

A hand holding a fishing line against a background of blue water. The hand is in the lower right corner, with the index finger pointing upwards. A thin white fishing line extends from the hand towards the top of the frame. The background is a blurred, deep blue water surface with some white highlights from light reflection.

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO produzir conhecimentos e mundos

Diego Orgel Dal Bosco Almeida
Martin Kuhn
Carla Rosane Paz Arruda Teo
(Orgs.)

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
produzir conhecimentos e mundos



Diego Orgel Dal Bosco Almeida
Martin Kuhn
Carla Rosane Paz Arruda Teo
(Orgs.)

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
produzir conhecimentos e mundos



Chapecó, 2023



Presidente
Vincenzo Francesco Mastrogiacomio

Vice-Presidente
Ivonei Barbiero



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner
Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Andréa de Almeida Leite Marocco
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

P474 A pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: produzir conhecimentos e mundos [recurso eletrônico] / Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Martin Kuhn, Carla Rosane Paz Arruda Teo (Orgs.). -- Chapecó, SC: Argos, 2023..
233 p.: il. -- (Perspectivas; n. 75).

Livro eletrônico
Formato: PDF
Inclui bibliografias
ISBN: 978-85-7897-346-9

1. Produção de conhecimento. 2. Pesquisa científica. 3. Educação integral. 4. Ensino e aprendizagem - Matemática. I. Almeida, Diego Orgel Dal Bosco. II. Kuhn, Martin. III. Teo, Carla Rosane Paz Arruda. IV. Título.

CDD: Ed. 23 -- 370.13

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Nádia Kunzler CRB 14/1785
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti

Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Baú Dal Magro (vice-presidente), Andréa de Almeida Leite Marocco, Vanessa da Silva Corralo, Rosane Natalina Meneghetti, Cleunice Zanella, Hilario Junior dos Santos, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero, Marilandi Maria Mascarello Vieira, Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Aline Manica, Andrea Díaz Genis (Uruguai), José Mario Méndez Méndez (Costa Rica) e Suelen Carls (Alemanha).

Suplentes: Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Eliz Paula Manfroi, Marinilse Netto, Liz Girardi Muller

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

A produção de conhecimentos e os mundos visíveis e invisíveis da escrita acadêmica: para pensar a pesquisa no Mestrado em Educação

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Martin Kuhn

Carla Rosane Paz Arruda Teo

A importância dos saberes kaingang na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'no

Adroaldo Antonio Fidelis

Cláudia Battestin

Efeitos de verdade sobre deficiência/diferença: noções foucaultianas

Aleandra Defaveri Cristova

Bruna Joanna Menegazzo da Silva

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Concepções de ensino e aprendizagem matemática nos discursos docentes

Greicy Gadler Lang

Leonel Piovezana

A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica

Jaílson Bonatti

Cláudia Battestin

Trabalhadores certificados com educação informal ou não-formal no Brasil

Luiz Lopes Lemos Junior

Leonel Piovezana

Reações de estudantes frente à deficiência visual do professor

Milene da Silva Oliveira

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Educação integral: direito a outros tempos e espaços educativos

Neuzair Cordeiro Peiter

Elcio Cecchetti

Competências socioemocionais e suas finalidades (des)educativas

Patrícia Grandó

Elcio Cecchetti

O uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e as condições estruturais e tecnológicas de escolas públicas

Solange Ciqueira Haetinger

Odilon Luiz Poli

Sobre os autores e as autoras

Créditos

A produção de conhecimentos e os mundos visíveis e invisíveis da escrita acadêmica: para pensar a pesquisa no Mestrado em Educação

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Martin Kuhn

Carla Rosane Paz Arruda Teo

Antes de efetivamente apresentar o livro, algumas palavras

Do que tratam as produções deste livro? Antes mesmo de tentar dialogar com esta interrogação, cabe fazer algumas inferências sobre a construção da obra. O que se torna público, por meio destes textos, são conhecimentos produzidos por mestrandos – agora mestres e mestradas – e seus orientadores, em dissertações de mestrado defendidas entre 2021 e 2022 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (PPGE/Unochapecó). O resultado de uma investigação, no formato de dissertação, artigo científico ou capítulo de livro, percorre um caminho nem sempre fácil, no qual são enfrentados os dilemas da pesquisa. Percurso que requer coragem para fazer opções até chegar ao momento em que serão defendidos os resultados da pesquisa, entregues no formato de um texto acadêmico.

Em termos de conhecimento, é possível dizer que cada investigação é um esforço de alargar o entendimento humano sobre o mundo vivido. No sentido da tradução do “[...] mundo real, mas relativo a um mundo possível. O que permite [...] dizer a possibilidade está acima da realidade, isto é, que o mundo possa ser entendido como uma condição de possibilidade.” (Stein, 2004, p. 166). Ou seja, entender o mundo também como abertura. Nesse sentido, recoloca-se a questão do conhecimento não mais como uma relação entre sujeitos e objetos, epistemologia moderna, mas, como reitera Marques (1993, p. 74), na “relação entre pessoas (atores sociais) e proposições”. Sobre as bases deste entendimento, compreende-se que o conhecimento aqui tornado público está profundamente enraizado no mundo vivido e, portanto, não se trata somente de sua interpretação, mas também da possibilidade de construção de/para outros mundos possíveis.

No que se relaciona ao percurso vivido por mestrandos e mestrandas na pesquisa, vale lembrar dos esforços ligados ao processo de escrita, ou do que se chama de escrita acadêmica. Para além dos manuais de metodologia científica, de confecção de trabalhos científicos, é possível dizer que atualmente existe um movimento do campo acadêmico que tem considerado a escrita acadêmica como um gênero de escrita que se relaciona não somente com o que dela é resultado (teses, artigos, dissertações), mas com os percursos que integram o próprio processo de escrita desses textos.

Ao compreender a produção de conhecimento como tradução e proposição, como dissemos antes, isto é, de tradução do que é em termos das possibilidades do ser, não será difícil reconhecer o desafio que enfrentam os(as) jovens pesquisadores no contemporâneo e, especialmente, em um país como o Brasil. Se as traduções do “real” pre-

cisam ser vistas no terreno das “proposições” e das “possibilidades”, então é necessário dar um passo além em direção a uma perspectiva que possa integrar também reflexões acerca dos caminhos das pesquisas realizadas no decurso de um Mestrado em Educação, como é o caso dos textos que integram este livro.

Acompanhamos muitos(as) mestrandos e mestrandas em nosso tempo de atuação na pós-graduação. Assim, arriscamos escrever, junto da apresentação deste livro, um pequeno ensaio, oferecendo-o carinhosamente a todos(as) os(as) estudantes que também se arriscaram na produção de conhecimento e na produção de mundos. Todos(as) vocês, agora mestres e mestras, são a principal razão de nosso trabalho.

Produzir conhecimento em Educação: estar no mundo e produzir mundos

Primeiramente, um esclarecimento: este ensaio sobre produção de conhecimento não toma o termo “produzir” como um efeito da lógica neoliberal implementada a partir da quantidade de produções, fenômeno que é “derivado dos processos de avaliação da pós-graduação”. O “produtivismo acadêmico” tem a ver com a “excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica” (Patrus; Dantas; Shigaki, 2015, p. 3-6). Produção, no sentido que empregamos neste ensaio, trata da relação da pesquisa no/do mundo com o conhecimento visto sob a marca da finitude humana. Produção inclui, assim, os desafios enfrentados por jovens pesquisadores(as) quando se lançam no percurso de um mestrado acadêmico e passam, gradualmente, a transformar sua curiosidade no/do mundo em tema de pesquisa.

Por mais que cada pesquisa tente depurar ou objetivar um recorte do mundo, este estará sempre marcado pela nossa condição de seres no mundo. Compreendemos que não é possível, então, fazer uma assepsia do humano do conhecimento que produzimos. Os conhecimentos da ciência, e a própria ciência, por mais que se dediquem à busca da verdade, ainda assim, precisam reconhecer-se como provisórios, como sempre possíveis de serem interrogados novamente.

Independentemente das críticas que possamos dirigir a esta ou àquela teoria ou àquele autor, parece-nos que, hoje, não é possível pensar uma ciência monolítica e asséptica alheia à vida de homens e mulheres deste mundo. Assim, o conhecimento produzido pela ciência reproduz e produz mundos. Desse modo, o mundo que hoje experimentamos é, em parte, não só o mundo produzido pela ciência, mas também o mundo que foi silenciado por ela.

A ciência, nesse entendimento, é uma produção humana histórica e marcada pela linguagem. Então, os possíveis sentidos atribuídos pela interpretação e deliberados como verdadeiros são aproximações na compreensão do ser, manifesto no *ser aí*. Como pondera Gamboa (2007, p. 137), “[...] conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam [...]” e, portanto, não há uma verdade última. Isso significa que a tradição à qual pertencemos está constantemente aberta a novas e outras interpretações. Assim, o diálogo é possibilidade de validarmos sentidos, entre muitos possíveis. Hermann (2002, p. 74) diz que o diálogo “[...] enriquece nossa própria experiência de mundo. [...] Somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos horizontes interpretativos.” A pesquisa é, assim, a possibilidade de abertura do ser por meio do diálogo com o *ser aí*

e, como tal, espaço privilegiado de produção de sentido, o que requer um olhar profundamente atento para o mundo.

A ciência, por meio da pesquisa, mais do que a busca de verdades, é, via de regra, interpretação, é construção de novas possibilidades. Para Lawn (2010, p. 82),

[...] todo entendimento é necessariamente um diálogo. Um diálogo com o outro em busca de entendimento e um diálogo comum com o passado, pois todas as interpretações no presente encontram necessariamente mais significativamente através da linguagem, os ecos do passado na tradição.

Dessa maneira, “[...] interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido.” (Gamboa, 2007, p. 137). Em última instância, cabe a nós, então, “[...] conduzir nossa vida. Estamos entregues a nós mesmos. Somos aquilo que nos tornamos.” (Hermann, 2002, p. 33). Pela pesquisa, pela produção do conhecimento, estreitamos a nossa relação com o mundo e protagonizamos nossa existência.

Vale lembrar da máxima de Bertold Brecht (1922 *apud* Rocha, 1997, p. 60): “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.” Nesse sentido, as promessas do projeto moderno iluminista se encontram inacabadas, pois o progresso, a liberdade, a felicidade e a emancipação humana estão ainda longe de estarem consolidadas. Parece-nos que, em uma sociedade narcisista, materialista e consumista, estes princípios estão cada vez mais distantes de se confirmarem. Outra matriz de racionalidade, além da instrumental, abre as possibilidades de comunicação com os outros e com a realidade circundante. Se os conhecimentos que pro-

duzimos não possibilitam aos sujeitos lerem as belezas e as mazelas do mundo como possibilidade de protagonizarem alternativas para si e para a produção de outros mundos possíveis para todos e todas, qual seria, então, a finalidade de nossas pesquisas?

Os mundos visíveis e invisíveis da escrita acadêmica: percursos na Educação

A escrita acadêmica é um desses objetos que, embora centrais no percurso de jovens pesquisadores e pesquisadoras na pós-graduação, permanece com certo grau de invisibilidade como tema de discussão. Cabe elucidar: quando fazemos alusão à “escrita acadêmica” não nos referimos aos manuais de redação acadêmica de projetos de pesquisa ou aos denominados manuais “infames” (Corazza, 2016) de metodologia científica que tratam dos diversos tipos e modos de exposição e apresentação dos resultados da pesquisa e pouco ou quase nada sobre a escrita como um processo vivido.

Débora Diniz, professora e pesquisadora de bioética da Universidade de Brasília (UnB), mantém no YouTube um canal intitulado “Quinquilharia”. Por meio dele, Débora Diniz responde a questões que são enviadas por estudantes, especialmente por mulheres, sobre a “vida acadêmica”. Em um dos vídeos publicados no canal, a pergunta respondida por Diniz (2017) tem a ver com a ideia de “viver o mestrado”. Para a estudante que pergunta, a ideia de “viver o mestrado” tem relação com sentir prazer em estudar, gostar do tema de pesquisa. Diniz responde à pergunta com a cautela de uma pesquisadora experiente. É preciso, segundo ela, organizar o que são os sentimentos associados ao que esperamos do mestrado e o que pode,

no tempo do curso e dos seus prazos, ser efetivamente realizado. O canal “Quinquilharia”, como parece o próprio nome dizer, trata daquilo que perpassa o *viver da pesquisa*, o que nem sempre interessa na exposição dos resultados finais de uma investigação. O percurso, carregado de dilemas, dificuldades, desafios e imposições, de diferentes formas, permanece em uma zona de invisibilidade. Em seu canal, Débora Diniz responde, preferencialmente, às jovens pesquisadoras sobre como, afinal, se pode “sobreviver à vida acadêmica”.

Com a escrita acadêmica parece acontecer fenômeno parecido. Embora seja um processo intrínseco do percurso no mestrado, julga-se, por parte dos(as) orientadores(as), que cada um e cada uma já possui um jeito, uma técnica, um método de escrever e que isso é algo individual, pessoal. Já na perspectiva dos(as) estudantes, escrever é algo que se aprende na escola e na graduação e, tendo ingressado no mestrado, esse jeito aprendido previamente permanece o mesmo. A escrita acadêmica, a partir do mestrado, ao contrário, ganha contornos específicos. Ela deve ser um processo contínuo. Nas Humanidades e na Educação, por exemplo, ela pode ser compreendida também como um modo potencial de, pouco a pouco, elucidar o fenômeno estudado, com a consciência de que nem sempre o escrito integrará a versão final da dissertação. Escrever é, nessa compreensão, um exercício associado ao percurso e que não necessariamente serve para compor o texto a ser entregue para a banca de avaliação e depositado na biblioteca da universidade.

Howard Becker (2015) reconheceu que muitas das dificuldades de estudantes com as exigências da “vida acadêmica” têm relação com o modo pelo qual compreendem o processo de escrita. Medo, receio, angústia foram alguns dos sentimentos observados em sua trajetória

como professor de disciplinas que, no Brasil, são chamadas de “Iniciação à Pesquisa” ou “Metodologia Científica”.

Em *Truques da escrita* (2015), Becker aponta a diferença da escrita de trabalhos científicos na graduação e na pós-graduação. Becker observou que a experiência com a escrita dos estudantes até seu ingresso na pós-graduação vem dos trabalhos de fim de semestre, comumente redigidos a partir de um esboço geral dias ou até horas antes do prazo final de entrega. Com muitos trabalhos para entregar a cada fim de semestre, os estudantes de graduação não dispõem de tempo para reescrevê-los. Isto é,

[...] precisam entregar vários trabalhos na mesma época do ano [...] professores sabem de tudo isso [...] e não esperam trabalhos com mais coerência ou melhor acabamento do que esse método permite. (Becker, 2015, p. 32-33).

Já na pós-graduação, a organização do saber é diferente. Os trabalhos redigidos são significativamente mais longos. Não é possível “guardar na cabeça um trabalho mais extenso” (Becker, 2015, p. 33). A confidencialidade é perdida. Os textos são lidos por colegas nas aulas, seminários e nas reuniões dos grupos de pesquisa, por professores e professoras. A experiência acumulada de trabalhos que eram entregues a cada fim de semestre, e que estavam restritos somente ao estudante que escrevia e ao professor que fazia a leitura e a correção, vai, assim, pouco a pouco, perdendo o sentido “graduação”, ganhando o novo sentido “pós-graduação”: a escrita e a leitura necessitam ser contínuas e o grau de exposição aumenta significativamente.

O tema da escrita acadêmica tem sido abordado, principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI, de modo mais dire-

cionado, embora pouco sistematizado. Ainda que não se possa dizer que se trata de um campo emergente de estudos, reflexões têm surgido nos últimos anos. Nelas, é possível encontrar a questão da escrita acadêmica associada a outras como as estruturas dos programas de pós-graduação, o sistema de organização da pós-graduação nos diferentes países, a questão da inserção institucional de estudantes e as questões sócio-históricas envolvidas.

Lucas Krotsch e Martín Aiello (2019) trazem algumas reflexões sobre a escrita acadêmica no cenário da produção científica em universidades da Argentina. Para eles, a escrita acadêmica é um “problema complexo”. Os diferentes “[...] campos disciplinares não só têm conceitos fortes que são facilmente identificáveis como parte da identidade do referido campo [...]”, eles possuem “[...] estilos particulares de escrita, que um estudante [...] que vem de outros campos deve assimilar minimamente para objetivar sua argumentação em código e afinado com o dito campo.” (Krotsch; Aiello, 2019, p. 1854). Para esses pesquisadores, o que frequentemente chamamos de escrita acadêmica pode ser entendido como escrita conceitual. Ainda que os autores estejam tratando de estudantes que migram de um campo de estudos a outro, o debate proposto pode ser deslocado para o aprendizado da escrita acadêmica. Escrever por meio do código conceitual é um dos principais desafios de jovens pesquisadores e pesquisadoras na pós-graduação. Transformar a curiosidade em tema de pesquisa é um trabalho difícil.

Ao tocar na questão dos “estilos particulares de escrita” (Krotsch; Aiello, 2019, p. 1854), relacionando os diferentes campos de conhecimento, é possível dizer que se aponta para a dimensão estética da escrita conceitual e acadêmica. Esse caminho de tematização

é a proposta de Ana Cristina de Moraes e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (2018), que discutem a relação da escrita acadêmica com a produção estética de outros gêneros textuais como o poema, a carta e o diário. A partir de referências conceituais dos campos da literatura e da filosofia, os autores sugerem caminhos nos quais professores e estudantes da pós-graduação possam ousar no desenvolvimento estético com a produção de poemas, cartas e diários com fins pedagógicos e como meio de valorizar a escrita acadêmica. A carta, por exemplo, pode ganhar visibilidade especial a partir de

[...] sua expressão coloquial, direta, acessível [...] o diário [também], essa caixinha de segredos que clamam por serem publicados, registro histórico que é [em uma via de mão dupla] exercício de memória de vivências significativas e exercício de captação do cotidiano. (Moraes; Castro, 2018, p. 14).

O estético, com o olhar para o subjetivo, com atenção para a forma e o estilo, dirige-se, afinal, para uma parte do mundo invisível da escrita acadêmica. Visível porque vivido, mas invisível ou *invisibilizado* quando dele não falamos, não refletimos.

A escrita é um ato, um exercício pelo qual é possível fazer-se compreender, ao mesmo tempo que a palavra aprisiona a fluidez do tempo da vida. Escrever é, assim, um pouco viver e um pouco morrer. Daí, em parte, o terror vivido por grandes escritores e escritoras que, bem diferentemente do que poderíamos pensar, também sofrem com a tarefa. Nas palavras de Chantal Maillard (2007), “[...] escribir para decir el grito, para arrancarlo para convertirlo, para transformarlo, para desmenuzarlo, para eliminarlo, escribir el dolor, para proyectar-

lo, para actuar sobre él con la palabra.”¹ Arriscando uma síntese para este pequeno ensaio, escrever, na dialética entre o que é visível e o que é invisível, significa estar no mundo e produzir mundos outros, possíveis.

Produzindo conhecimento e outros mundos possíveis: apresentando os capítulos do livro

Tornar público. Trazer a lume os trabalhos de pesquisa que foram desenvolvidos por mestrandos e mestrandas em 2021/2022. Esse é o propósito central deste livro. Tornar público, além de ser uma das prerrogativas do conhecimento produzido nos programas de pós-graduação, é também compartilhar com o mundo aquilo que foi feito. Pouco contribui com a humanidade o conhecimento que acumula a poeira do tempo em estantes e gavetas. Ao mesmo tempo, sabemos que o que é compartilhado, como resultado, é só uma parte de um percurso. Por isso arriscamos escrever a primeira parte desta apresentação na forma de breve ensaio sobre esse caminho de jovens mestrandos e mestrandas e suas pesquisas, realizadas em dois anos de muito estudo e aprendizagem. Entendemos, como professores e professoras, o seguinte: ainda que o resultado nem sempre nos diga

1 O poema foi publicado em livro em 2004 e ganhou o Prêmio Nacional de Poesia. Maillard, Chantal. *Matar a Platón*. Barcelona: Tusquets Editores, 2004. A versão a que tivemos acesso é da Revista Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), datada de 2007.

com todas as letras o que foi vivido, há muita vida no mestrado. Os resultados são uma parte muito bonita desse percurso, mas não a única.

