e de pensamento e o adequado conhecimento [...]. A formação [...] deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades [...] das pessoas, dos coletivos e das populações. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 43):

Os processos educacionais ofertados devem estar de acordo com os diagnósticos situacionais de cada organização, estruturados e ministrados com base na teoria da problematização, fundamentando-se não só nas necessidades individuais, mas na coletividade. O profissional precisa de conhecimentos, habilidades e principalmente atitudes, tendo consciência de que ele é um agente primordial na gestão do conhecimento.

A consciência de que ele pode agir dentro de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar não deveria ser despertada dentro das organizações depois de sua formação, mas nos bancos das instituições de ensino, fomentando a articulação entre a teoria e a prática. No momento em que o acadêmico é instigado a pensar, refletir, criticar, encontrar os problemas e propor soluções, ele está sendo orientado para ser um profissional capaz de perceber o mundo de forma diferente e capacitado para atuar responsavelmente e mudar a realidade sempre que necessário, sem precisar ser compelido a isso. Para Batista; et al. (2005, p. 232):

Identificam-se duas propostas na dimensão problematizadora do processo ensino-aprendizagem: a Pedagogia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A Problematização encontra nas formulações de Paulo Freire um sentido de inserção crítica na realidade para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens. No movimento ação-reflexão-ação são elaborados os conhecimentos, considerando a rede de determinantes contextuais, as implicações pessoais e as interações entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam. (BATISTA; *et al*, 2005, p. 232).

Batista, (2005 p. 232) construindo um modelo da Problematização, consolidou com a proposição de Carlos Maguerez – o chamado Método do Arco: observação da realidade, identificação dos problemas, teorização às hipóteses de solução e aplicação à realidade. Este método de ensino coloca o indivíduo como autor e ator da situação, desenvolvendo um senso crítico e capacidade de resolutividade dos problemas, podendo aprender com suas próprias experiências e com as mudanças por ele realizadas.

A aprendizagem coletiva acontece quando há espaços na organização destinados à inovação, troca e transferência de conhecimentos, comportamentos e ações, com o objetivo de modificar sua cultura, tecnologia e processos, de tal maneira que seja reconhecida pelas pessoas que nelas atuam, assim como por aquelas que estão fora de seu ambiente (comunidade). (KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 166).

As organizações precisam disponibilizar espaços que facilitem a promoção do conhecimento, trocas de experiências e aprendizado conjunto para que possam atuar de forma integrada, atendendo de forma digna, comprometida e com competência àqueles que procuram seus bens e serviços.

De acordo com Cury (2006, p. 54-56) as escolas são fundamentais em uma sociedade, mas elas têm feito da memória um sistema de arquivo de informações, retransmissora do saber. Segundo ele, os computadores são escravos de programas lógicos, pois não pensam, e nem duvidam (consciência crítica).

Muitos alunos não se adaptam ao ensino tradicional e são considerados incompetentes ou deficientes porque o modelo educacional nem sempre estimula adequadamente os papéis da memória. As próprias provas escolares podem representar, às vezes, uma tentativa de reprodução inadequada de informações. Precisamos compreender que a especialidade da inteligência humana é expandir a arte de pensar, criar, libertar o pensamento, e não decorar e repetir informações. (CURY, 2006, p. 54-56).

De acordo com Cury (2006, p. 20), o maior desafio encontrado por Cristo era a rigidez intelectual das pessoas na forma de pensar e de compreender a si mesmas e o mundo que as envolvia.

Ceccim; Feuerwerker (2004, p. 49) ressaltam que a educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa (que promove e produz sentidos) baseada na reflexão crítica. De acordo com os autores, ela é descentralizadora, ascendente e transdisciplinar.

Considerações Finais

Com base no arcabouço teórico apresentado, a gestão da educação participativa, inclusiva e dinâmica motiva e facilita os processos de aprendizagem em todos os níveis do conhecimento, resultando no melhoramento dos serviços prestados pelas organizações públicas e privadas.

Analisando as conceituações e propostas dos autores, a maioria das organizações e instituições precisa elevar os seus projetos político-pedagógicos, mostrando a sua importância à produção de conhecimento e à prestação de serviços de qualidade, reconhecendo o direito de participação da sociedade, do trabalhador e do acadêmico na gestão do ensino e na gestão do conhecimento para o aperfeiçoamento da gestão e das práticas profissionais.

Referências

- BATISTA, N. *et al.* O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. *Rev. Saúde Pública* [online]. 2005, vol. 39, no. 2, pp. 231-237. ISSN 0034-8910. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde/ Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 44 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_tematico_gestao_trabalho_educacao_saude_2ed.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como Estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. *Diário Oficial da União* nº 32/2004, seção I. Brasília, 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/13150.html>. Acesso em 09 out. 2022.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: Rev. de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 14 nº 1, p. 41-65, 2004.
- CURY, A. J. *O Mestre dos Mestres*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- FLEURY, M. T. L.; OLIVERIA JR., M. de M. (Orgs). *Gestão estratégia do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- GIL, A. C. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. 1. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.
- KANAANE, R.; ORTIGOSO, S. A. F. *Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano*. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- Enviado em 31/12/2022
Avaliado em 15/02/2023