Tudo teve início com a construção do projeto, a definição e delimitação do tema, com a definição do problema e do objetivo geral, com a opção pela perspectiva teórica e metodológica, com as sucessivas incursões nas referências do campo de estudos escolhido, todos os momentos da produção do conhecimento comunicado nas reflexões que seguem nos próximos capítulos. São conhecimentos marcados por trajetórias individuais, pelo contexto histórico, por modos de ver e agir de jovens pesquisadores e pesquisadoras no mundo. Conhecimentos produzidos no campo das Humanidades, indelevelmente marcados pelas diferentes dimensões sociais e históricas que permeiam a sociedade, razão pela qual são fenômenos interpretados e compreendidos situados no tempo e no espaço. Conforme pondera Lumier (2009), seria um equívoco a pretensão de pensar a ciência desvinculada de qualquer dimensão sócio-histórica.

Ao dialogar com os fenômenos que são apresentados nesta obra, autores e autoras contribuem com a sua compreensão. Compreender as coisas no contexto da história e da linguagem significa ter como pressuposto que “as coisas” são construções humanas e, portanto, não há o sentido, mas sentidos, no plural, e estes são atribuídos no diálogo com a tradição e com os outros.

O conhecimento produzido por cada dissertação, fonte destes textos, tem origem neste mundo concreto e nas interpelações que dele se faz juntamente com os outros. Para os pensadores clássicos das ciências sociais e humanas, desde Marx, Durkheim e Weber, até Habermas, Stein, Heidegger, entre outros nomes, todo conhecimento produzido está enraizado no mundo, na realidade concreta e para

ele deve retornar como compreensão e entendimento, e, quem sabe, como possibilidade de transformação.

A universidade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, se caracteriza não só como meio de transmissão de uma tradição (ensino) e de interpretação/tradução do mundo (pesquisa), mas, igualmente, como um agente de transformação social (extensão). Assim, pensamos a ciência fundada no encontro face a face a partir do diálogo intersubjetivo que recoloca a vida, em todas as suas formas, no centro, sempre como possibilidade de uma existência humana digna.

“A importância dos saberes kaingang na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen’no”, título do capítulo produzido por Adroaldo Antonio Fidelis e Cláudia Battestin, discute a importância de se trabalhar com os saberes indígenas em uma escola situada em território indígena. Autor e autora compreendem que a educação escolar indígena deve dialogar com a cultura de sua comunidade. Constatam, em sua pesquisa, que a Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen’no considerou, respeitou e trabalhou com os (e a partir dos) saberes que antecederam seu surgimento na comunidade, uma vez que, desde rodas de conversa para as crianças nos acampamentos até a alfabetização e letramento na estrutura escolar pós-retomada, os ensinamentos dos velhos da comunidade teve papel fundamental.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, etnográfica e também da contribuição autoetnográfica, os autores registram como os saberes indígenas (conhecimentos tradicionais como o preparo de alimentos, a manipulação de ervas, a observação dos ciclos lunares, a caça e os rituais) estão presentes no contexto social, cultural e ambiental das comunidades, assim como esses saberes habitam as aprendizagens em escolas indígenas. Reconhecem que a escola “[...] tem

sido um espaço de escuta, suprindo o impacto cultural sofrido nos períodos da colonização [...]”; contexto em que “[...] grande parte dos modos próprios de vivência indígena foram comprometidos no contexto social do Toldo Chimbangue.” (Fidelis; Battestin, 2023). Os “[...] ensinamentos dos anciãos no espaço escolar são fundamentais para formar multiplicadores e também dar visibilidade à luta histórica dos protagonistas da retomada do território tradicional [...]”; concluem Fidelis e Battestin (2023).

No capítulo intitulado “Efeitos de verdade sobre deficiência/diferença: noções foucaultianas”, de autoria de Aleandra Defaveri Cristova, Bruna Joanna Menegazzo da Silva e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, são apresentadas considerações sobre um conjunto de filmes que tematizaram o Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras ponderam sobre a necessidade de reflexões acerca do poder da narrativa fílmica enquanto agente formador, sem deixar de considerar o poder das narrativas padronizadoras que constroem processos de subjetivação. Para as autoras, as narrativas fílmicas sobre as pessoas com TEA vão além de divulgar informações sobre o transtorno ou suas características, pois realizam processos de subjetivação da população, fabricam verdades, favorecendo a construção de um perfil estigmatizado. O mesmo acontece com os discursos sociais de padronização e normalização do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a regra disciplinar é a norma e, conseqüentemente, a normalização, que manipula e separa os indivíduos, destacando o que seriam, afinal, os padrões de normalidade. Desse modo, conforme as autoras, excluir, classificar, normatizar e normalizar o outro, num contexto diverso, é uma forma de negar o humano.

A pesquisa de Greicy Gadler Lang e Leonel Piovezana, “Concepções de ensino e aprendizagem matemática nos discursos docentes”, analisou as concepções que docentes de matemática da educação básica do município de Chapecó, em Santa Catarina, Brasil, têm do ensino e da aprendizagem da matemática. Autora e autor compreendem que os processos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados à perspectiva epistemológica assumida pelos professores, expressa em sua prática, planejamento, estratégia e avaliação. Assim, saber o que o professor pensa sobre o seu trabalho pedagógico contribui para pensar alternativas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa parte da hipótese de que existe uma relação dialética entre as concepções do professor de matemática sobre ensino e aprendizagem e as respectivas práticas pedagógicas. Autora e autor consideram, a partir dos sujeitos da pesquisa, que a educação matemática deveria valorizar mais os processos de reflexão, desenvolver a capacidade de interpretação dos problemas, contemplando diferentes aspectos econômicos, sociais ou políticos. Assim, o conhecimento matemático é compreendido como uma possibilidade de emponderar os cidadãos no sentido de uma democracia ativa. No entanto, a pressão para cumprir o currículo e preparar estudantes para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, é vista como uma dificuldade a ser enfrentada. Os professores entrevistados reconhecem que desenvolvem o trabalho docente, principalmente, por meio de um ensino mecânico e tecnicista, embora sintam desconforto e necessidade de mudança.

Em “A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica”, Jaílson Bontatti e Cláudia Battestin apresentam reflexões sobre como noções epistemológicas foram e são concebidas em diferentes

campos científicos. Autor e autora entendem que o olhar da (des)colonialidade permite romper a hegemonia do pensamento dominante e colonizador, o que “[...] implica em conhecer e aproximar os conhecimentos e prática oriundas das tradições, costumes e cosmologias que foram negadas durante séculos por práticas de dominação colonial.” (Bonatti; Battestin, 2023). É essa ação de rompimento que libera a imaginação de realidades outras em contraponto à lógica colonial. Trata-se de uma atitude crítica e um agir a partir de uma realidade opressiva no sentido de recriar lugares epistemológicos. Os autores concluem que considerar as experiências subjetivas dos povos colonizados se configura como uma prática de autorreflexão dirigida a uma perspectiva de educação transformadora diante da colonialidade.

Em “Trabalhadores certificados com educação informal ou não-formal no Brasil”, Luiz Lopes Lemos Junior e Leonel Piovezana discutem os relatos de trabalhadores que participaram de processos de reconhecimentos de saberes e competências para obtenção de certificados profissionais de soldadores entre 2016 e 2017. A materialidade empírica da pesquisa contou, também, com os documentos institucionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) *campus* de Xanxerê e das principais diretrizes do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber). Com base em entrevistas com quatro avaliadores e cinco trabalhadores, participantes dos processos ocorridos no *campus* de Xanxerê do IFSC, e no conceito de “competência” de Phillipe Perrenoud, os autores consideram que as práticas educativas que ocorrem a partir do “mundo do trabalho” são mais “formativas” e menos “normativas”. Os autores compreendem, assim, um “[...] compartilhamento de experiências e proposições, somada ao próprio processo

de avaliação, com o relacionamento de trabalhadores e professores.” Destacam que o professor avaliador, ao avaliar certas competências, necessita ser também “capacitado nelas”, propiciando uma relação de “paridade” (Lemos Júnior; Piovezana, 2023). Ao finalizar o capítulo, os autores concluem que a consolidação dos processos que envolvem o reconhecimento de saberes e competências, compreendidos como política pública, esbarra ainda naquilo que ponderam se tratar de um preconceito das instituições educacionais formais acerca da certificação exoacadêmica.

No capítulo denominado “Reações de estudantes frente à deficiência visual do professor”, Milene da Silva Oliveira e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski objetivam compreender como docentes com deficiência visual – cegos(as) ou com baixa visão – enfrentam os desafios de exercer a profissão. Vestindo “lentes foucaultianas”, as autoras lançam um olhar atento para o contexto educacional atual, no qual ainda reverberam movimentos de lutas e de conquistas históricas no âmbito da educação especial. Assim, as autoras problematizam o docente com deficiência visual, partindo da premissa de que a “[...] a discursividade em torno das políticas públicas de inclusão pode ser compreendida como uma forma de governo dos corpos.” Compreendem que se “[...] os docentes são incluídos pela norma, também são subjetivados pela própria inclusão.” (Oliveira; Pieczkowski, 2023). Embora as reações dos estudantes possam diferir, as autoras concluem, por meio de análise das narrativas dos participantes da pesquisa, que os alunos se mostram ainda surpresos com a deficiência do professor. Combinadas, as sensações de estranhamento e surpresa fazem emergir também a suspeita da incapacidade do docente na sua atuação profissional.

A pesquisa de Neuzair Cordeiro Peiter e Elcio Cecchetti, “Educação integral: direito a outros tempos e espaços educativos”, teve o objetivo de tematizar a Educação Integral enquanto expressão do direito a outros tempos e espaços educativos. Por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, autora e autor discorrem sobre a concepção de Educação Integral e suas implicações para os processos de democratização do conhecimento e de aprendizagem no espaço/tempo escolar, destacando, especialmente, as contribuições da educadora brasileira Jaqueline Moll em prol da institucionalização de uma política pública de Educação Integral. Os autores elucidam que “A Educação Integral é uma concepção que busca garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constitui como projeto coletivo [...]” (Peiter; Cecchetti, 2023). Em conclusão, os autores declaram que a Educação Integral é a que se compromete com uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, buscando uma formação para a cidadania, realizando-se por meio de um currículo interdisciplinar, em um processo pedagógico que assume a diversidade como princípio educativo.

No capítulo intitulado “Competências socioemocionais e suas finalidades (des)educativas”, Patrícia Grando e Elcio Cecchetti, por meio de uma pesquisa documental bibliográfica de abordagem qualitativa, analisaram as finalidades educativas que justificaram a introdução das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, autora e autor, inicialmente, problematizam a formação por competências no processo de reestruturação produtiva do capital, desenvolvendo a ideia de que a educação, nesta perspectiva, pauta-se pela responsabilização individual acerca

dos problemas sociais. Os autores situam neste contexto a origem da inserção das competências socioemocionais no campo educacional e prosseguem discutindo o protagonismo do Instituto Ayrton Senna (IAS) na difusão deste conceito no Brasil. A esse respeito, o IAS – afirmam os autores – valeu-se de parcerias estratégicas com vistas à produção de consensos sobre as competências socioemocionais na agenda da reforma educativa brasileira, o que resultou na incorporação da pedagogia das competências na BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ao final de seu texto, autora e autor concluem que o IAS tem se constituído como influenciador direto das políticas educacionais no Brasil, ponderando que: “As competências socioemocionais difundidas pelo IAS funcionam como um ‘subsídio’ para o desenvolvimento de estudantes cada vez mais ajustados às necessidades globais do mercado de trabalho.” Acrescentam que tal modo “[...] indica que elas sejam entendidas como ‘salvadoras’ da educação brasileira, a despeito dos processos de exclusão e desigualdade que estruturam e fraturam nossa sociedade atual.” (Grando; Cecchetti, 2023).

Finalizando a composição desta obra, o capítulo de Solange Ciqueira Haetinger e Odilon Luiz Poli, “O uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e as condições estruturais e tecnológicas de escolas públicas”, resulta de uma pesquisa desenvolvida com vistas a compreender a realidade das escolas, no que se refere às condições disponíveis para a integração das TDIC à prática pedagógica. Assim, o capítulo teve o objetivo de compartilhar a realidade de duas escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, localizadas na cidade de Chapecó. O estudo desenvolvido se debruçou sobre o objeto a partir de diferentes perspectivas: da infraestrutura tecnológica efetivamente disponível, do conhecimento tecnológico de estu-

dantes e professores e de aplicação das TDIC na prática pedagógica. Em termos da infraestrutura, autora e autor referem deficiências de equipamentos e de acesso à rede mundial de computadores, que impõem “[...] limitações muito significativas à integração das TDIC na prática pedagógica.” (Haetinger; Poli, 2023). O conhecimento tecnológico e tecnológico-pedagógico dos professores também se revelou expressivamente limitado, conforme relatam os autores. Ademais, foi constatado que “[...] uma significativa proporção de estudantes tem acesso [extraclasse] apenas pelo celular/smartphone [...]” (Haetinger; Poli, 2023), o que leva os autores a ponderarem acerca da inviabilidade de se desenvolver uma diversidade de atividades pedagógicas por meio desse recurso. Diante dessas evidências, autora e autor apresentam considerações no sentido de conferir destaque às TDIC como instrumentos de aprendizagem interativa e, assim, ao papel da escola como favorecedora dos meios para que os sujeitos envolvidos possam desenvolver atividades pedagógicas produtoras de aprendizagens significativas no contexto da sociedade da informação.

Como dissemos antes, os capítulos que seguem são resultado das investigações realizadas por jovens pesquisadores e pesquisadoras, atualmente já egressos e egressas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (PPGE/Unochapecó). São recortes temáticos, teóricos e metodológicos das dissertações defendidas em 2021. Suas produções foram elaboradas em conjunto com seus orientadores.

O mundo da pesquisa não está separado do mundo social. O teor dos capítulos que integram esta obra coletiva destaca esse aspecto significativo que, a nosso ver, acompanha direta ou indiretamente as produções científicas nos mais diferentes campos de pesquisa da

Educação. As temáticas desenvolvidas por egressos e egressas de nosso Programa nos inspiram e nos convocam a refletir com criticidade sobre o presente e a olhar para o futuro com esperança. Se através da Educação podemos refletir sobre a produção de conhecimento, é também por meio da reflexão sobre nossas experiências de pesquisa que conseguimos vislumbrar outras possibilidades de viver e educar. Mundos do presente e outros mundos do futuro.

Referências

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar a terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 21, n. 22, p. 95-105, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.22.1.95-105>. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11157/9736>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DINIZ, Débora. Os sentidos de um mestrado ou doutorado. **YouTube**, 11 fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tetFH6oqr2Y>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KROTSCH, Lucas; AIELLO, Martín. Tensões e desafios na formação de pesquisadores em ciências sociais e humanas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1847-1861, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/>

riaee.v14iesp.3.12767. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12767/8575>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LAWN, Chris. **Comprender Gadamer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUMIER, Jacob. **Comunicação e sociologia do conhecimento**. 2009. Disponível em: <https://leiturasjлумierautor.wordpress.com/download-obras-de-jacob-j-lumier/>. Acesso: 12 jan. 2023.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yk6kZHzRLP7nhyPWHL7TRJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>.

ROCHA, Sílvio J. Reflexão sobre a investigação sócio-antropológica na escola cidadã. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, v. 10, p. 56-67, mar. 1997.

STEIN, Ernildo. **Mundo vivido**: das vicissitudes e usos de um conceito da fenomenologia. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004.

A importância dos saberes kaingang na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó

Adroaldo Antonio Fidelis

Cláudia Battestin

Introdução

Este capítulo¹ busca apresentar um panorama sobre a importância de serem trabalhados saberes indígenas em uma escola situada em território indígena. A educação escolar indígena deve sempre dialogar com a cultura da comunidade, e foi assim que ocorreu com a Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó, que sempre respeitou os saberes que antecederam a construção física da escola, uma vez que as rodas de conversa para as crianças nos acampamentos até a alfabetização e letramento na estrutura escolar pós-retomada ocorriam com os velhos da comunidade.

Nossa reflexão mostra como a oralidade foi responsável pela continuidade de muitos saberes e cosmologias, e isso só foi possível

1 A escrita resulta da dissertação realizada no mestrado em educação da Unochapecó no ano de 2021, intitulada: *(Re)existência e luta da história e memória do Toldo Chimbanguê-SC: os saberes kaingang enquanto possibilidade de formação no espaço escolar.*

através das contações de histórias, rituais e ensinamentos repassados pelos mais velhos aos mais novos. Essa sabedoria foi e é responsável em manter o povo unido e vivo, pois como diz o lema dos povos originários: se existimos é porque resistimos.

O exemplo da escola na comunidade Toldo Chimbanguê, localizada no município de Chapecó (SC), também não é diferente, tanto que, ao longo dos anos, teve a troca do nome da escola, homenageando a mãe de todas as lutas Ana da Luz Fortes do Nascimento, Fen'no. Também observa-se a presença dos saberes tradicionais como meio de (re)existência cultural, de modo a mobilizar tanto os estudantes indígenas da escola Fen'no, como a comunidade em geral na defesa dos direitos originários do povo Kaingang.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, etnográfica e também da contribuição autoetnográfica, busca-se apresentar como os saberes indígenas estão presentes no contexto social, cultural, econômico e ambiental das comunidades, fortalecidos pelo conhecimento tradicional, como o preparo de alimentos, na manipulação de ervas, na observação dos ciclos lunares, na caça e nos rituais, tudo isso faz parte dos saberes indígenas que habitam as aprendizagens em escolas indígenas.

Os povos originários têm assumido um protagonismo histórico cultural nos espaços escolares possibilitando a multiplicação dos saberes nos diversos espaços da comunidade. A partir de laços etimológicos com a natureza, tecem uma relação cosmológica com sua originalidade. Precisamos

[...] ativar a memória, encontrar juntos um divisor de águas positivo para o entendimento, é a fonte que fará enxergar na

escuridão os conhecimentos advindos da cultura *Kaingang* para um trabalho coletivo. (Claudino, 2013, p. 58).

A contribuição que os saberes Kaingang podem somar na unidade escolar é imensurável para incorporar conhecimento ao cotidiano dos estudantes, por isso a necessidade de garantir isso dentro dos seus currículos escolares. É nesses espaços que a grande maioria dos estudantes tem os primeiros contatos com a leitura e escrita da língua do seu povo, como nos momentos de canto e dança, nos rituais, no estímulo para a percepção do mundo cosmológico, enfim, a escola precisa propiciar momentos de contato frequente com as culturas e saberes do seu povo.

A Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó: desafios e possibilidades

Na pós-retomada do Território Tradicional em meados de 1984, a comunidade Kaingang do Toldo Chimbangue percebeu a escolarização também como um caminho para o conhecimento e empoderamento. De tal modo, cabe distinguir a educação indígena e a educação escolar indígena, em que a educação indígena ocorre no contexto social indígena, por meio de formas próprias de transmissão de conhecimento, enquanto a educação escolar indígena refere-se ao processo de escolarização e sistematização dos saberes escolares, definido por uma diretriz própria, sendo específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural.

Importante destacar que no dia 30 de dezembro de 1985 foi emitido o decreto de desapropriação do território indígena, decreto

esse que valida a reserva indígena Toldo Chimbangue, garantindo um ensino de acordo com a realidade. Assim, ao ocuparem seus territórios, poderiam sonhar com a construção de suas escolas.

O caminho para ter uma escola com educação específica e diferenciada foi longo, cheio de lutas e desafios. Antes de ter a escola no Toldo Chimbangue, as crianças Kaingang reuniam-se nos acampamentos, tendo rodas de diálogo, escrita e alfabetização com alguns sábios Kaingang e indigenistas do Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Uma personagem Kaingang importante neste período que acompanhava as aulas e dedicava seu tempo para ensinar as crianças na língua materna foi Paulina Antunes, que nos relata o seguinte:

Quando ocupamos em definitivo lá em cima no alto onde é o Chimbangue I, a escola de início foi utilizada como moradia, então nós dava aula embaixo de uma sombra bem grande. Não tinha contrato nem nada, mas nossas crianças precisavam de um professor para ensiná-los. Então na medida do possível, eu ajudei de alguma forma. Pois naquela ocasião era a única opção que tinha. Na Sede Trentin tinha escola, mas os conflitos tavam bem quente ainda e não quisemos arriscar mandar nossos filhos ali. Aí então que o Wilmar e a Juracilda foram importantíssimo pra nós. Até que se viremo bem só nós, quando veio em definitivo um professor, todos nossos filhos tiveram educação na escola e alimentos em fatura para a merenda também. (Depoimento de Paulina Antunes, 10 jul. 2021).

Até esse momento a educação escolarizada às crianças indígenas acontecia de acordo com a realidade local em espaços improvisados. O que antes era ensinado nas casas através das rodas de diálogo, mudou para outro espaço. No entanto, a transmissão de saberes

dos povos originários, inúmeras vezes, era questionada, colocando em questão sua autenticidade, uma vez que, se não passasse por um processo educativo escolarizado e sistematizado, acabaria sendo desqualificado. Cabe lembrar que:

O *Kaingang* desenvolvia com os mais novos, métodos de aprendizagem que pertencem à tradição ancestral, significando que esses são coletivos. No entanto, podemos diferenciar alguns desses métodos como sendo parte da família e outros como sendo do coletivo mais amplo. (Claudino, 2013, p. 49).

São nesses momentos de coletividade organizados que ocorre a transmissão de saberes, ou nas palavras de Claudino (2013), a “tradição ancestral”. No entanto, a educação a partir da oralidade apresenta-se com participação homogênea dentro da cultura dos povos originários, com uma riqueza e sabedoria única de ver o mundo e suas contribuições para o ser *Kaingang*.

Em meados dos anos 1980, quando se conquistou o território tradicional, as crianças indígenas precisavam ser escolarizadas, mas a única escola na comunidade que atendia apenas até o 4º ano, sendo que o 5º ano (hoje 6º ano) só funcionava na comunidade vizinha, ou seja, na Sede Trentin, 4 km de distância. Nessa época da pós-retomada, o conflito fundiário se estendia por toda a região, até mesmo nos espaços escolares. Mas as famílias indígenas não tinham opção a não ser mandar seus filhos frequentar o mesmo espaço escolar que os *fóg* (brancos), mesmo sabendo dos riscos de sofrer ataques preconceituosos e inclusive violência.

Neste período, as lutas só se acirraram, pois iniciava a retomada da revisão de limites territoriais *Kaingang* na Sede Trentin. Nessa

época, a mobilização dos Kaingang enfrentava forte resistência das famílias dos colonos que moravam nas terras reivindicadas, desencadeando por um bom tempo um cenário de disputas. Mesmo diante de tantas frentes contrárias ao reconhecimento do território tradicional, grupos de jovens, sindicatos rurais, além do legislativo municipal e estadual, também se fortaleceram na escola.

Em consulta aos diários de classe da escola Fen'nó, do ano de 1994, já frequentavam na Escola Sede Trentin estudantes indígenas em todos os níveis de ensino. Destacamos aqui o 5º ano, com um número de 43 matriculados e dez eram estudantes indígenas. Consta ainda no registro que os estudantes indígenas raramente faltavam nas aulas. Estima-se que a insistência em frequentar o espaço escolar era estratégia dos Kaingang para deslegitimar a má impressão que os *fóg* tinham historicamente de o “índio” ser incapaz.

Nessa época, a escola Sede Trentin estava sendo cada vez mais “ocupada” por estudantes indígenas e as tensões fundiárias também eram discutidas entre a comunidade escolar. O confronto acirrado intensificava-se e a escola usava isso como objeto de estudo, discutindo didaticamente em sala de aula, afinal, os estudantes eram filhos de pais que insistiam em não desocupar a terra para o povo originário, alegando tê-las adquirido legalmente.

O desenho a seguir, dos arquivos da própria escola, feito por um filho de agricultor local, identifica o espaço em questão, localizando onde estavam os indígenas e, do lado oposto, os *fóg*. Observem que no desenho a igreja católica foi intencionalmente desenhada do lado dos acampamentos indígenas, deixando explícita a compreensão de apoio ao qual a igreja se posicionara. O desenho evidencia como esse conflito estava presente na vida das crianças.

Figura 1 – Desenho localizado no arquivo da escola Fen'nó, sem identificação



Fonte: arquivos da escola Fen'nó ([s.d.]).

Em meio a essa tensão, a escola também buscava soluções para resolver o problema da terra em litígio, inclusive em nome da direção da escola foi encaminhado um documento ao presidente da república, na época, João Batista Figueiredo, expondo que o conflito fundiário já tinha adentrado aos muros da escola e que precisava ser resolvido.

Assim que saiu a portaria declaratória do território tradicional Toldo Chimbangue II, os Kaingang perceberam que ali seria um momento oportuno de conquistar o território e renomear a unidade escolar, que trazia no seu nome uma homenagem a Giocondo Trentin, um dos primeiros colonizadores da região. Diante do incômodo que essa nomeação causava, decidiram “demarcar” esse território escolar

homenageando Ana da Luz Fortes do Nascimento, conhecida pelos seus como Fen'no, ou “mãe de todas as lutas Kaingang”.

Conforme dados obtidos do Projeto Político-Pedagógico da EIEF Fen'no, a partir de 25 de junho de 2004 foi autorizado pela Portaria E/29 e Parecer n. 23/04, pelo então Secretário de Educação da época, Jacó Anderle, o funcionamento do Ensino Fundamental, séries iniciais e séries finais, mudando o nome oficialmente para Escola Indígena Ensino Fundamental Fen'no. Naquele momento, Fen'no recebeu a homenagem com muito apreço e concordância da comunidade.

Diante de tantas lutas, a escola se manteve ao longo dos anos. Atualmente, atende estudantes dos povos Kaingang e Guarani, sendo esses de 1º ano a 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Conforme dados coletados do Projeto Político-Pedagógico da escola Fen'no:

Esta escola localiza-se junto à Terra Indígena Toldo *Chimban-gue* no Município de Chapecó, há uma distância de 14Km do espaço urbano. Essa é uma Comunidade indígena *Kaingang* com 143 famílias e aproximadamente 630 habitantes. Além dos *Kaingang* residem nesta comunidade cerca de 30 famílias Guarani com aproximadamente 130 pessoas (atualizar conforme dados SESAI). Os moradores trabalham na agricultura, artesanato, educação, saúde e alguns buscam alternativas de trabalho fora da comunidade, principalmente nas agroindústrias da região. (Escola..., 2021, [s.p.]).

De acordo com o documento, a unidade escolar busca efetivar o ensino-aprendizagem, no contexto da Interdisciplinaridade, mediando conhecimento e buscando fortalecer a cultura de ambos os

grupos étnicos, garantindo, assim, uma educação diferenciada com ênfase no conhecimento e saberes tradicionais e também estabelecendo relações interculturais, de modo que os estudantes fortaleçam sua identidade e construam relações de convívio na sociedade.

A escola Kaingang e a luta por uma educação diferenciada

Para os povos originários, o conhecimento é obtido na relação indivíduo-sociedade, nos espaços e tempos de aprendizagens próprios de cada sujeito. Ou seja, todos são ou fazem parte da educação, com a participação da família, comunidade e instituições sociais com interatividade, sendo a educação realizada para uma vida de responsabilidade coletiva.

A partir da promulgação da constituinte de 1988, temos uma série de amparos legais que asseguravam aos povos originários o direito a uma educação específica e diferenciada e em acordo com suas demandas. Ao perguntarem para Baniwa sobre que tipo de escola os “índios” sonham ter, responde: “uma escola do jeito indígena”.

Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de suas estruturas pedagógicas, curriculares, metodologias, regimentos e calendários. (Baniwa, 2019, p. 25).

Embora sejam inegáveis os avanços da educação escolar indígena, ainda falta efetividade na implementação de um modelo que atenda as especificidades, pois os documentos de base, que dão suporte educacional, encontram-se ainda em expansão.

A atual legislação educacional brasileira, com vistas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996, a qual regulamenta o sistema educacional brasileiro e estabelece princípios e deveres do Estado, além da Resolução n. 05/2012, Proposta Curricular de Santa Catarina/2014, Parecer n. 282/2002, são e devem ser implementadas na íntegra, só assim a educação escolar indígena será efetivada. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena:

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de ‘bem viver’ dos grupos étnicos em seus territórios. Devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidades, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena. (Brasil, 2013, p. 393).

No estado de Santa Catarina vivem com predominância três povos originários, sendo eles: Kaingang, Xokleng e Guarani. Esses povos, como tantos outros, protagonizam a consolidação de modo significativo, a busca por uma educação que atendesse seus anseios. E foi a partir da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que foi lançado o jargão “Educação é um direito, mas deve ser do nosso jeito” (CONEEI, 2009).

Essas lutas em busca por uma educação diferenciada que contemplem suas demandas se estendem até os dias atuais. Atualmente,

os 305 povos distintos que compõem a diversidade cultural existente no Brasil, através de vozes representativas, buscam reconhecimento e flexibilidade educacional, respeitando o contexto educativo local de cada povo.

Refletindo sobre tais aspectos, destacamos aqui a atuação da EIEF Fen'nó, que vem discutindo coletivamente o PPP com a comunidade escolar, a fim de valorizar seus saberes, oralidade, história e memória do povo do Chimbangue. Deve, com isso, garantir as especificidades e demandas da comunidade.

Cabe lembrar que os currículos escolares precisam contemplar a gestão territorial e ambiental dos povos originários e a sustentabilidade local. Ou seja, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 392):

A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo, definido no PPP. A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, então, deve ser um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos na Educação Básica. Desse modo as propostas de educação escolar poderão contribuir para a continuidade dos grupos indígenas em seus territórios, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das comunidades indígenas.

Atualmente há em torno de 33 escolas nas terras indígenas mantidas pelo estado de Santa Catarina, conforme mapa a seguir:

Figura 2 – Mapa da localização das escolas indígenas no estado de Santa Catarina



Fonte: Educacenso (2018)².

Cabe lembrar que, no estado de Santa Catarina, a Secretaria Estadual de Educação assumiu a gestão das escolas indígenas a partir da Portaria Interministerial n. 559/1991. A partir daí, o Estado passa a ter o dever constitucional de ofertar a educação nas terras indígenas em regime de colaboração com seus municípios.

Ressalta-se que as construções de cada unidade escolar nos territórios indígenas raramente contemplam as suas cosmologias, pois seguem padrões únicos de construções e pinturas, seguindo moldes de escolas não-indígenas. No caso específico do Toldo Chimbangue, já era existente a edificação no modelo atual, mas tanto a atual como outras que foram ampliadas ou construídas “[...] surgem nas aldeias

2 Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>.

como ferramenta voltadas à integração das populações indígenas e à assimilação cultural [...] representando a ruptura na paisagem e no cotidiano da comunidade.” (Dill, 2021, p. 94).

Partindo das fontes da oralidade dos *kofa*, o desrespeito nos espaços escolares com os modos próprios de ensino-aprendizagem e as sociocosmologias dos povos originários desencadeou por um bom tempo um desconforto ao ponto de não aceitarem a frequentar a escola.

Dona Maria dos Santos, *Pó mág*, Kaingang com 77 anos de idade, atualmente moradora da reserva Kondá, relata as lembranças dos tempos da infância, quando a aprendizagem através da escolarização marcou a sua história. Nessa época, a população originária se negava a encaminhar seus filhos para a escola. Isso porque, na sua concepção, a aprendizagem escolarizada distanciava as crianças de suas origens. Sobre isso, a anciã *Pó mág* relata o seguinte:

Eu num sei fazê meu nome, num conheço nada de escrita dos fóg, nunca fui numa escola. Uma vez eu pedi pra minha mãe deixar eu ir lá na escola com as outras crianças, era longe, tinha que ir a pé, eu pensei que era pra gente brincar com as outras criança, mas minha mãe me deixou com medo. Ela disse que quem ia na escola, logo ficava longe de casa, ia embora, nunca mais iria gostar dos pai. Pois diz que quem aprendia as coisa do fóg, ficava distante dos parente. Esse foi o motivo que eu nunca fui na escola, fiquei com medo, não sabia por que minha mãe disse isso aquela vez, mas hoje eu compreendi. Nossas crianças vão na escola, já querem voltar sabendo de tudo, não fazem mais do jeito que a gente pede, querem fazer do jeito deles. (Depoimento de Maria dos Santos, 1 ago. 2021).

Ainda conforme narra a anciã *Pó mág*, desde que seus filhos passaram a frequentar a escola já não queriam mais aprender com ela,

menosprezando o seu conhecimento. Nesse sentido, problematizar a educação escolar indígena, e reconhecer o lugar da educação indígena, passou a ser parte da preocupação dos professores e comunidade, que percebiam o valor da experiência dos *kofa*. Com o passar dos tempos, diversos projetos foram sendo realizados, por exemplo, Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Esses apontam para algumas experiências em que:

[...] os saberes, conhecimentos e experiências (dos mais velhos) foram trazidos para dentro da sala de aula, mas, além disso, levou os jovens estudantes para fora dela na busca de descobrir com os mais velhos as histórias das comunidades, de suas vidas, percebendo sua própria história nessas narrativas. (Fidelis; Okawati, 2021, p. 103).

Manter viva a história e memória dos velhos é de suma importância para a preservação/reprodução física e cultural dos povos originários. A luta e persistência da grande guerreira Fen'no é um exemplo que precisa e deve ser fortalecido nos espaços escolares e nos próprios núcleos familiares, através das contação de “causos” pela oralidade. Nesse sentido, há necessidade urgente de formular projetos de escola, que assegurem o ensino sobre essas lutas pela terra e seus personagens, passando todos os níveis de ensino escolarizado, indo do maternal ao ensino médio.

Mesmo com algumas ações de valorização da educação indígena, ainda há inúmeros desafios à frente enquanto processo formativo no espaço escolar para desenvolver uma metodologia que reconheça a prática educativa indígena. Por isso, faz-se necessário dar maior visibilidade à oralidade dos velhos para uma melhor compreensão dos saberes do povo.

De acordo com Claudino (2013, p. 50),

[...] essa metodologia usada pelos indígenas para o ensino e aprendizagem na visão dos *fóg*, nunca deu resultado, pois eles entendiam que essa era uma sociedade sem escrita, portanto, sem cultura e sem conhecimento.

Desqualificando, assim, cada vez mais o conhecimento de nossos velhos, colocando em uma escala inferior ao olhar ocidental, ocultar a história e memória de um povo, é prioridade para dar início ao seu extermínio social.

Por esse motivo, após os anos de embates travados pela militância do povo originário para o reconhecimento dessa prática, foi aprovada, depois de muitas lutas e reivindicações por uma educação que olhasse para os povos originários, a Lei n. 11.645/2008, modificada pela Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, dessilenciando as culturas, histórias e memórias dos povos originários, produzidas historicamente pela colonialidade.

A referida lei radicalmente aboliu a palavra escravo, pois o termo é pejorativo e preconceituoso, construído ao longo da história da humanidade, pois ninguém é escravo, mas sim escravizado. Porém, a palavra índio ainda continua sendo grafia única para se referir ao povo que se autodenomina povo originário. De acordo com Cruz e Jesus (2013, p. 4):

A Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino

Fundamental e Médio. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais.

A partir da aprovação dessa lei, faz-se necessário que todos os materiais didáticos sejam adaptados para uso em sala de aula, pois os espaços escolares precisam produzir conhecimentos que atendam as demandas locais, emergindo o mundo “lá de fora”, pois tudo cabe nesse “trançado de conhecimento”.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, é preciso:

Assegurar competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidos a partir de suas culturas tradicionais, reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa, também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas epistemologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues/multilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (Baniwa, 2019, p. 277).

A luta por uma educação diferenciada, por mais que já esteja garantida na legislação vigente, ainda continua sendo influenciada e imposta por modelos de educação únicos e excludentes, já que são obrigadas a seguir o que prevê nos sistemas de ensino engessados.

Considerações finais

O espaço escolar indígena é onde se formam guerreiros de luta em favor dos direitos originários do povo. É nesse espaço que se fortalecem seus hábitos alimentares, costumes e tradições. Também aprendem sobre as culturas do não índio, transitando, assim, entre esses dois mundos e criando estratégias de sobrevivência a partir dos saberes.

A escola tem sido um espaço de escuta, suprimindo o impacto cultural sofrido nos períodos da colonização, a qual grande parte dos modos próprios de vivência indígena foram comprometidos no contexto social do Toldo Chimbangue.

Ressalta-se o negacionismo do saber e conhecimento a que os povos originários historicamente foram submetidos, além do rebaixamento quanto ao entendimento e compreensão do mundo cosmológico desses povos. O que se inicia com a negação da identidade, segue com a intenção de “desumanizar”, pela exclusão, violência e genocídio cultural.

Na contemporaneidade, os ensinamentos dos anciãos no espaço escolar são fundamentais para formar multiplicadores e também dar visibilidade à luta histórica dos protagonistas da retomada do território tradicional. Mesmo os que já ancestralizaram, suas memórias e legado de luta devem ser enaltecidos e valorizados. Precisamos dialogar no cotidiano escolar sobre esses ensinamentos, buscando compreender e absorver saberes que serão muito importantes para a reafirmação de identidade. A escola, nesse caso, é espaço oportuno e fundamental para aproximar os estudantes desses saberes, trabalhando didaticamente nos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento a importância de manter viva a ancestralidade indígena.

Referências

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição educação indígena Kaingang**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. **Documento final da Primeira Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO, 16 a 20 nov. 2009.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história: algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: ANPUH, 2013.

DILL, Fernanda Machado. **Caderno de campo: técnicas e notas de pesquisa sobre o povo Kaingang**. Curitiba: Insight, 2021.

ESCOLA Indígena de Ensino Fundamental Fen'no. **Projeto Político-Pedagógico**. Toldo Chimbangué, 2021.

FIDELIS, Adroaldo Antonio; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade. A Práxis da Educação Escolar Kaingang. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 93-105.

Efeitos de verdade sobre deficiência/diferença: noções foucaultianas¹

Aleandra Defaveri Cristova
Bruna Joanna Menegazzo da Silva
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Introdução

Este capítulo é fruto das pesquisas de Mestrado em Educação das duas primeiras autoras, orientadas pela terceira autora. O objetivo deste texto, que compõe a coletânea de dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), defendidas no ano de 2021, visa socializar confluências dos dois estudos que se inspiraram em teorização de Michel Foucault, especialmente a noção de *efeitos de verdade*. As duas dissertações estão vinculadas à Linha de Pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva e ao Grupo de Pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educa-*

1 Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

tivas. Ambos os estudos são resultados de pesquisas qualitativas, na perspectiva pós-estruturalista.

A dissertação de Bruna Joanna Menegazzo da Silva tem como título *Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no discurso cinematográfico e a produção de efeitos de verdade* e objetiva compreender quais e como os discursos cinematográficos sobre as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) produzem efeitos de verdade.

A dissertação de Aleandra Cristova Defaveri tem como título *Estimulação Precoce e as expectativas padronizadas de desenvolvimento: narrativas das famílias* e objetiva compreender como expectativas padronizadas de desenvolvimento infantil geram efeitos nas famílias de crianças com deficiência ou com essa possibilidade.

As materialidades empíricas do primeiro estudo, desenvolvido por Bruna, são oriundas das análises de um conjunto de filmes que tratam do TEA, que foram organizadas em agrupamentos temáticos, considerando a recorrência e a relevância demonstradas, e a analítica aconteceu por meio da análise do discurso, na perspectiva de Michel Foucault. Os filmes inicialmente selecionados com respectivos anos de produção foram: *Rain Man* (1988); *O enigma das cartas* (1993); *Forest Gump* (1994); *Loucos de Amor* (2005); *Mary e Max: uma amizade diferente* (2009); *No espaço não existem sentimentos* (2010); *Tão forte e tão perto* (2011); *Um elo de amor* (2015); *Farol das Orcas* (2016). Foram escolhidos para a realização da *etnografia de tela e análise de discurso* na perspectiva foucaultiana os seguintes filmes: *Mary e Max: uma amizade diferente* (2009), que narra a história de Max; *Tão forte e tão perto* (2011), que evidencia a atuação de Oskar; e *Farol das Orcas* (2016), que destaca o comportamento de Tristán.

No segundo estudo, desenvolvido por Aleandra, as materialidades empíricas foram geradas por meio de entrevistas narrativas, com nove mães de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses que frequentavam o Programa de Estimulação Precoce, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) do oeste de Santa Catarina. Posteriormente, as narrativas foram organizadas em agrupamentos temáticos, considerando o que foi mais relevante e recorrente e examinadas, também, pela perspectiva da Análise de Discurso com inspiração foucaultiana.

Discurso em Foucault

Para Revel (2011, p. 41), apoiada na obra de Foucault, o conceito de discurso está relacionado a “[...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns.” A autora explica que “[...] a ‘ordem do discurso’ própria de um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.” (Revel, 2011, p. 41). Nesse sentido, é possível destacar o papel da mídia quando narrativas fílmicas construídas e reafirmadas para a sociedade favorecem a construção de saberes e práticas que geram função normatizadora nos comportamentos sociais.

Em meio a esses saberes, também encontramos questões relacionadas às deficiências, incluindo pessoas com o TEA, temática apresentada no primeiro estudo destacado. O TEA vem ganhando evidência em vários contextos, tanto no âmbito educacional, clínico, como também no contexto das mídias, podendo ser televisivas, como

novelas, séries e filmes. A justificativa para esse destaque pode estar relacionada ao aumento vertiginoso de pessoas com esse diagnóstico e por ser um transtorno presente em vários núcleos familiares.

Dessa forma, o TEA torna-se um assunto de amplo interesse, no sentido de minimizar as incompreensões relativas aos comportamentos e condição de ser dessas pessoas, mas, também, de desnaturalizar os rótulos de padronização. A legislação vigente também caminha no sentido de fortalecer e ampliar os direitos das pessoas que apresentam TEA, editando e publicando recentes dispositivos legais nesse sentido, reforçando sua evidência. Assim, o TEA vem sendo discutido e tem gerado maior interesse da população por informações acerca do assunto. Os discursos propagados acerca das pessoas com TEA subjetivam as famílias, entrelaçando as relações de poder e verdade, regulando e disciplinando os saberes em torno da temática.

Nesse sentido, são difundidos na sociedade discursos de padronização e normalização, reverberando em classificações dos bebês e das crianças, de acordo com os padrões de normalidades definidos, ressaltando o que é certo, o que é errado, o que pode ou o que não pode. Destacando uma norma, um padrão, a expectativa é que todas as crianças se desenvolvam de acordo com esse padrão. Contudo, as crianças com deficiência ou essa possibilidade não se “enquadram” nesse padrão. Os discursos proferidos por uma sociedade que se diz inclusiva, mas que discrimina e exclui o diferente, podem causar ainda mais sofrimento às famílias que vivenciam a notícia da deficiência do filho do que a própria existência dessa criança. De acordo com Dall’Asen e Pieczkowski (2022, p. 1143):

O fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social. Na nossa sociedade, ‘ser

normal' infere na homogeneização, baseando-se na padronização dos corpos e trilhando caminhos idealizados em busca da singularidade dos indivíduos, ou seja, a normalidade.

Veiga-Neto (2016) destaca que toda norma traz consigo a necessidade de comparar, de classificar, como uma forma de incluir a todos, fixando padrões de normalidade segundo alguns critérios construídos nos grupos sociais. Desnaturalizar o que está posto como verdade não é um exercício simples, mas é necessário para compreender, respeitar e reconhecer as singularidades existentes nos sujeitos. Percebemos que, para as famílias e os sujeitos com deficiência ou essa possibilidade, essas “verdades postas” causam constrangimento e inquietação, pois, para a sociedade, a criança vai ser categorizada a partir da sua deficiência e não a partir de um sujeito que tem possibilidades.

Para Michels (2007, p. 19),

[...] o sujeito com deficiência tem sua identidade social estigmatizada – seja por ser diferente, seja por não se enquadrar no padrão de normalidade imposto pela sociedade, com consequente intensificação da discriminação.

Nesse sentido, a autora ressalta que, quando se trata das pessoas com deficiência, os preconceitos remetem a diferentes leituras sobre a deficiência, e destaca “[...] ‘a generalização indevida’, ao se referir à cristalização da pessoa com deficiência na deficiência em si.” Ou seja, nessa perspectiva, a pessoa não é vista como alguém com uma dada condição específica, mas como essa condição específica apenas e nada mais. Michels (2007, p. 20) salienta, também, que nosso cotidiano está “[...] repleto de estereótipos, podendo-se dizer mesmo que alguns programas televisivos sobrevivem em decorrência de sua explo-

ração (negros, homossexuais, loucos, judeus, deficientes...)” Assim, os meios de comunicação de massa exercem um papel fundamental de informar a população, mas também difundem formas de exclusão social e de preconceito.

Poder e verdade nos discursos

Foucault descreve construções acerca das verdades produzidas, dizendo que a verdade tem uma história, e que esta possui ligação com comportamentos, decisões, lutas e poder. Nessa lógica, as contribuições do autor acerca do tema dizem que: “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (Foucault, 2010, p. 30).

Seguimos no sentido de traçar apontamentos acerca das construções de verdade que são produzidas por meio das mídias sobre as pessoas com TEA, considerando o poder formador que recai sobre a opinião da sociedade, criando efeitos de regulamentação desses sujeitos. Ressaltamos, também, as expectativas padronizadas de desenvolvimento infantil, quando a sociedade, amparada em seus preceitos de norma e padrão, propaga discursos que excluem a diferença, fazendo com que quem não está nos padrões sociais fique excluído do jogo. Fischer (2007) corrobora dizendo que a mídia constrói o sujeito a partir desse discurso midiático. Os enunciados sobre a notícia de um filho com deficiência, e os conceitos difundidos sobre ela, podem desestabilizar os familiares. De acordo com Fischer (2007), esses enunciados vão se consolidando como verdade e os meios de comunicação ganham destaque na circulação e produção desses saberes, causando

um efeito específico no indivíduo, constituindo-se como algo inquestionável. Frequentemente, o que circula na mídia não é questionado, criando efeitos de verdade².

Costa (2007) embasa-se nos escritos de Foucault afirmando que as verdades são desse mundo, pois representam relações de poder. Foucault (2005, p. 13) entende as verdades como “[...] um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso, e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.” Paraíso (2014) destaca que tudo que lemos, sabemos, vemos ou ouvimos pode ser analisado e tensionado, pois pode mostrar como os discursos se tornam verdadeiros a partir das relações de poder e das estratégias usadas nesses discursos.

Ao longo da história, podemos verificar que a diferença foi tratada como algo a ser excluído, desmerecido ou rejeitado. A própria medicina agia dessa forma. Quando alguém era descoberto com alguma “anormalidade”, a atitude era a de isolá-lo para purificar o restante da sociedade. Nesses termos, Foucault (2019, p. 156) relata que:

O mecanismo da exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Medicalizar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. A medicina era medicina de exclusão. O próprio internamento dos loucos, malfeitores etc., em meados do século XVII, obedece ainda a esse esquema.

2 Revel, ancorada em Foucault, destaca que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade “[...] e esse regime possui, com efeito, várias especificidades: a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem [...]”. Ela é permanente, amplamente difundida, produzida e transmitida por alguns aparelhos políticos e econômicos (Revel, 2011, p. 149-150).

Este mecanismo estava intimamente ligado às condutas da sociedade em tratar os diferentes, bem como à questão do poder que a medicina também exercia quando passou não apenas a excluir os doentes, mas a vigiá-los e inspecioná-los como forma de controle para manter a sociedade protegida.

Os processos históricos vividos ao longo do tempo continuam a mostrar que a segmentação produzida pelos diferentes espaços continua existindo, bem como permanece sendo tensionada por muitos autores e discutida em diferentes âmbitos. Nesses termos, Berticelli (2006, p. 129) evidencia que:

Os deficientes ainda são partes esquecidas do todo. Os negros ainda são os ausentes e excluídos em toda parte. A mulher ocupa ainda o espaço menor como se fora um ser humano de segunda categoria. Predomina, ainda, a exploração cruel da mulher e, sobretudo, dos/as menores, em toda parte. As crianças continuam em larga escala no abandono das ruas metropolitanas, em extrema miséria em meio à mais saliente opulência.

Partindo dessa concepção, foram construídos, na visão da sociedade, o estranhamento e a dificuldade de aceitar comportamentos que não fossem disciplinados, obedientes, dóceis, o que torna todo comportamento ou atitude atípica, fora do padrão desejável, socialmente reprováveis. Tal comportamento social se perpetua até hoje e, buscando tecer relações com as pesquisas aqui apresentadas, podemos entender que pessoas que apresentam características diferentes de um determinado padrão, do aceitável, são excluídas, isoladas, reprovadas ou até ignoradas. É importante destacar que a forma de compreender essas condutas e de reagir com estranhamento ao diferente surge, por vezes, a partir dos discursos tomados como verdadeiros.

Veiga-Neto, amparado em Foucault, amplia esse contexto quando escreve que Foucault descobriu que os saberes se articulam e se organizam para a vontade do poder. Poder e saber, como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito, no seu produto concreto. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Contudo, os saberes se formam como uma base no poder e impulsionam o próprio poder a que servem (Veiga-Neto, 2016).

Nesse sentido, as produções midiáticas desenvolvem poder quando se utilizam de discursos a respeito das pessoas com TEA, e por meio deles emitem verdades construídas, que se baseiam nas informações relevantes às suas produções. Da mesma maneira, os discursos difundidos sobre padronização do desenvolvimento geram comparações entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência. Nessas situações, as crianças com deficiência são subalternizadas, inferiorizadas e pressionadas a atender as expectativas familiares, podendo gerar frustração para ambas as partes.

Em meio a essas construções, Foucault (2012, p. 30) descreve relações de poder-saber:

Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredoio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

O poder é microfísico, ou seja, está inserido nas relações que estabelecemos uns com os outros, uma estratégia. Para Foucault (2005), o poder não é um objeto natural, é uma teia que se alastra por toda a sociedade. Tratando-se de seres humanos, o poder está relacionado à identidade, às representações do que e como as pessoas deveriam ser, e não do que se é e como se é. A perspectiva pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto àqueles que impedem sua fixação. De acordo com essas perspectivas, esses processos não são simplesmente teóricos; eles são parte integral da dinâmica da produção da identidade e da diferença. De acordo com Silva (2014, p. 90):

O pós-estruturalismo e a chamada ‘filosofia da diferença’ erigem-se, em parte, como uma reação à ideia clássica de representação. É precisamente por conceber a linguagem – e, por extensão, todo sistema de significação como uma estrutura instável e indeterminada que o pós-estruturalismo questiona a noção clássica de representação.

Foucault, em seus escritos, contribui expressivamente, mesmo que de forma indireta, nas problematizações acerca da pessoa com deficiência e sua composição como sujeito ao longo da história, tensionando análises no sentido das verdades históricas construídas em cada contexto.

Padronização e efeitos de verdade

As produções midiáticas desenvolvem poder quando usam da articulação de discursos acerca das pessoas com TEA, disseminando verdades construídas a partir de informações que geram comoção e

impacto, maquiando dados e articulando saberes a favor de suas produções. Isso pode ser visualizado por meio dos personagens, que são construídos com uma visão romantizada, na intenção de impactar o público, criando uma espécie de falsa visão acerca de pessoas com TEA, pois, por vezes, essas produções mascaram realidades vividas, que são de difícil enfrentamento pelas pessoas com TEA e suas famílias.

Nesse mesmo pensar, as ideias padronizadas de desenvolvimento infantil conduzem as famílias que têm filhos com deficiência à busca desses padrões. As verdades difundidas pela sociedade sobre desenvolvimento infantil estão imbricadas pelo poder e seus efeitos, pois elas induzem a produzir “verdades”.

Nessa lógica, os discursos disseminados criam efeitos de verdade e subjetivam as famílias, principalmente nos primeiros anos de vida do nascimento do filho. Foucault, em seu livro *Nascimento da Clínica* (1977, p. 7), destaca que o médico, ao descrever uma doença, elenca os sintomas que a acompanham, pois “[...] o conhecimento das doenças é bússola do médico; sucesso da cura depende de um exato conhecimento da doença; o olhar do médico se dirige inicialmente ao corpo concreto [...]”. Sendo assim, os discursos médicos muitas vezes subjetivam as famílias, difundindo verdades nem sempre observadas ou vivenciadas por elas, pois o médico observa apenas o corpo com deficiência.

Não é, portanto, o próprio olhar que tem poder de análise e de síntese; mas a verdade de um saber discursivo que vem se acrescentar de fora e como uma recompensa ao olhar vigilante do estudante. Nesse método clínico em que a espessura do percebido oculta apenas a imperiosa e lacônica verdade que nomeia, trata-se não de um *exame*, mas uma decifração. (Foucault, 1977, p. 67).

Assim, “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade.” (Veiga-Neto, 2016, p. 101). O autor acrescenta ainda que a vontade de verdade é reconduzida pelos modos de como o saber é aplicado e atribuído em uma sociedade.

Rial (2004, p. 27) ressalta que, partindo da ideia de Foucault, os discursos não são apenas textos, mas práticas sociais. Assim, “[...] muitas destas análises apontaram para o poder da mídia em desencadear fenômenos sociais e estabelecer ou modificar estereótipos.”

Nesse sentido, Meyer e Paraíso (2014, p. 29), amparadas nas ideias de Foucault, citam “[...] que a verdade é uma invenção, uma criação [...]. Não existe a ‘verdade’, mas sim, ‘regimes de verdade’ [...], de discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros.”

Nessa conjuntura emergem os processos de subjetivação, evidenciados por Revel (2011, p. 144) por meio das palavras de Foucault, como “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade.”

Gallo (2010) destaca que a subjetividade é produzida nas relações como microssocial (individual) e macrossocial (coletivo). O autor acrescenta que é desde a infância que se produz a subjetividade, a partir da linguagem dominante e dos modelos imaginários ao qual a criança acaba se inserindo. Esses discursos difundidos na sociedade vão se constituindo como verdades.

Nesse sentido, quando a mídia divulga personagens com TEA como sendo geniais, por exemplo, algo constatado nos filmes analisados para a escrita da dissertação, se utiliza de uma maneira generalizante de representar as pessoas com TEA, subjetivando seus telespec-

tadores, construindo uma falsa visão acerca das pessoas com autismo, mascarando suas realidades vividas.

Não diferente, as famílias com filhos com deficiência ou essa possibilidade são subjetivadas por discursos de verdade, em que o poder e a verdade estão ligados numa relação, regulando e disciplinando as pessoas. Em complemento, Foucault (2005, p. 180) descreve que “[...] o poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade.” O poder é capaz de produzir discursos de verdades dotados de efeito, e quando propagados são naturalizados.

Assim, fica evidente que as produções midiáticas influenciam seu público consumidor quando usam da articulação de discursos, nesse caso, acerca do TEA ou do que é ser uma criança “normal”, disseminando verdades construídas, na intenção de sensibilizar o público, criando uma espécie de falsa visão acerca de pessoas com TEA ou da normalidade da infância, negando a diferença. Nessa concepção, nasce um processo de assujeitamento dos indivíduos, generalizando contextos, nesse caso, das pessoas com TEA e da infância idealizada. Dessa forma, a diferença passa a ser vista como um desvio. Esses discursos e padrões de normalidade enfatizam que as pessoas que estão distanciadadas da norma precisam passar por um processo de correção, para ficarem próximas do sujeito considerado ideal para a sociedade.

Considerações finais

Diante das construções tecidas ao longo do texto, e reafirmando a despreensão em esgotar os apontamentos acerca das temáticas apresentadas, ponderamos a necessidade de reflexões acerca do poder da

narrativa fílmica enquanto agente formador, bem como do poder das narrativas padronizadoras que constroem processos de subjetivação.

A educação, a cultura e o entretenimento são hoje mercadorias de consumo e representam jogos econômicos de poder que definem o que é mais ou menos interessante veicular no meio midiático, favorecendo suas produções a partir do que é economicamente ou politicamente mais interessante. Assim, o interesse do público telespectador gera lucratividade com essas produções, que poderia não ocorrer da mesma forma se a mídia fílmica, ao invés de evidenciar a ficção, mostrasse a maneira como muitas famílias com filhos com TEA se desafiavam diariamente para viver.

As narrativas fílmicas sobre as pessoas com TEA vão além de divulgar informações sobre o transtorno ou suas características, pois realizam processos de subjetivação da população e fabricam verdades, favorecendo a construção de um perfil estigmatizado acerca dessas pessoas. Assim também acontece em relação a discursos sociais de padronização e normalização do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a regra disciplinar é a norma e, conseqüentemente, a normalização, que manipula e separa os indivíduos, destacando padrões de normalidade.

Salientamos que não há a intencionalidade de negar que as características que são evidenciadas nas narrativas fílmicas se apresentam em algumas ou muitas pessoas com TEA. Contudo, não em todas elas, e não da mesma forma, justamente pela diversidade que o TEA apresenta. Esse olhar generalista encontra amparo nos conceitos clínicos, contudo, não dá conta de expressar a singularidade humana.

Nota-se também que a ideia padronizada de desenvolvimento, presente na sociedade, conduz as famílias que têm filhos com deficiência à busca de padrões no intuito de fugir do estigma da inferiori-

dade. Ser diferente é um direito humano, e não uma falta. Necessário se faz respeitar a singularidade e especificidades dos sujeitos.

Excluir, classificar, normatizar e normalizar o outro, num contexto diverso, é uma forma de negar o humano. Por isso, propomos olhar esses temas pela filosofia da diferença, entender o outro em si mesmo, assumir a diferença como estado do mundo, como algo para ser reconhecido e não corrigido.

Acreditamos que temáticas como essas mereçam cada vez mais destaque nas discussões, principalmente no contexto da educação, visto ser um ambiente em que os processos de formação são debatidos e valorizados. Ainda, talvez essas construções incitem novos estudos, com novos olhares acerca de temas similares aos que abordamos, buscando desnaturalizar interpretações a partir de diferentes discursos.

Referências

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1129-1147, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão em trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos**

olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. Definir o Discurso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-243, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442073>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2073/1249>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MEYER, Dagmar Estermenn; PARAÍSO, Marluçy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. **Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular**. 2007. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIAL, Carmen. **Antropologia e mídia**: breve panorama das teorias de comunicação. Florianópolis: Departamento de Antropologia da UFSC, 2004. Disponível em: <https://apm.ufsc.br/files/2015/05/74.-carmen-midia.doc>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Concepções de ensino e aprendizagem matemática nos discursos docentes

Greicy Gadler Lang

Leonel Piovezana

Introdução

O presente texto emergiu da formação, experiências pessoais e profissionais da pesquisadora culminando na questão de investigação: Como os professores de matemática da educação básica do município de Chapecó (SC) representam as concepções de ensino e aprendizagem da matemática? O objetivo geral da pesquisa qualitativa foi analisar as concepções que docentes de matemática da educação básica do município de Chapecó têm do ensino e aprendizagem da matemática.

Os processos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados à perspectiva epistemológica assumida pelos professores no que diz respeito à sua prática, planejamento, estratégia e avaliação. A postura epistemológica assumida, suas próprias concepções, crenças e pensamentos podem contribuir de maneira decisiva. Através da análise das concepções dos docentes sobre o ensino e aprendizagem de matemática é possível refletir e pensar em ações de mudanças para o processo de ensino da matemática no ambiente de trabalho. Por isso que muitos pesquisadores buscam compreen-

der as concepções que guiam o trabalho docente ou a epistemologia adotada por ele. Saber o que o professor pensa, como isso reflete no seu trabalho pedagógico, contribui para pensar em alternativas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, seja por reflexões, seja por mudanças de atitude ou programas de formação.

Participaram da pesquisa oito professores que atuam em escolas públicas e/ou privadas, através de entrevistas com questões semiestruturadas forneceram os dados que foram analisados pela metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Ao desenvolver esta investigação consideramos a hipótese de que existe uma relação dialética entre as concepções do professor sobre o ensino e aprendizagem de matemática e as respectivas práticas pedagógicas, que contribui, em determinadas condições, para a evolução das representações sociais sobre esta ciência. Acreditamos, ainda, que, através de uma prática que se tenha o conhecimento das concepções, o professor poderá melhorar o processo de ensino e de aprendizagem facilitando para uma aprendizagem significativa. Além disso, para o desenvolvimento desta pesquisa, não pudemos desconsiderar o contexto atual de crise generalizada que estávamos vivendo devido à pandemia do novo coronavírus. As aulas a partir de 2020, durante a pandemia, ganharam uma nova configuração e espaço. Os novos desafios dos professores, somados a tantos já existentes, foi gerenciar um novo tipo de interação, possibilitar novos caminhos e usar da criatividade para facilitar o aprendizado. Melhor dizendo, usar da oportunidade, ou da falta de, para usar os conhecimentos matemáticos e mobilizá-los para gerar consciência crítica.

As concepções de ensino e aprendizagem nos discursos dos docentes de matemática

As entrevistas para o estudo em questão ocorreram em dezembro de 2020, momento peculiar de pandemia do novo coronavírus. Devido às medidas de restrições para prevenção da propagação do vírus, após um primeiro contato presencial com as escolas que indicaram os/as professores/as para a entrevista, estes preferiram responder de forma remota, usando como recurso o Google Meet. Dos/as dez professores/as da amostra, oito se disponibilizaram a participar da pesquisa e dois não retornaram as mensagens e *e-mails*.

A partir das falas transcritas, leitura e releitura das entrevistas, as categorias que surgiram na e para a análise do conteúdo foram: 1) Ensino e aprendizagem na concepção de epistemologias de senso comum; 2) Ensino e aprendizagem na concepção tecnicista; 3) Ensino e aprendizagem na concepção didático-pragmática; e 4) Ensino e aprendizagem na concepção crítica da Educação Matemática.

Ensino e aprendizagem na concepção de epistemologias do senso comum

De acordo com Becker (2012a), o professor ao ensinar professa uma epistemologia empirista, amparada por uma epistemologia apriorista, que chama de epistemologias do senso comum. Para o autor, os reflexos dessas concepções epistemológicas estão nos problemas enfrentados no ensino de matemática. Nestas concepções, quando o conhecimento matemático não é visto pelos docentes como uma construção humana, este conhecimento é produto do ensino que tem

êxito se o aluno tem preparo (nasceu com capacidade para tal aprendizagem), pré-requisitos em termos de conteúdo e repetiu muito o que foi ensinado. Por isso, encontram-se manifestações a favor de um apriorismo ou até inatismo através de práticas não superadas como: o cálculo mecânico e a prática reprodutora cotidiana.

De acordo com Becker (2012a, p. 31), uma concepção inatista funda-se na crença de que um ser humano recém-nascido “[...] traz todas as condições cognitivas com as quais enfrentará todas as circunstâncias de sua vida.” O conhecimento (conteúdo) e sua capacidade de conhecer (estrutura), segundo essa concepção, vem do meio. E uma concepção empirista funda-se na crença de que o recém-nascido nada traz de conhecimento, é considerado uma tábula rasa, o conhecimento (conteúdo) e sua capacidade de conhecer (estrutura) serão determinados pela pressão ou estimulação do meio. Piaget explica que a maturação biológica é condição necessária para o desenvolvimento, mas não suficiente.

No inatismo, o sujeito não precisa agir porque herdou tudo; no empirismo, o meio lhe dará. Então, as duas formas opostas de conceber o conhecimento têm em comum a passividade do sujeito. Um exemplo desse tipo de concepção, intrínseco no pensamento, muitas vezes não refletido pelo professor, está na resposta da docente C, quando questionada sobre a sua concepção de facilidade ou não de aprendizagem matemática por parte dos alunos: “É que, na verdade, tem a questão da afinidade, porque as pessoas têm competências e habilidades diferentes, elas já nascem assim.” Ela ainda acrescenta: “É algo que às vezes não depende só da vontade do aluno, em querer. Às vezes tem coisas que são realmente o que ele já nasce com aquele jeito de pensar e de agir.” (Professora C). Dessa forma, o aluno está prede-

terminado geneticamente, se não tiver no seu gene uma composição favorável à aprendizagem matemática, pouco adiantará seu esforço. O que parece é que o seu desenvolvimento é limitado por questões genéticas.

A professora C e o professor E, em suas falas, refletem sobre a aceitação social e dos pais quando os filhos não aprendem matemática, o que representa uma concepção empirista de forma que o meio em que os alunos vivem, no convívio familiar, não proporciona uma facilidade na aprendizagem matemática. Esta concepção também pode estar amparada na concepção inatista, pois acreditam que, assim como os pais, os filhos não possuem no DNA genes da aprendizagem matemática.

Há uma questão social, então, por exemplo, eu vejo que os pais deixam que os filhos vão mal em matemática, mas não pode ir mal em artes, por exemplo, não pode ir mal em educação física, mas em matemática ok, porque a mãe também ia mal, o pai também ia mal, então também tem essa questão de um bloqueio que já vem de casa. (Professora C).

O professor E, em sua fala, lembra que já tiveram muitos pais e mães que disseram, referindo-se a não aprendizagem dos filhos: “Ele não aprende, mas é porque eu era péssima também, eu era péssimo.” A professora G ressalta a dificuldade que encontra com as concepções dos próprios alunos: “[...] o ensinar matemática se torna difícil por causa do que eles já trazem, ‘Eu não sei matemática, eu não consigo aprender matemática porque a minha família não era boa em matemática.’” Ou seja, pode-se perceber que a concepção inata do conhecimento está no senso comum.

A professora C também traz uma concepção inata no seu discurso.

A matemática entra em um nível de abstração que você não consegue desenhar, que você não consegue escrever, e acaba que alguns alunos conseguem chegar nesse nível de abstração, outros não. Então é por isso, eu acho, que seriam esses os fatores. É uma dificuldade da abstração, quando chega em algo que não pode ser concreto, não posso ver nem tocar, a questão social e a questão mesmo de habilidades e competências que a pessoa tem mais facilidade já de nascença, que é a questão biológica. (Professora C).

A professora C apontou três possíveis causas para o fracasso na aprendizagem matemática segundo a sua visão: 1) o estudante apresenta dificuldade de abstração, ou seja, quando o raciocínio passa de um nível concreto para o abstrato, o aluno não consegue fazê-lo; 2) a questão social, pois socialmente a matemática é concebida como difícil, muitos conteúdos não têm aplicação direta na vida cotidiana deles, por isso aceita-se que os filhos não tenham bom desempenho, até porque os próprios pais não tiveram esse bom desempenho; 3) a facilidade de aprendizagem é uma herança genética.

Ao falar da capacidade de os meninos aprenderem matemática com mais facilidade que as meninas, dá a entender que eles são mais inteligentes, colocando talvez questões genéticas, o que remete, sob o ponto de vista epistemológico, uma visão apriorista.

Assim como a professora A, a professora C também expressou concepção apriorista nas falas e refletiu sobre o ensino da matemática. A professora C acredita que o ensino da forma como acontece

bane ou limita a criatividade dos estudantes nas aulas quando são solicitados a resolverem as situações-problema.

Eles gostam de expressar a sua criatividade. E a matemática, às vezes, não sei se é pela forma como ela é abordada, ela acaba tirando aquela criatividade, banindo aquilo. Se você não atingiu quatro na resposta, não importa o que você tenha feito, está errado. (Professora C).

O trabalho didático por meio da mecanização desvaloriza as múltiplas matemáticas, a capacidade de criação e inventividade do estudante na resolução de problemas. Muito se fala em desenvolver essas habilidades nas aulas de matemática, mas as aulas proporcionam pouco espaço para a criação e ainda trabalha-se muito a repetição segundo uma aula tradicional tecnicista.

Em relação a isso, Becker (2012a), pautado em Piaget, explica o mecanismo responsável pela inventividade ou criação de novidade que vem da evolução do processo de abstração, desde os reflexionamentos e reflexões sensório-motores até os racionais ou formais próprios do pensamento do início da vida adulta. Quando a docente se refere a transmissor, Becker (2012a) afirma que nada é dado ao sujeito ou adquirido por ele independente de sua atividade. Existem trocas constantes com o meio e isso é o oposto de um estado de inatividade. A professora A percebe o fracasso da prática da transmissão, mas não fez uma crítica mais elaborada para explicar ou superá-la. Além disso, noutro trecho da entrevista, em que a professora fala: “Em primeiro lugar o professor tem que gostar muito, o professor tem que ter paixão por aquilo [...]”, se referindo ao trabalho docente, e ainda, “[...] tem que ter firmeza, tem que ter compreensão, porque a gente passa isso

para eles [...]” ou “[...] eu queria que todos os professores conseguissem transmitir aos alunos o gosto pela matemática [...]”, transparece que a motivação por aprender não é compreendida como contingência psicológica, mas entendida como propriedade do professor, podendo ser doada ao aluno.

A professora B, ao ser questionada sobre o ensino de matemática, responde: “[...] ensinar matemática é eu tentar passar um pouco da minha paixão para eles.” A professora mostra-se realmente uma apaixonada pela matemática e acredita, pela sua fala, que pode “passar” ou “doar” para o aluno esse sentimento. Na melhor das hipóteses, os estudantes podem ficar empolgados com a motivação da professora e a partir daí construir sua própria motivação, mas não a receberão por transmissão. Logo, a função do professor é proporcionar situações desafiadoras para incentivar a invenção de seu aluno.

Ensino e aprendizagem na concepção tecnicista

Essa categoria se aproxima do que Fiorentini (1995) classifica como Tendência Formalista Clássica por se assemelhar didaticamente a um ensino livresco, centrada no professor, no seu papel de expositor e transmissor do conteúdo através de desenvolvimentos teóricos no quadro. É compatível com a concepção platônica que considera que os conhecimentos são preexistentes e não construídos, portanto, os conteúdos prontos e acabados são passíveis de transmissão pelo professor.

A fala do professor F evidencia o teor tecnicista das aulas de matemática, embora ele procure uma dinâmica diferenciada, mas que acaba por não fugir muito do formato de aulas teóricas, centradas no

professor com demonstrações e resolução de exercícios. “Aí sempre tentei vincular, lógico, o conteúdo técnico da matemática, mas com uma dinâmica diferente de sala de aula, que eu não visualizava em grande parte dos meus colegas.” (Professor F).

A fala do professor D: “[...] eu sei qual turma que eu estou indo, onde que eu fiquei no conteúdo, qual é a minha sequência, então eu já chego na sala, já organizo, já mando tirar o livro, caderno, ‘Peguem em tal...’” O professor não finaliza a frase, mas subentende-se que é em tal página do livro, remete a um trabalho organizado, de forma um tanto linear. A organização da sala, provavelmente com os alunos enfileirados, em silêncio, com o livro aberto na página da sequência da aula anterior e caderno para copiar o que o professor vai ensinar no quadro através de aula expositiva. Na sequência terão os exercícios de memorização e fixação conforme uma aula tradicional de matemática.

O professor E, em seu discurso, faz uma reflexão sobre o ensino de matemática como sendo sempre pesado para os alunos e professores. Ainda, se refere a um tempo líquido, que provavelmente relaciona ao conceito de modernidade líquida desenvolvido por Zygmunt Bauman que diz respeito a uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos, onde tudo se transforma rapidamente. No entanto, em meio às grandes transformações, as aulas de matemática continuam no mesmo formato. Os alunos de hoje já não são os mesmos de épocas anteriores, mas as carteiras continuam enfileiradas, aulas limitadas por tempo de 45 minutos, professores expositivos e alunos reprodutores, com salvas tentativas e experiências de transcender a monotonia com diferentes propostas, com pesquisa, modelagem e

abordagem crítica da matemática de forma a desenvolver a construção do conhecimento.

As aulas de matemática têm uma característica tecnicista tradicional que tanto professores e estudantes sentem dificuldades para fazerem diferente.

Em relação às mudanças, a professora A acrescenta que, algum tempo atrás, a matemática era repugnada pelos estudantes, entretanto, isso tem mudado ao passo que se tem acrescentado sentido à matemática. Ou seja, o que a professora quer dizer é que os estudantes passam a ter mais interesse pela matemática a partir do momento que os conteúdos fazem sentido para eles, a partir do momento que conseguem enxergar as relações da matemática com a vida cotidiana e as possibilidades que a matemática pode trazer para a resolução de problemas reais.

A professora A, mesmo achando que houve mudanças, acrescentou que os conteúdos são os mesmos de sempre e que nesse sentido a educação deveria avançar muito, já que na sua concepção o ensino não dá conta de preparar os estudantes para a vida. Assim, “[...] a gente vê também, os alunos saem da escola, eles não saem preparados para o dia a dia, só que muitas vezes a gente trabalha o conteúdo e como eles não estão vivenciando, ou sentido a necessidade, entra por um ouvido e sai pelo outro.” (Professora A).

Já a professora C acredita que as respostas dos questionamentos, sobre as necessidades e expectativas pelos alunos, estariam resolvidas com o desenvolvimento do pensamento computacional. Na sua concepção, a atualidade requer pessoas com habilidades para a resolução de problemas relacionados a essa área.

A professora A inclusive faz uma crítica à gestão escolar, por não proporcionar momentos de encontros e estudos coletivos entre os professores de forma a motivar o trabalho interdisciplinar. “E hoje, parece que só querem dar aula e aula e cada um no seu quadrado.” Os termos, dar aula e aula, cada um no seu quadrado, é típico de um trabalho com visão tecnicista do ensino.

Para Becker, o construtivismo deve ser usado como meio de superação de epistemologias equivocadas. O construtivismo na educação poderá reunir várias tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional pautado na transmissão do conhecimento e na repetição mecânica.

Ensino e aprendizagem na concepção didático-pragmática

Com base nas entrevistas, categorizamos aqui as falas cuja concepção está voltada para um ensino que busca recursos didáticos e práticas pedagógicas para o alcançar o objetivo da aprendizagem ou a motivação para tal. Por volta dos discursos que cercam as tendências didático-pragmáticas estão a questão na aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, os desafios comuns do dia a dia escolar e, principalmente, os desafios pedagógicos e didáticos provocados pela crise do novo coronavírus.

O documento da BNCC busca dar foco a argumentação matemática de forma que o raciocínio seja elaborado por meio de investigação, explicação e justificação das soluções encontradas para os problemas. Assim sendo, a interação entre colegas e professores que são estabelecidas e estão presentes no processo de assimilação dos

conteúdos e elaboração dos significados ficaram comprometidas com as aulas remotas ou assíncronas.

Procuramos saber dos professores a opinião sobre as mudanças da forma de aprender e ensinar. Instigamos com as questões: o ensino de matemática passou por mudanças desde o início da sua atuação? Se sim, quais foram? Como foi esse processo? As falas mostraram que reconhecem algumas mudanças, no entanto, o que mais tocou aos professores nesse contexto histórico que vivemos foram as mudanças e orientações que o novo documento normativo da BNCC traz, principalmente quanto às tecnologias que foram as ferramentas mais usadas no processo de ensino e aprendizagem desde que se instaurou a pandemia.

Para a professora C, que têm menos anos de experiência em sala de aula, a BNCC veio a contribuir no esclarecimento de suas dúvidas. Considera um documento que auxilia o professor no processo de ensino ao passo que esclarece as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa escolar. Da mesma forma, o professor D, em seu discurso, aponta a BNCC como um documento que direciona e, portanto, facilita o trabalho do professor. Todavia, depois de elogiar o documento, fez a seguinte crítica:

Entretanto, eu achei que ficou ainda um pouco de traços tradicionais, mas enfim, é um documento válido e eu acredito que vá haver uma nova versão daqui um tempo daí daria para se pensar diferente. Mas não que ele seja ruim, só estou fazendo uma crítica de que ele está ainda um pouco seco, ele poderia estar um pouco mais aberto, poderia estar um pouco mais dinâmico. (Professor D).

O professor D acredita que o documento traz um norte para os professores, principalmente em início de carreira, que ele chama de “cru” por não terem experiência. Assim sendo, o documento fornece a orientação, o caminho que o professor deve seguir, facilitando seu trabalho. Contudo, o professor reconhece traços tradicionais e critica as limitações do documento.

Eu acho que as maiores mudanças que aconteceram foram com a BNCC, mas é o mesmo se a gente continuasse sem ter uma nova BNCC, porque a gente tem os livros todos iguais, na verdade, até agora, com habilidades, com essa BNCC, a gente ainda tem o mesmo exercício, a mesma explicação, tudo igual. O que muda é que agora eles dão ideias para a gente utilizar a tecnologia. É isso, basicamente, mas eu vejo que quando a gente quer fazer coisas diferentes, é mais pelo professor, mas se o professor não quer fazer coisas diferentes, o ensino é igual a quando eu estudava. (Professora B).

A professora B acredita que o ensino por competências e habilidades poderiam trazer maiores mudanças se junto houvesse mudança na forma e nos meios de ensino. Conforme ela, a aula ainda se configura com velhos exercícios de repetição e explicação centrada no professor. Cita como positivo as ideias com relação às tecnologias que a BNCC trouxe. Lembremos que essa questão está em voga, principalmente, porque o período pandêmico obrigou a comunidade escolar a uma virtualização das aulas e adaptação tecnológica.

A questão da tecnologia foi citada por todos os professores, pois a experiência foi e está sendo marcante. Todos tiveram de aprender e procurar alternativas rápidas para dar sequência minimamente satisfatória ao processo com os recursos que dispunham. Além disso, a

questão tecnológica não é novidade, há anos a educação vem falando de atualização para atender às novas necessidades da sociedade. Entretanto, poucas escolas e profissionais estavam e estão preparados para os avanços. “Acho que isso também vai ser uma mudança e que vai dar certo, mas a gente precisa se preparar, porque nós, professores não temos nenhum tipo de formação nessa área.” (Professora C).

Conforme Demo (2020), é inegável que as tecnologias digitais integram o novo cenário da educação no mundo, isso não se pode mais ignorar e não é mais questão de opção, mas sim uma questão definitiva. A educação a distância, a virtualização e as aulas híbridas vêm ganhando um espaço cada vez maior e, agora, com o coronavírus, precisamos estar cada vez mais conectados. O virtual já não pode mais ser negado, para isso precisa-se investir em infraestrutura e preparação dos profissionais da comunidade escolar para acolher.

O professor E, durante a entrevista, também trouxe uma reflexão que não foi destacada pelos outros, no entanto, muito pertinente quando se procura inovar a educação matemática.

Por exemplo, nunca foi estabelecido nas escolas grupos de estudo sobre educação matemática que permitissem a gente pelo menos elencar situações ou possibilidades para que seja debatido por grupos ampliados, por exemplo. O que acontece hoje é o contrário, você tem um texto e se chamam pessoas para discutir aquela temática, para adaptar ou melhor adaptar aquilo. (Professor E).

O processo de inovação deveria surgir de dentro das escolas, como o próprio professor falou, através de debates e diálogos em grupos de estudos com suas demandas e possibilidades. As dificuldades de mudanças ocorrem muito porque a comunidade escolar acaba ten-

do que se adaptar às mudanças impostas, com novidades que muitas vezes estão fora de suas realidades e necessidades.

Quando questionados sobre as dificuldades que enfrentam no seu trabalho docente, é possível perceber que os professores da rede pública enfrentam desafios que vão da falta de infraestrutura e suporte técnico aos relacionados com motivação dos estudantes. E mais uma vez, as reflexões acontecem entorno do documento da BNCC que traz novidades para as práticas do ensino de matemática, mas que, no entanto, faltam estruturas, materiais e preparo dos professores para execução.

Além do espaço e estrutura, também foi lembrado nos depoimentos a falta de tempo para planejamento, seja individual, seja coletivo, para a preparação das aulas, atividades inter e/ou transdisciplinares. Esse é um problema que afeta principalmente os professores e professoras das escolas estaduais, as quais têm apenas quatro paradas anuais para planejamento. Com relação a isso, destacamos a fala do professor D ao lembrar trabalhos desenvolvidos, que inclusive tiveram apoio e investimento do governo, que mostram que trabalhos e experiências interessantes podem acontecer nas salas de aula que fogem do tradicional e colocam os alunos como construtores do seu conhecimento.

Orientei eles vários projetos de matemática, o que seria hoje Modelagem Matemática, na época eu fazia sem saber o que estava fazendo na verdade. E daí a gente aplicava um tema geral e ia trabalhando com esse tema a interesse do aluno, então dividia os grupos das salas em cinco, seis grupos, eles escolhiam um tema, eles pesquisavam sobre tema, e depois esse tema a gente ia moldando o que é que tinha de matemática dentro de cada tema. (Professor D).

Entretanto, o professor conta que depois de certo tempo, o projeto em rede não teve mais investimento e infelizmente o que sobrou foi apenas a experiência. O pouco tempo proporcionado para planejamento coletivo resulta num trabalho individual, sem relação com as outras disciplinas, conteudista, mecânico e de repetição. Pouco se proporciona em termos de criação por parte dos professores e alunos.

O discurso do professor E revela a concepção de que os professores de matemática são conteudistas e, portanto, ensino e aprendizagem ficam presos no modelo tecnicista abordado anteriormente. O professor, mesmo participando de grupos de estudos que prestam assessoria às escolas que estão em fase de implementação da BNCC, revela insegurança quanto às mudanças que o documento traz, mesmo considerando mudanças de pouca proporção para a área da matemática, pois os velhos e novos métodos de avaliação através de provas ainda servem para classificar ou punir. Embora os professores já consigam ver nos erros nos estudantes abertura para possibilidades de aprendizagem.

O professor continua acrescentando,

[...] quem trabalha com educação particular, a gente sabe que na educação particular especialmente o que é que eles procuram: uma aprovação em vestibular [...] Agora a preocupação grande da pandemia o que é, o que é que foi? Não é que o aluno não aprendeu, que ele teve dificuldade [...] é como que ele vai aprovar no vestibular [...]. (Professor E).

As provas de vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) influenciam muito o pensamento da sociedade e, de certa forma, como é proposto, não teria como não influenciar, já que os

jovens precisam passar pelas provas para poderem entrar na universidade. Então, a preocupação gira mais em torno disso, principalmente para alunos e professores do Ensino Médio, como observado nas falas dos professores E, F e H.

Quando o professor ou professora se vê como um mero executor, dependente, que adota a inovação criada por outros, pode acabar sentindo-se incapaz de inovar, perdendo, assim, a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico e ainda criar dificuldades de executar as inovações prescritas. Isso

[...] porque a base a gente sabe a forma como foi construída, que não é uma forma, assim, tão participativa como deveria ter sido, e isso pode também gerar por si já dificuldades. [...] então, quer dizer, a gente tem que ter estrutura, não só de pessoal e de formação, mas também estrutura política, estrutura física para criar condições para que isso se realize. Então é bem mais amplo do que 45 minutos numa sala de aula para trabalhar competência e habilidade, exige todo um por de trás. (Professor E).

O professor ainda continua sua crítica com relação à elaboração e aplicação da BNCC, ao passo que as escolas precisam de estrutura física e de material, como os outros professores também apontaram, além da formação do corpo docente. “Na questão da tecnologia, que é um desfalque que a gente tem imenso no ensino público. Inclusive, às vezes, eu quero usar materiais básicos, tipo um dominó e não tem.” (Professora B).

A professora C relata sobre o tempo que a escola pública ficou fechada, sem atividades e do desafio que foi apropriar-se das tecnologias em pouco tempo hábil, elaborar e dispor materiais nas ferra-

mentas virtuais e ainda atender às demandas de dúvidas que surgiam. Portanto, “[...] aí a gente começou a ter que correr atrás de todo o tempo perdido e com as ferramentas tecnológicas também, aprender, se inteirar, para aí começar a dar as aulas online e as atividades, e postar, que também foi um desafio.” (Professora C).

Os professores relataram sobre angústias geradas pelo processo de inovação imposto pela pandemia, e todos citaram sobre o aumento de trabalho e extensão da carga horária que tiveram para preparar as aulas, responder as dúvidas dos alunos que se empenharam em buscar e corrigir as atividades que encaminhavam. Além do que, se sentiram por um lado pressionados em cumprir um currículo e, por outro, sem saber como dar sequência em conteúdo que usualmente precisam de uma interação maior.

Nas aulas de matemática, as explicações no quadro são recursos muito utilizados pelos professores e com isso estão acostumados os estudantes também. Ambos sentem dificuldades quando não têm disponível esse recurso. Mas neste período de pandemia, os professores precisaram reinventar-se e repensar as práticas de ensino. O que os levou a pesquisarem e refletirem mais intensamente sobre. Tiveram que aprender a criar e, conforme Demo (2020), a pesquisa é um dos instrumentos essenciais da criação, seja pela cópia retocada, seja pela criação inspirada e inovadora, mas sempre em processo.

Ensino e aprendizagem na concepção crítica da Educação Matemática

Essa categoria de análise surgiu pelas falas dos professores e pela importância da superação das epistemologias do senso comum,

rompimento das formas eurocêntricas, lineares, domesticadoras de ensino, e a necessidade de desenvolver um pensamento crítico da matemática, que, por muito tempo, se apresentou como única, perfeita, impregnada de uma ideologia da certeza, cuja evolução não é influenciada por interesses políticos ou ideológicos (Borba; Skovsmose, 2001), linear, eurocêntrica e hegemônica (Roque, 2014), pensamentos que corroboram com o neoliberalismo com estratégias sofisticadas de manipulação, cooptação e subversão (Walsh, 2009).

Falas como da Professora C, “[...] acho que a matemática é uma ciência exata, [...] universal. A matemática não tem cor, não tem religião, não tem idade [...]. Na matemática não importa tua concepção, tuas experiências de vida, o resultado vai ser sempre o mesmo [...]”, sem intenção, desconsideram que as oportunidades não são iguais para todos, entre os alunos negros, indígenas, imigrantes, ricos e pobres. Os que vivem nas metrópoles do mundo, zonas urbanas e rurais. Desconsidera a diversidade entre as pessoas e as formas de produzir conhecimento. Ou ainda, não considera como verdadeiro o conhecimento que não foi autorizado.

O professor E, em vários momentos do seu discurso, remete à concepção crítica da matemática. Acredita que a matemática pode dar ou tirar facilmente o empoderamento dos estudantes. Além disso, segundo ele, o ensino de matemática cumpre parcialmente com o seu dever social, pois se não for ensinado a enxergar os dados criticamente, estes poderão ser usados para enganar ou destruir. Essa concepção do professor E vai ao encontro de Skovsmose (2014), que afirma que um modelo matemático pode servir tanto para legitimar quanto para justificar um ponto de vista. Isso quer dizer que a avaliação pode variar conforme a percepção e o contexto, remetendo à concepção

crítica da matemática que representa uma racionalidade que pode ser empregada para todo tipo de fim. Em decorrência disso, ela precisa de reflexões conduzidas por todas as particularidades do contexto associada a uma demanda ética.

Ao mesmo tempo que o professor E aponta uma concepção crítica da matemática, sente-se frustrado por não conseguir desenvolver as aulas baseadas em projetos como gostaria, acaba desenvolvendo seu trabalho de forma mais tradicional e tecnicista diante das diversas pressões e cobranças citadas: cumprir os conteúdos do currículo, preparar os estudantes para o vestibular e/ou ENEM, estar atento aos alunos que podem estar sofrendo alguma violência, além de toda a parte burocrática cobrada pela escola.

O trabalho tradicional acaba sendo mais fácil, como uma estrada segura e previsível. Outro fator destacado como desmotivador pelo professor E foi a falta de motivação por parte dos alunos em realizar atividades que fogem da aula tradicional, centrada no professor com aspectos mecanicistas e de repetição.

Com relação à ideia de motivação, Skovsmose (2014) traz os *foregrounds* e os *backgrounds*. *Foregrounds* referem-se às oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionam ao indivíduo, não sendo uma consequência determinística dessas condições, mas que influencia o modo como as pessoas interpretam suas possibilidades, expectativas, esperanças, frustrações e perspectivas de futuro. O *foreground* está relacionado com o *background*, que se refere a tudo o que o sujeito já viveu. Quando os *foregrounds* estão fragilizados, a aprendizagem pode ser impedida.

Um dos grandes desafios da educação matemática é proporcionar uma aprendizagem significativa. Conforme o próprio autor, não

existem fórmulas mágicas, receitas prontas e infalíveis. Porém, como sugestão ele traz a pedagogia de projetos e cenários para investigação como abertura de possibilidades de sentido. Ao mesmo tempo que não existem receitas prontas e infalíveis, também não há motivos para desânimo. Segundo o autor, é preciso persistir e investir na pedagogia de projetos que se apresenta como um terreno fértil para que a partir de investigação possam acontecer atividades de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como ação e deve estar ligada à reflexão. Exige refletir sobre a matemática, com a matemática e por meio de questões matemáticas. São inúmeras as possibilidades de reflexões que podem se ocupar das ações que envolvem a matemática, como a perspectiva ética na ação da matemática sobre questões de confiabilidade e responsabilidade; sobre a natureza da imaginação tecnológica, tão citada pelos professores durante as entrevistas, amparada em matemática; reflexões de ordem econômica, política e social. Enfim, fazer da matemática uma ferramenta que reforça as reflexões e, conseqüentemente, contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis.

Considerações finais

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as concepções que docentes de matemática da educação básica do município de Chapecó (SC) têm do ensino e aprendizagem da matemática. Ao desenvolvermos esta investigação consideramos a hipótese de que existe uma relação dialética entre as concepções do professor de matemática sobre o ensino e aprendizagem de matemática e as res-

pectivas práticas pedagógicas, que contribui, em determinadas condições, para a evolução das representações sociais sobre a matemática.

Entendemos que as concepções sobre o ensino e aprendizagem se relacionam com o pensar e o agir do professor e que essas concepções se desenvolvem a partir das experiências pessoais e profissionais, bem como no seu processo de formação, inicial ou continuado. Além disso, um mesmo professor pode mobilizar diversas concepções em função da situação e do momento que ele vivencia na sua prática docente.

Para realizar o estudo, elegemos como sujeitos de investigação dez docentes de matemática que trabalham nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio de escolas públicas ou privadas do município de Chapecó, estado de Santa Catarina, dos quais oito aceitaram participar e concederam entrevistas que foram realizadas de maneira remota, por meio do recurso Google Meet, em dezembro de 2020, devido ao panorama de pandemia que exigia cuidados de afastamento social como medida de prevenção à propagação do vírus.

Por meio dos discursos dos docentes entrevistados, pudemos observar que os cursos que a maioria dos docentes desejavam estavam na área das exatas, mas a licenciatura acabou sendo a opção por conta de condições financeiras, econômicas, necessidade de trabalhar durante o dia para poder estudar à noite e as influências que seus professores exerceram durante o período de estudante.

Os resultados foram obtidos por meio da metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que nos permitiu categorizar as concepções de ensino e aprendizagem em quatro categorias: 1) Ensino e aprendizagem na concepção de epistemologias do senso comum; 2) Ensino e aprendizagem na concepção tecnicista; 3) Ensino e aprendi-

dizagem na concepção didático-pragmática; e 4) Ensino e aprendizagem na concepção crítica da Educação Matemática.

A educação da matemática deveria valorizar mais os processos de reflexão, desenvolver a capacidade de interpretação dos problemas através de diferentes aspectos econômicos, sociais ou políticos. O conhecimento matemático pode emponderar os cidadãos para se tornarem democraticamente ativos. Entretanto, os professores reconhecem a dificuldade em desenvolver essas atividades por motivos que também foram citados: pressão para cumprir o currículo, preparar os estudantes para o vestibular e ENEM, além da falta de interesse dos estudantes.

De forma geral, os entrevistados reconhecem que desenvolvem o trabalho docente principalmente por meio de um ensino mecânico e tecnicista, embora sintam desconforto e necessidade de mudança. O mesmo docente, em diferentes momentos da entrevista, manifestou diferentes concepções, confirmando nossa hipótese de que um mesmo professor pode manifestar diferentes concepções e ainda que existe uma relação dialética entre as concepções do professor sobre o ensino e aprendizagem de matemática e as respectivas práticas pedagógicas.

Entendemos a matemática como uma construção humana, em que todos têm possibilidade de aprender, diferente de potencialidade, dependendo das condições que o meio oferece. Quebrar com as regras de um ensino técnico exige uma reformulação de pensamento e de concepções que serão possíveis a partir, primeiramente, de um reconhecimento desses pensamentos e práticas, além de uma crítica epistemológica às concepções. A crítica epistemológica é insubstituí-

vel para a superação de práticas conservadoras, tecnicistas, mecanicistas e reprodutoras (Becker, 2008, 2012a).

Nessa perspectiva, é preciso repensar a formação para o magistério, rompendo com a visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional indo para além da formação de meros transmissores dos conhecimentos já construídos (Tardif, 2014), de forma que a teoria e prática andem juntos (Demo, 2020) na construção de profissionais reflexivos e investigadores.

Referências

BARDIN, Laucence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. Aprendizagem-concepções contraditórias. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-73, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/552>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012a.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. *In*: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001. p. 127-148.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje. **Temas e Debates**, Brasília, ano 2, v. 2, p. 15-19, 1989.

DEMO, Pedro. Educação e atualidade. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTRATÉGIAS E MULTI DEBATES DA EDUCAÇÃO. **Evento online**. São Paulo: Grupounis, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/isemeduc/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-36, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento – afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 81-102, 2010.

IMBÉRNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

PONTE, João Pedro. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. Educação Matemática: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ROQUE, Tatiana. Desmascarando a equação. A história no ensino de que matemática? **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 167-185, jul./dez. 2014 Disponível em: https://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1955. Acesso em: 14 jan. 2023.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *In*: CANDAU, Vera Maria (ed.). **Educação intercultural na América Latina**: concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras; PUC-Rio de Janeiro, 2009.

ZOCOLOTTI, Alexandre Kruger. **Concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática**: um estudo de caso com professores graduados em áreas afins. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica

Jáilson Bonatti
Cláudia Battestin

Introdução

As palavras, quando bem utilizadas, podem ser nossa fecunda fonte de esperança e alento nos momentos de travessia em tempos de incertezas. De modo particular, também representam um espaço de fuga e posição reflexiva diante das dificuldades enfrentadas pelo ser humano, principalmente quando nos conectamos às outras pessoas por meio da expressão da linguagem, utilizando-nos de diferentes artifícios para produzir sentidos e significados em nível social, cultural, histórico e científico.

Seguindo por esta lógica, os autores Bonatti, Paim e Huamán (2022, p. 4) entendem que as palavras, expressas por meio da linguagem, produzem o mundo, isto é, “[...] invocamos desde nuestra consciencia biocêntrica el mundo a todo lo que nos rodea, sean los objetos del planeta tierra, o de la cultura, que el ser humano ha creado para

subsistir sobre ella.”¹ Assim, tornar as palavras uma ferramenta para a produção de reformulações da ciência é um movimento importante e necessário para reorientar a atividade acadêmica de escrita científica, e dos sentidos dos conhecimentos investigados e debatidos dentro dos espaços universitários.

Outrossim, apresenta-se como um importante elemento para questionar a realidade vivida por muitas pessoas em situação de vulnerabilidade em diferentes contextos, inclusive na América Latina. A ocorrência do colonialismo empreendido pelos antigos impérios da história humana, por exemplo, reverbera sobre o tempo hodierno, tendo como consequências projetos de sociedade que se estruturam sob uma exploração desmedida dos recursos naturais, sobretudo do ser humano. Uma sociedade que prima pela manutenção da propriedade de bens e consumos, exploração de trabalho e acúmulo de capital, características que têm subjugado as possibilidades minimamente dignas de viver de cada um e de cada uma. Portanto, quando se escreve a partir dessa realidade, estaria aí um compromisso urgente de refletirmos no momento presente, e constituirmos elementos críticos de(s)coloniais presentes nas epistemologias para reconhecer que andamos por um caminho incerto quanto ao cuidado com a natureza e seus recursos, fundamentalmente, o recurso humano.

Com este delineamento, compreende-se que a ciência lógico-racional deduzida como forma universal e única para a validação dos conhecimentos dentro dos recintos pesquisa e investigação aca-

1 “[...] invocamos de nossa consciência biocêntrica o mundo para tudo o que nos cerca, seja os objetos do planeta terra, ou da cultura, que o ser humano criou para subsistir nele.” (Bonatti; Paim; Huamán, 2022, p. 4, tradução nossa).

dêmica, não apenas no Brasil, mas na América Latina e em diversas outras regiões do mundo, mostra como as influências do projeto de colonização determinaram formas e modos de viver, de pensar e de criar, enquanto estruturas predominantes e verdadeiras (re)produzidas desde a colonização. Perceber e investigar esta conjuntura histórica resulta na necessidade de pensar como as noções epistemológicas foram e são concebidas, em diferentes campos científicos (social, cultural, histórico, político, econômico). Romper com a hegemonia do pensamento dominante e colonizador implica em conhecer e aproximar os conhecimentos e práticas oriundas das tradições, costumes e cosmologias que foram negadas durante séculos por práticas de dominação colonial.

O pensamento decolonial como proposta de intervenção epistemológica

O desenvolvimento dos estudos sobre a decolonialidade, a partir da segunda metade do século XX, dá-se em torno das consequências históricas da colonização da América Latina, desvelando-se como uma necessidade urgente para se (re)pensar e remodelar as principais teorias nas áreas das Ciências Sociais e das Humanidades. Uma vez que, segundo Balestrin (2013), é no âmbito destas grandes áreas do conhecimento acadêmico que se dá tal urgência por um giro decolonial do conhecimento, visando integrar, problematizar e reformular o conhecimento esclarecido, racionalista e hegemônico, perpetrado nos cânones epistemológicos do Ocidente. A Teoria Decolonial propõe-se, então, a deslegitimar conceitos, rever problemas em torno da subalternidade dos povos oprimidos pela colonização e colonialidade

para assim produzir sentidos inteiramente tecidos desde as reivindicações dos povos colonizados.

A abordagem decolonial é esquematizada por um grupo distinto de teóricos investigadores, que têm se debruçado a melhor compreender como as relações coloniais foram determinantes na estruturação das sociedades colonizadas, sobretudo: a) nas relações de poder político-econômico (justificativa da dominação colonial); b) na identidade ontológica do ser colonizado (subalternidade e subjugação de outras culturas); e c) nas estruturas gnosiológicas imperantes como exclusivas de uma racionalidade equivocadamente superior (modo de conceber a realidade universal como sendo eurocêntrica). Conforme Kaufmann (2011, p. 6):

Eine dekoloniale Perspektive durchbricht herrschende Diskurse, um auf die Kontingenz und Gewalt ihrer Wahrheitsansprüche zu verweisen. Sie verdeutlicht ihre Verwobenheit in die Bedingungen des historischen Kolonialismus und seiner Kontinuitäten, sie bearbeitet die vielfältigen Formen vergeschlechtlichter und rassifizierter Situierungen, Ausschlüsse, Grenzen und Definitionen.²

Todos estes aspectos incidem nas últimas décadas a um reordenamento dos paradigmas das Ciências Sociais e Humanas dentro

2 “Uma perspectiva decolonial irrompe nos discursos dominantes para apontar a contingência e a violência de suas alegações de verdade. Esclarece seu entrelaçamento com as condições do colonialismo histórico e suas continuidades, e lida com as múltiplas formas de localizações, exclusões, fronteiras e definições de gênero e de raça.” (Kaufmann, 2011, p. 6, tradução nossa).

do espaço das universidades, peremptoriamente, para a sociologia, filosofia, política, história, pedagogia, antropologia, estudos culturais, entre outras áreas afins. Entendemos que a ciência, enquanto uma instituição consolidada na história das sociedades clássicas e modernas da humanidade ocidentalizada, não seja reduzida a uma cultura apenas, mas é indelével citar que se trata de um artifício de capacidade lógico-cognitiva da biologia comportamental humana, estando, parcimoniosamente, ligada às crenças e ações diante do que se conhece e do que poderá vir a ser conhecido no universo (Salzano, 1993, p. 96). Independentemente da origem cultural, todos os povos possuem entre si esquemas subjetivos singulares de compreensão dos fenômenos da realidade. A concepção que hoje denominamos de “ciência” é proveniente das culturas ocidentais, especificamente a greco-romana, pois do grego temos a expressão “*επιστήμη (epistimí)*” –, traduzida ao latim como “*scientia*” – ciência, de algo ou alguém que é conhecedor ou ciente de alguma coisa, e isso também é-se por definição uma sabedoria, e daquele que a possui estar ciente de algo.

Muito embora, com o passar das eras, a noção primeira de ciência e conhecimento sobre o mundo e das relações do ser humano entre si sofreu codificação. Com o começo da era Moderna, essa noção passou a ser conjugada dentro de lógicas mercantilistas e utilitaristas, com propósitos de domínio sob a alegação de ditados populares como “conhecimento é poder”, alavancando, assim, o progresso tecno-científico imprescindível ao desenvolvimento industrial das sociedades modernas urbanizadas. Então, entender o que há por trás dessas problemáticas implica aprofundar as definições naturais do fenômeno estudado e desenvolver uma reflexão capaz de dar conta de compreender a utilidade das instituições e da legitimidade de episte-

mologias que, historicamente, foram negadas e silenciadas no espaço acadêmico e das teorias científicas como um todo por essa noção hegemônica de conhecimento. Neste sentido, compreendemos a possibilidade de pensar desde a decolonialidade, construindo uma reflexão que tenha como caráter um sentido sensível às vivências das diferentes formas de subalternidade. É importante compreender como os movimentos de colonização do passado, e da colonialidade que reside até hoje como superestrutura hegemônica, influenciam nos modos de pensar e construir as epistemologias que permeiam a *práxis* científica por toda a América Latina.

Desse modo, a perspectiva decolonial se lança a tecer críticas aos processos depurativos e opressores da modernidade ocidentalizada, apesar de que no âmbito social e científico:

Existen muchas propuestas metodológicas decoloniales, pero siguen siendo colonizantes y eurocéntricas. Todas hacen la crítica al positivismo, al determinismo, al reduccionismo y a la colonialidad oculta de la modernidad, pero no dan el salto epistémico que les permita desprenderse de la configuración conceptual occidental. Ninguna es radical, armónica y coherente, por cuanto expresan formas ‘otras’ de conocer y hacer investigación, pero siguen atrapadas en las nociones modernas occidentalocéntricas, convirtiéndose en propuestas neocoloniales. (Ocaña; López, 2019, p. 153).

Embora haja uma crítica da interpretação dada aos estudos decoloniais, conforme nos traz Dussel (1973, 2005), a dominação estratégica empreendida pela Europa enquanto projeto da racionalidade moderna relegou um contraste visível aos povos latino-americanos, isto é, representando um “modelo racional, legalizado, científico” (Argumedo, 1993, p. 11) pautado, essencialmente, na história e cul-

tura eurocêntrica, que a partir das grandes navegações do século XV, constitui as bases para a consolidação de uma história universal àqueles espaços que foram “descobertos” e colonizados por esta lógica.

A modernidade eurocêntrica representa a “universalidade abstrata” (Dussel, 2005, p. 30) da história mundial com referência reconhecida nos impérios europeus, e abrange a colonização da “América” como referência para determinar e legitimar a posição histórica das estruturas de poder político, econômico e cultural destes impérios. De acordo com Krenak (2020, p. 15), vale lembrar que o domínio político e econômico que se deu a partir da colonização, determinou um acúmulo de capital exorbitante que não permitiu mais uma “[...] separação entre gestão política e financeira do mundo [...]”. E o autor Krenak (2020, p. 15) ainda nos coloca que:

[...] houve um tempo em que existiam governos e revoluções. Na América Latina houve muitas; o México no século XIX e XX, foi um verdadeiro laboratório delas. Hoje essa cultura de revoluções, de povos que se movem e derrubam governos, criam outras formas de governança, não tem mais sentido. Nem na América Latina, nem na África, nem em continente nenhum. Isso porque os governos deixaram de existir, somos governados por grandes corporações.

Por este motivo é salutar entender que a colonização, apesar de ainda ser fruto de um capitalismo mercantilista, lançou suas projeções por meio de uma colonialidade das instituições através do percurso da modernidade. Assim, política e economia definem os rumos das populações, e orientam as possibilidades de vida de todos aqueles que são dependentes dessa forma de sobrevivência capitalista, e o dinheiro passa a ser a nova divindade, sem a qual as relações sociais não podem ser estabelecidas ou mantidas dentro de tal lógica.

As consequências desses movimentos deixaram à América Latina fortes influências da cultura europeia, principalmente nas estruturas do pensamento científico, as quais são complementadas sempre com referências à história e filosofia ensinadas desde a Europa. Conforme Reis e Andrade (2018, p. 5),

[...] o eurocentrismo colonial colocou seu equipamento epistêmico [...] dividindo os humanos em raças e desqualificando todos os povos não europeus, o que acarretou na imposição sistemática da cultura europeia sobre os demais povos.

Esse modo de pensar e viver as experiências formativas, de produzir e transmitir conhecimentos, interferiu diretamente sobre as culturas, histórias e cosmologias originárias, consideradas tão menos importantes, foram relegadas sempre como referência a um passado “atrasado” ou “primitivo”. Hoje percebemos como é importante conduzirmos críticas com esse tipo de endossamento, pois se reconhece que a história e modos de pensar que aprendemos desde os espaços institucionais não são únicos e universais, muito menos dizem respeito a uma história monolítica e hermética dos povos, isto é, que se fecha em si mesma e não é receptiva a outras formas de se pensar.

Essas concepções constituem um campo de debates e interesses no que comumente é referenciado como colonialidade do poder, ser e saber, teoria debatida e produzida pelo reconhecido intelectual e sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018), precursor dos estudos da colonialidade, teoria esta que está intimamente ligada ao desenvolvimento dos estudos sobre a decolonialidade. Na perspectiva de Quijano (2005), a marca do passado colonialista projetou-se aos dias contemporâneos como uma estrutura de poder que subjuga e domina iden-

tidades (ser) e manifestações culturais (saber), portanto, arquiteta-se como uma colonialidade que nasce e se perpetua a partir da dominação colonial. Assim, podemos constatar que a experiência histórica subalterna é uma possibilidade de mudança social elencada desde o debate decolonial, pois está intimamente relacionada com a necessidade de revolução e desmembramento do passado, por meio da ressignificação da história, uma vez que as narrativas contemporâneas da ciência decolonial visam a desestabilizar o ideal do herói colonizador e colocar como protagonistas todos aqueles que sucumbiram pelo apagamento seletivo perpetrado pelas “fábulas” históricas da colonização.

Todavia, percebemos que esse processo se torna consolidado quando distintos modos de ser, sentir e estar foram sujeitos a outros modos, pois “[...] forjou-se o conceito de ‘missão do homem branco’ e de ‘salvar o selvagem de seu estado de barbárie.’” (Bauman, 2013, p. 14, grifos do autor). Aos povos originários, por exemplo, foi-lhes projetada outra visão de mundo, porém de um imaginário que vinha consigo, tamanha violência e vontade de poder para exterminar, apagar e silenciar qualquer sistema cultural, de tradições, ritos e costumes desconhecidos pelos europeus. Por este motivo, a colonização cultural também foi decisiva para suprimir as identidades originárias e legitimar a identidade do colonizador como hegemônica (Quijano, 1992).

Pensar sobre essas questões implica em reconhecer que a racionalidade moderna, por meio da colonialidade, representa um projeto que se tornou absoluto, a partir de influências racionalistas como René Descartes com a máxima filosófica “*ergo cogito sum*” (penso, logo existo) (Dussel, 1973) até a consolidação no movimento Iluminista e da Revolução Francesa (Mignolo, 2017, p. 14). A Modernidade que marca, sobretudo, a permanência latente da colonialidade através dos anos – apesar de a colonização ter acabado –, reduzindo o mun-

do da vida a uma simples lógica racional e quantitativa, teve também na produção do conhecimento eurocêntrico como único e viável na explicação dos fenômenos fora do espaço europeu.

Desde então, torna-se importante entender como essas influências foram determinantes para negar e silenciar conhecimentos e saberes existentes nas culturas dos povos originários na América Latina. E tais foram determinantes para consolidar o projeto do colonizador, com vista a um alinhamento político, cultural, histórico e educativo, com tendências alicerçadas no domínio objetivo e subjetivo desses povos, e, de acordo com Kaufmann (2011, p. 5), influenciou até os dias atuais no contexto científico:

Hier ist auf die in der postkolonialen Forschung mehrfach bearbeitete Tatsache hinzuweisen, dass der Kolonialismus in vielfältiger Weise und in einem derartigen Ausmaß ein Projekt der Wissensgenerierung ebenso wie ein pädagogisches Projekt darstellte, dass nach wie vor sämtliche Bereiche der Kunst- und Wissenschaftsgeschichte, aber auch die Ausformungen weltweiter Bildungssysteme und Kanonisierungen seine Spuren aufweisen.³

Por isso, é a partir desse movimento que surgem no século XX, por exemplo, possibilidades de pensar uma ciência baseada numa

3 “Deve-se salientar aqui, que a pesquisa pós-colonial tem lidado repetidamente com o fato de que o colonialismo representou um projeto de geração de conhecimento, bem como um projeto pedagógico de muitas maneiras, e de tal forma que todas as áreas da história da arte e da ciência, mas também as formações dos sistemas educacionais mundiais e as canonizações mostram seus traços.” (Kaufmann, 2011, p. 5, tradução nossa).

educação decolonial, libertadora e crítica em torno do conhecimento (Freire, 1967; Dussel, 1994; Adorno, 1995). Além disso, é importante considerar as contribuições de Sheikh (2009, p. 6):

Thinking is, after all, not equivalent to knowledge. Whereas knowledge is circulated and maintained through a number of normative practices – disciplines as it were – thinking is here meant to imply networks of indiscipline, lines of flight and utopian questionings. Naturally, knowledge has great emancipatory potentials, as we know from Marxism through psycho-analysis, but knowledge, in the sense being what you know, what you have learned, is also a limitation: something that holds you back, that inscribes you within tradition, within certain parameters of the possible. And thus with certain eliminations of what it is possible to think, possible to imagine – artistically, politically, sexually and socially. Secondly, the notion of knowledge production implies a certain placement of thinking, of ideas, within the present knowledge economy, the dematerialized production of current post-Fordist capitalism.⁴

4 “Afinal, pensar não é equivalente ao conhecimento. Enquanto o conhecimento circula e se mantém por meio de uma série de práticas normativas – disciplinas por assim dizer – o pensamento aqui significa redes de indisciplina, linhas de fuga e questionamentos utópicos. Naturalmente, o conhecimento tem grandes potenciais emancipatórios, como sabemos desde o marxismo através da psicanálise, mas o conhecimento, no sentido de ser o que você sabe, o que você aprendeu, também é uma limitação: algo que te prende, que te inscreve na tradição, dentro de certos parâmetros do possível. E assim com certas eliminações do que é possível pensar, possível imaginar – artisticamente, politicamente, sexualmente e socialmente. Em segundo lugar, a noção de produção do conhecimento implica uma certa colocação do pensamento, das ideias, dentro da atual economia do conhecimento, ou seja, a produção desmaterializada do atual capitalismo pós-fordista.” (Sheikh, 2009, p. 5, tradução nossa).

Conforme nos traz a autora, há por essência uma distinção clara entre conhecimento e pensamento. Por definição, logo, o pensar decolonial estaria inscrito numa retórica de imaginar possibilidades contrastantes à lógica colonial, pois pensar decolonialmente é agir a partir de uma realidade opressiva e recriar lugares epistemológicos para a libertação de domínios opressores. Por isso, também, o pensar decolonial busca travar dissensos entre o que se convencionou legitimar como conhecimento, inscrito numa disciplina histórica do ocidente, inserindo uma constante desmaterialização dos conhecimentos disciplinares da ciência moderna ocidentalizada.

Desse modo, nas últimas décadas há reflexões teóricas em torno da problemática sobre a colonialidade e formas de dominação que ainda são legitimadas como universais e hegemônicas para a ciência consolidada, e isso permite aprofundar olhares e vivências acadêmicas que venham a tecer espaços dentro de uma periferia da geopolítica do conhecimento global, ampliando as fronteiras da gnose ocidentalizada com vistas a uma decolonialidade do pensamento. Sendo que a América Latina constitui um amplo espaço de debates em torno das Teorias Críticas desde a América do Sul e do Pensamento Crítico Latino-Americano, um movimento intelectual que *a priori* busca estruturar lugares autênticos para o debate intelectual e propositivo às mudanças que se dão na esfera política.

Por isso, não é simplesmente um movimento que busca a revogação dos ideais colonizadores, mas o de constituir o espaço próprio e legítimo de luta por reconhecimento social e epistemológico nas narrativas históricas, sobretudo, na ciência. Neste âmbito,

[...] não se trata do [...] sentido de retirar os sedimentos coloniais da cultura subalterna, uma vez que esta opção culminaria na possibilidade do encontro com o vazio epistêmico, que acabaria por legitimar o epistemicídio promovido pelo etnocentrismo europeu e demonstraria a não-epistemologia colonizada. Pelo contrário, o escopo decolonial não se refere apenas a retirar a roupagem europeia das sociedades colonizadas, mas resgatar e até mesmo reconstruir as epistemologias autóctones, violentamente destroçadas pelo (neo)colonialismo. (Reis; Andrade, 2018, p. 7).

Logo, tão tarde, *pero en horabuena*, entendemos as experiências que nasceram dentro dos movimentos sociais/tradicionais/autóctones/originários que reivindicavam modificações nas estruturas sociais, políticas e econômicas, pois era ali que o pensar decolonial, mesmo antes de ser entendido como tal, já era uma vivência histórica legítima e autônoma do senso comum, e não do senso científico, uma vez que essa forma de pensamento e atitude não nasceu dentro dos recintos acadêmicos, tão elitistas, fechados e insensíveis às reivindicações populares.

Sendo assim, somos por definição sujeitos que nasceram e foram instruídos/educados neste sistema influenciado pelo modo de ser, pensar e conhecer da colonização, mas vale ressaltar que, ao mesmo tempo, perpassamos por vivências permeadas de dificuldades, exclusões e preconceitos, observando nesta condição periférica, individual e subjetiva a aproximação com uma realidade histórica repleta de outros tipos de silenciamentos. Neste sentido, a *práxis* decolonizadora, por meio de um exercício de pensamento decolonial, desvela os apagamentos históricos e denuncia os sistemas de opressão muito antes de se apresentar como uma perspectiva teórica, pois

coloca no eixo de reflexões a possibilidade de o sujeito colonizado participar ativamente das práticas de que este se utiliza para fazer-se reconhecer como sujeito pensante da história e de história, assim como ser autônomo de (com)ciência sobre si e das relações com o mundo ao seu entorno.

Experiência de si diante do mundo colonizado enquanto possibilidade para legitimar a existência autônoma

Deste processo de ressignificação do passado no presente, exemplificam-se os sentidos da experiência enquanto possibilidade para legitimar a existência do ser em espaços e tempos distintos. Contudo, apesar de entender a experiência desde uma lógica racional, marcadamente europeizada, apresenta-se também outro sentido, o qual foi esquecido e apagado seletivamente da história de muitos povos da América Latina. O sentido do saber está para além do que se tem por compreendido nas práticas filosóficas, discursivas e narrativas impetradas pelas sociedades colonizadoras, uma vez que grupos historicamente marginalizados também possuíam modos de perceber e entender o conhecimento da realidade.

Para exemplificar, o filósofo peruano Mário Mejia Huamán nos relata sobre a experiência:

En quéchua, todo conocimiento en el que ha intervenido la **experiencia, la acción, la manipulación de objetos**, se enmarca dentro de la forma **yachay**; por ejemplo ‘el todo es mayor que las partes’, ‘a toda acción corresponde una reacción de la misma intensidad y en sentido contrario’, ‘ser prudente

es bueno'. [...] Finalmente **rikuy** se refiere al conocimiento por visión, por ubicación en la **pacha**.⁵ (Huamán, 2011, p. 267, grifos do autor).

Para o filósofo Mário, é derivada da localização no espaço e tempo (*Pachamama*) a experiência do sujeito com o meio, seja física, seja espiritual, e essa concepção, por exemplo, tem sido vivenciada por muitos povos que habitaram e ainda habitam a cordilheira dos Andes. Portanto, nasce da vinculação com a realidade a noção de experiência vivida entre o ser humano e o espaço por ele habitado na natureza, um local e momento de relação harmoniosa, em que não só os elementos sencientes merecem atenção, mas todos aqueles outros modos de existir em que

[...] la relación entre la teoría y la práctica en el mundo andino habría estado dada por el **yachay** que significa: **saber y vida, o saber de vida. Yachay**: hace mención a cómo hacer o decir, las cosas. Saber hacer, por ejemplo: yo sé cultivar. Esto es saber obrar algo, hacer algo.⁶ (Huamán, 2011, p. 265, grifos do autor).

-
- 5 “Em quéchua, todo conhecimento em que interveio a **experiência, a ação, a manipulação de objetos** é enquadrado na forma **yachay**; por exemplo, ‘o todo é maior que as partes’, ‘toda ação corresponde a uma reação da mesma intensidade e na direção oposta’, ‘ser prudente é bom’. [...] Finalmente **rikuy** se refere ao conhecimento por visão, por localização na **pacha**.” (Huamán, 2011, p. 267, tradução nossa).
- 6 “[...] a relação entre teoria e prática no mundo andino teria sido dada pelo **yachay** que significa: **conhecimento e vida, ou conhecimento da vida. Yachay**: menciona como fazer ou dizer coisas. Saber fazer, por exemplo: eu sei cultivar. Isso é saber fazer alguma coisa, fazer alguma coisa.” (Huamán, 2011, p. 265, tradução nossa).

Ao explorar a presença de outros modos de vinculação e significação dos saberes/conhecimentos, oriundos da experiência com o processo físico e subjetivo de fazer algo sendo alguém, evidencia-se que, quando o “ser” existe, este existir está direcionado seja para refletir/perceber e não pelo caso contrário de uma existência que invade/descobre/encobre, ou seja, conquista e domina os sujeitos (Dussel, 1994; Mignolo, 2007; Huamán, 2011).

Ter compreendido essa concepção de que existimos enquanto resistência, pois nossa experiência reflete e percebe as angústias próprias deste tempo como consequências diretas do passado, mas, por outro lado, é elementar situar que ainda pouco se conduzem críticas a respeito da ideia de superioridade histórica daqueles modos de saber/conhecer/organizar que se prolongam desde a invasão realizada pelos colonizadores. Portanto, uma consciência e existência situadas no espaço, ao mesmo tempo por vontade de ter/possuir objetos e pela predação dos seres, lógica contrária quando o conhecimento desse duplo processo de sentido está exposto para o filósofo Huamán (2011, p. 267, grifos do autor), em que “[...] **rikuy** se refiere al conocimiento por visión, por ubicación en la **pacha**.”⁷

Por muito tempo, até então, a racionalidade moderna do ocidente constituiu alicerces sólidos em torno de uma perspectiva de sociedade em que as relações de trabalho e produção subjetiva e objetiva da realidade tendem a ser orientadas por processos de operacionalização e homogeneização das experiências históricas. Logo, as práticas

7 “[...] **rikuy** refere-se ao conhecimento por visão, por localização na **pacha**.” (Huamán, 2011, p. 267, tradução nossa).

subjetivas dos povos colonizados, encontrando-se desfiguradas pela validação científica, foram analisadas desde um viés marcadamente pré-concebido, sob o qual as experiências originárias e ancestrais não poderiam ser validadas cientificamente, colocadas sempre à margem das narrativas teóricas, e elencadas apenas como “objetos” de estudo e reflexão. Com isso, reiteramos a urgência em tornar a ciência uma instituição descolonizada, partindo de elementos que questionem a colonialidade imperante nas formas de conhecer/saber/fazer/ser, para, desta forma, traçar possibilidades de se pensar de(s)colonialmente.

Nesse sentido, em aproximação com o que nos diz Huamán (2011), compreendemos que a experiência vivida, localizada geopoliticamente no neoliberalismo moderno, ao entender a hegemonia discursivo-materialista racional e “civilizatória”, como elementos heréticos da organização e estruturação social “[...] en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida.”⁸ (Lander, 2000, p. 11). Contudo, para os autores Bonatti, Paim e Huamán (2022, p. 12), muito antes do alvorecer da era cristã, por exemplo, algumas culturas distribuídas pela América Latina partilhavam entre si um conjunto de crenças e costumes, dos quais a vinculação do conhecimento da vida com a natureza era uma forma de pensamento que orientava a organização social. E os autores reforçam que:

8 “En torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida em torno do ser humano, da riqueza, da natureza, da história, do progresso, do conhecimento e do bem viver.” (Lander, 2000, p. 11, tradução nossa).

La concepción que tenemos de la sociedad hoy surge, por ejemplo, en Europa, por lo que sólo conocemos una forma de vida homogénea, las relaciones entre trabajo y propiedad privada, es decir, la tierra como derecho legal de quienes la ‘poseen’. Algo que era imposible para las culturas ancestrales, la tierra es vida, sustento y sagrada para muchos pueblos que supieron producir solo lo necesario para sobrevivir.⁹ (Bonatti; Paim; Huamán, 2022, p. 12).

Ao perceber que ambas as experiências não se encontram deslocadas do *devir* histórico, ou seja, dos acontecimentos e momentos da história que vão desde o âmbito das revoluções coletivas até o espaço individual que cada ser ocupa neste mundo, mas gera também a significação objetiva e subjetiva da forma como nos relacionamos com o outro, sobretudo, com o mundo da vida. Para entender essas nuances, torna-se necessário e potente a viabilidade de conectarmos nossas experiências individuais e coletivas, que através dos encontros e diálogos nos ligam ao sentido de um conhecimento da presença em determinada realidade (*rikuy/pacha*), para, desse modo, sermos capazes de reconhecer processos científicos autênticos e relacionados com a realidade histórica do modo de conhecer, com opções que transversalizem ou superem tal sistema, corroborando para um pensar de(s) colonial.

9 “A concepção que temos de sociedade hoje surge, por exemplo, na Europa, através da qual só conhecemos um modo de vida homogêneo, as relações entre trabalho e propriedade privada, ou seja, a terra como direito jurídico de quem a ‘possui’. Algo que era impossível para as culturas ancestrais, a terra é vida, sustento e sagrada para muitos povos que souberam produzir apenas o necessário para sobreviver.” (Bonatti; Paim; Huamán, 2022, p. 12, tradução nossa).

Considerações finais

Entender, mesmo que de forma breve, a conjuntura que representa a organização das comunidades humanas, evidencia-se como um exercício primevo e de importância causal, pois assim teremos a pré-noção de que existem outras posições de pensar, agir, sentir, viver, etc... Pensamos que assim podemos constituir e tecer espaços onde a presença e o diálogo possam favorecer o despertar de perspectivas que não sejam mais fechadas, antagônicas e violentas, mas que haja um momento de consciência da inter-relação de todos os seres, independentemente da espécie.

No decorrer deste artigo, evidenciamos que a possibilidade epistemológica do pensar de(s)colonial suscita uma retórica que contribui à imaginação de realidades contrastantes à lógica colonial. Por isso, entendemos que pensar de(s)colonialmente é ter uma atitude crítica e agir a partir de uma realidade opressiva, recriando lugares epistemológicos para a libertação de domínios opressores. Desse modo, o pensar de(s)colonial busca questionar o que se convencionou legitimar como saber universal de um único povo, inserindo uma constante desmaterialização dos conhecimentos disciplinares da ciência moderna ocidentalizada.

Nossas reflexões também convergiram para elencar a possibilidade de considerar a experiência subjetiva dos povos colonizados enquanto uma prática de autorreflexão diante da colonialidade imperante até os dias de hoje. Isso implica colocar como protagonista o sujeito oprimido e colonizado como agente (re)produtor e (res)significante da história e de história. Com isso, pensamos que poderia ser a partir da educação transformadora, por meio do viés epistemológico

da de(s)colonialidade, o compromisso da formação de novos valores e de outra ética às futuras gerações. Portanto, em que pese essa atitude transformadora, a primazia de responsabilidade aos indivíduos que existem e desempenham, por exemplo, no exercício da docência, sendo humanamente capazes e sensíveis com a transformação de realidades opressoras.

Poderíamos pensar, a partir da experiência histórica da colonização, uma educação diferenciada que englobe as cosmologias originárias como modelos educacionais para ensinar esta e as próximas gerações. Uma educação de(s)colonial que se aproxime do verdadeiro sentido da vida natural, dos processos ecossistêmicos dos seres vivos. Entender que a vida é uma teia de relações e que cada ser vivente depende da ação que cada um transmite aos outros, por isso a educação deve ter o compromisso ético de considerar essas questões, a partir de um movimento de superação dos antigos paradigmas das teorias educacionais.

A partir desta escrita, refletimos sobre a necessidade urgente para um reordenamento do método científico, o qual precisa ser crítico e sensível às lutas históricas dos povos subjugados pela Modernidade/Colonialidade desencadeada pela colonização. As epistemologias precisam estar convergentes em relação à emancipação cognitiva e à liberação das manifestações culturais do jugo dominador da racionalidade opressora ainda ocidentalizada. Sendo assim, é imprescindível tornarmos o pensar de(s)colonial como uma atitude de enfrentamento intelectual, pois nosso tempo exige de nós resiliência e coragem para questionar os cânones acadêmicos, e protagonizar a transformação plurissignificativa da ciência, produzindo, assim, a experiência histórica da epistemologia de(s)colonial.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARGUMEDO, A. **Los silêncios y las voces en América Latina**: notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, 1993.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BONATTI, J.; PAIM, E. A.; HUAMÁN, M. M. La cosmología andina y de los Pueblos Kaingang: pensando la educación del campo. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 1-17, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v47.28196>.

DUSSEL, E. **Por una ética de la liberación latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1973. Tomo I.

DUSSEL, E. **1492**: El encubrimiento del outro – hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural editores, 1994.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HUAMÁN, M. M. **La cosmovisión Andina y las categorías quechuas como fundamentos para una filosofía peruana y de América Andina**. Lima: Editorial Universitaria, 2011.

HUR, D. U.; LACERDA, F. Ditadura e insurgência na América Latina: Psicologia da Libertação e Resistência Armada. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. spe., p. 28-43, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703020002017>.

KAUFMANN, T. Kunst und Wissen: Ansätze für eine dekoloniale Perspektive. **Transversal Texts**, 2011. Disponível em: <https://transversal.at/transversal/0311/kaufmann/de>. Acesso em: 20 set. 2022.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MIGNOLO, W. D. Delinking. **Cultural Studies**, London, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>.

MIGNOLO, W. D. Pedagogía y (de)colonialidad. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2017. Tomo II.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Zulia, año 24, n. 85, p. 89-116, abr./jun. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 17, n. 202, p. 1-11, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 19 set. 2022.

SALZANO, F. M. **Biologia, cultura e evolução.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.

SHEIKH, Simon. Objects of Study or Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research. **Art & Research**, Glasgow, v. 2, n. 2, p. 1-8, 2009. Disponível em: <http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/sheikh.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

Trabalhadores certificados com educação informal ou não-formal no Brasil

Luiz Lopes Lemos Junior

Leonel Piovezana

Introdução

A legislação brasileira de certificação de saberes adquiridos por trabalhadores por meio de educação não-formal ou informal vem sofrendo modificações desde a criação em 2009. Ocorreram alguns processos de certificação sob a normativa da Rede CERTIFIC, mas não foram relevantes diante da demanda de aproximadamente cinquenta milhões de pessoas aptas a participar. Trabalhadores e avaliadores envolvidos em dois processos foram entrevistados para se verificar os resultados das atividades após a finalização. Com o auxílio da análise de conteúdo, cada entrevista foi classificada, comparada e analisada com a atual política pública de reconhecimento de saberes e competências publicada pelo MEC: o Re-Saber.

As atividades profissionais no Brasil são reguladas por normas trabalhistas e conselhos de classes que, dependendo da ocupação, exigem documentação oficial para o exercício legal. A via comum para a obtenção de certificados ocorre através de cursos oferecidos por estabelecimentos de ensino. O reconhecimento de saberes e competências é outro caminho possível para se obter a certificação profissional.

O conceito de competência aqui discutido é pautado na formação profissional proveniente da educação por competência advogada por Perrenoud (2014) como reflexiva, integral e contínua da pessoa como interação cognitiva de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações-problema. São estas situações-problema as vencidas no cotidiano dos trabalhadores. Zabala e Arnau (2016, p. 10) identificam três formas de educação: a formal, regulada e desenvolvida com intencionalidade; a informal, “aquela que se dá de forma não intencional e não planejada”; e a não-formal, produzida “de maneira intencional e planejada, mas fora do âmbito regular”. Estes justificam que as aprendizagens obtidas de maneira informal ou não-formal são tão legítimas quanto aquelas adquiridas no sistema escolar.

A política pública brasileira que permitia este reconhecimento surgiu em 2009, a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), que foi revogada e substituída, em 2021, pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber). A portaria que o estabelece conclama as entidades públicas e privadas para um movimento de certificação nacional, a fim de reconhecer os mais de cinquenta milhões de adultos brasileiros que passaram da idade escolar, pessoas com 25 anos ou mais¹, e não possuem certificação (IBGE, 2019). Barato (2015, p. 40) alerta que esses trabalhadores não certificados se submetem a cursos de formação, até fora da sua área de interesse ou vocação, que são precários em infraestrutura e

1 Os cursos que oferecem qualificação profissional com menor escolaridade exigida no Catálogo Nacional de Cursos FIC determinam que o participante comprove o fundamental I, ou seja, até o 5º ano concluído.

valores profissionais, que pouco preparam para o trabalho real. Aqueles que exercem suas atividades sem o devido amparo legal da certificação, por vezes, trabalham na clandestinidade e na marginalidade profissional (IFSC, 2021a).

Foram discutidos, com base nos documentos institucionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e do Re-Saber, os relatos de trabalhadores que participaram de processos de reconhecimentos de saberes e competências para a obtenção de certificados profissionais de soldadores em 2016 e 2017. A pesquisa contou com entrevistas individuais semiestruturadas de quatro avaliadores e cinco trabalhadores participantes dos processos ocorridos no *campus* Xanxerê do IFSC, identificados pelas letras A e T, para Avaliadores e Trabalhadores, seguidos de algarismos arábicos. As entrevistas ocorreram entre 2020 e 2021 e foram classificadas e analisadas com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977). Para isso, o programa computacional *Atlas.ti* foi utilizado como ferramenta de auxílio ao uso do método. Os relatos selecionados foram concentrados nas falas referentes aos resultados obtidos pela execução dos processos.

Processos de reconhecimento de saberes e competências

O reconhecimento de saberes e competências profissionais é um assunto discutido mundialmente, com mais intensidade a partir dos anos 1940, seja para a recolocação de pessoas no mundo do trabalho, como os ex-combatentes de guerra, seja para oficializar os saberes de trabalhadores atuantes em determinada área. Países como os Estados Unidos da América, a Inglaterra, a França e Portugal possuem meca-

nismos legais para promover estes propósitos. Mesmo que, de modo implícito, estas políticas públicas reparam uma injustiça social provocada pela formalização dos saberes por meio de certificados.

Fundamentada principalmente no artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Rede CERTIFIC foi oficializada em 2009 através de uma portaria interministerial entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação (Portaria Interministerial MEC e MTE n. 1082, de 20 de novembro de 2009). Pouco promovida financeiramente e repleta de complicada estrutura organizacional, a portaria foi reformulada em 2014. Mesmo assim foram poucas as experiências de certificação, com alguns processos ocorridos em institutos federais Brasil afora. Em 2021, foi lançado o Re-Saber (Portaria MEC n. 24, 19 de janeiro de 2021) visando sanar os problemas encontrados na política pública anterior.

Em 2016 e 2017, aconteceram dois processos em Xanxerê (SC), CERTIFIC Soldador MIG/MAG e Soldador Eletrodo Revestido, fundamentados nos cursos de soldadores anteriormente ocorridos no IFSC. O primeiro processo matriculou 41 trabalhadores, certificou 38 como soldadores do processo MIG/MAG e atestou saberes de outros dois trabalhadores, no segundo, matriculou 23, certificou 18 soldadores no processo eletrodo revestido e atestou os saberes de dois trabalhadores. Apesar dos processos aqui estudados terem se desenvolvido ainda na vigência da Rede CERTIFIC, é conveniente utilizar o Re-Saber como base legal comparativa e como fonte de análise das entrevistas, mesmo porque as finalidades e metodologias de execução de ambas se assemelham.

Partindo-se da base legal, foram identificadas quatro características que orientaram a análise dos resultados: o trabalhador certifica-

do, o compartilhamento das experiências dos processos, a ampliação das ofertas e a promoção da educação formal. Todas estas características abordam fatos e atividades ocorridos após o desfecho dos processos de certificação.

Trabalhador certificado

O Re-Saber estabeleceu diretrizes de inclusão socioproductiva e de aumento das possibilidades de inserção profissional dos trabalhadores no mundo do trabalho (artigo 2º, inciso V, da Portaria MEC n. 24/2021²). Para usufruir dos resultados do processo, ao participante é garantido um certificado com validade nacional, sem referência ao processo de certificação e com as cargas horárias de cada competência do curso de referência (artigo 13).

A fim de se garantir este aspecto prático da certificação, a equipe de planejamento pode prever certificações intermediárias, mesmo quando o curso de referência não o faça em seu projeto pedagógico (inciso XII do artigo 15, e artigo 16). A comprovação de uma competência, através de um documento, faz muita diferença para a inserção profissional, ou a mudança de empresa de um trabalhador, de acordo com o entrevistado T5. O entrevistado T6 corrobora a mesma visão de que o certificado ajuda em entrevistas para novos empregos e acrescenta que resulta também em reconhecimento profissional e aumento salarial do trabalhador certificado. Ele e os entrevistados T7 e T8 consideram o

2 Todas as demais referências legais que não citarem a norma se referirão a esta portaria.

processo de certificação um meio para o crescimento profissional. Disse o entrevistado T7: “Eu me vejo um profissional mais completo hoje, com o certificado na mão, do que era antes do CERTIFIC.”

“Muitas vezes as pessoas estão aprendendo errado e trabalhando o tempo todo errado”, adverte o entrevistado T8, apresentando outro aspecto da certificação: a insegurança que a ausência do apoio acadêmico proporciona à vida do trabalhador. Este trecho insinua que aquele que aprende através da educação não-formal ou informal não sabe se o que faz ou como faz está correto, segundo padrões acadêmicos. Disse isso porque foi advertido pelo avaliador durante o seu teste, que deveria iniciar a soldagem já usando a máscara, e não pontear³ sem o uso da máscara protetora. Ele confessou que não sabia que a curta exposição à radiação e à luminosidade do arco elétrico dos processos de soldagem eram prejudiciais à saúde dos seus olhos. A advertência foi bem aceita pelo trabalhador pela forma como a situação foi tratada pelo avaliador, porquanto a situação foi interpretada pelo avaliador como uma oportunidade de formação, não de punição ao avaliado, como é possível identificar na educação formal (Dewey, 1979). Pelo desconhecimento do participante de boa-fé, não lhe foi imputada falta na avaliação. Atualmente, o trabalhador se sente mais seguro em seu ofício. O trabalhador teve, a partir daquela conversa, consciência da sua condição e ciência de que a manutenção daquele hábito o prejudicaria futuramente. De maneira análoga aos trabalhadores certificados em processos de educação formal, aquele trabalhador pode manter o hábito de risco à sua saúde a partir da entrega do

3 Pontear é um termo da soldagem que significa fazer uma pequena solda entre peças para as unir, até que se faça a soldagem definitiva da estrutura.

certificado, mas esta responsabilidade não é mais do avaliador, nem da instituição avaliadora, é uma decisão particular do profissional.

Uma das etapas da certificação consistia em uma atividade com todos os trabalhadores reunidos para se discutir os aspectos da profissão. Buscou-se saber se esse encontro coletivo gerou alguma reação no grupo de participantes posterior ao processo, porém isso não aconteceu por conta daquele encontro. Descobriu-se que os trabalhadores já estão inseridos em algum tipo de grupo de profissionais com interesses em comum ou se reuniam em outras ocasiões recreativas na sede do sindicato de classe.

Com relação aos ganhos financeiros dos trabalhadores certificados, não foi possível confirmar que qualquer um deles recebeu algum tipo de aumento salarial ou bonificação motivada pela certificação obtida. Contudo, os entrevistados estão convictos de que o certificado vai lhes fornecer vantagem competitiva no mundo do trabalho.

A certificação criou outros tipos de vantagens para o trabalhador ou para a empresa dele. O trabalhador T5 relatou um episódio ocorrido com o pai, também participante do processo:

Eu posso citar o exemplo da empresa do meu pai. Eles prestavam serviço para uma grande empresa aqui da cidade e, chegou uma época, mais ou menos um ano depois que terminou o processo do CERTIFIC, que essa empresa exigiu vários certificados dos profissionais que trabalhavam para ela. Exigiram a NR-33, a NR-35, a NR-10 e que, se precisasse de soldagem dentro da empresa, tinha que haver alguém responsável ou qualificado para realizar essa solda. O processo CERTIFIC acabou ajudando-o perante essa exigência. A empresa que o meu pai trabalhava conseguiu continuar prestando serviços àquela outra grande empresa, por conta de ter meu pai como a pessoa certificada

para utilizar o equipamento de soldagem. Muitas vezes, nem era ele que utilizava o aparelho, mas ele era o responsável por colocar o equipamento na empresa para executar o serviço.

O certificado, neste caso, deu não só ao trabalhador, mas também à empresa, notoriedade e oficialização do serviço. Em outra entrevista, disse o participante T6:

Influencia bastante ter o certificado de soldador. O meu supervisor de manutenção, fez o curso técnico e fez o CERTIFIC também. A partir do momento que eu recebi o diploma, ele mesmo levou ao gerente, mostrou todos os cursos que eu tinha, o que eu podia fazer e aumentou a minha chance de crescer na empresa.

Relatos como estes apresentam um quadro de esperança e confiança dos trabalhadores nos resultados dos processos de certificação profissional, segundo o entrevistado A1.

Compartilhamento

O Re-Saber contém uma diretriz que trata de compartilhamento e também de capacitação docente, que promove a articulação de esforços das instituições participantes com o intuito de compartilhar práticas e articular capacitações docentes a partir desse conhecimento (artigo 2º, inciso VII). Foi revelado pelo entrevistado A3 que ele tem ouvido elogios das certificações ocorridas em Xanxerê no *campus* Joinville, onde serve atualmente. A partir desse relato, comprova-se a ciência de outras unidades do IFSC sobre os processos executados em Xanxerê. Apesar de haver uma curiosidade de se conhecer o processo,

de acordo com o avaliador A4, não se pode dizer que esse conhecimento foi devidamente organizado, sistematizado e divulgado como forma de capacitação para novas ofertas.

O coordenador dos processos participou como palestrante no 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos que aconteceu em 2017, em Goiânia⁴. O entrevistado A4 reconheceu que aconteceu essa divulgação nacional em um compartilhamento tacanho de experiências, algo para informar pessoas leigas, para anunciar algo novo, e que faltou capacitar um público interessado, isto é, compartilhar o que se aprendeu com pessoas interessadas em ofertar novos processos de certificação.

Tanto para os trabalhadores quanto para avaliadores e gestores institucionais envolvidos, os processos foram considerados exitosos e profícuos. O entrevistado A2 considerou o compartilhamento mal aproveitado dos processos de reconhecimento de saberes e competências com as comunidades internas e externas, pois poderiam ser usados relatos dos envolvidos, que são estimulantes. E ainda, considera que essas atividades poderiam ser usadas como ferramentas de convencimento para outras instituições investirem nesta política pública.

Ampliação de ofertas

O Relatório de Gestão Consolidado: Exercício 2015 previa na meta 11.5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), “[...]”

4 Disponível em: <https://ifg.edu.br/eventos-em-andamento/17-ifg/ultimas-noticias/8281-16-05-eja-2>.

ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico.” (Brasil, 2015, [s.p.]) e, naquele momento, iniciaram-se discussões com representantes da Rede Federal para implementar a Rede CERTIFIC. A diretriz do Re-Saber, inciso VII, do artigo 2º, demonstra preocupação do MEC para a “ampliação da oferta de certificações profissionais”.

A referida ampliação de ofertas, em nível microscópico, significa encontrar diferentes demandas e encontrar as pessoas capazes de participar, como vislumbra o trabalhador T6. Para se atingir estas metas locais, a inclusão de representantes dos trabalhadores e do setor produtivo no planejamento (inciso II, artigo 8º) é exigida e contribui bastante na ampliação das ofertas, pois estes entes conhecem a atividade e seus profissionais. O entrevistado A4 lamenta que isso não tenha acontecido nas experiências de que participou.

Em uma percepção mais ampliada, macroscópica, tanto A2 quanto A4 se preocuparam com a falta de divulgação dos resultados, dificultando o desenvolvimento da política. Em 2017, houve um edital de promoção de reconhecimento de saberes e competências, mas não se encontrou nada sobre o edital nas matérias jornalísticas do sítio eletrônico do IFSC (<http://www.ifsc.edu.br>), com a palavra-chave CERTIFIC. Além disso, o *link* do edital indicado na matéria de 29 de maio de 2017 é inválido. Considerando a missão propagada pelo IFSC (2021b), o entrevistado A1 também reconhece que a ampliação das ofertas de certificação deveria ter mais atenção da instituição e o entrevistado A2 expande essa necessidade a outras áreas profissionais e outras instituições.

A Rede CERTIFIC exigia a “inserção em turma do curso correspondente ou do respectivo itinerário formativo” (Portaria Intermi-

nisterial MEC/MTE n. 5/2014, artigo 25) do trabalhador participante que manifestasse interesse. Essa característica do CERTIFIC desestimulava muitas instituições de ensino a participarem da rede, pois era demasiado exaustivo desenvolver todo o processo e, ainda, garantir o ingresso dos participantes interessados no determinado curso, fosse ele na própria instituição, ou em instituição parceira.

Já o Re-Saber promove a educação formal aos trabalhadores participantes, mas não manteve a obrigatoriedade quando estabelece a diretriz de “[...] **incentivo** à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, **sempre que possível.**” (artigo 2º, inciso VI, grifos nossos). Essa mudança legislativa foi uma estratégia do Re-Saber para ampliar as ofertas.

Educação formal

Um resultado importante a ser avaliado pela política pública é a promoção da educação formal. É interesse do MEC e das instituições interessadas saber se as experiências ocorridas motivaram os participantes e de que forma a política de reconhecimento de saberes poderá influenciar e se relacionar com a educação formal. Para estas questões, o avaliador A4 reconhece que a base do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) foi a educação formal. No planejamento, houve consultas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de diversas modalidades envolvendo soldagem para formular o perfil profissional presente no PPCP de cada oferta. Descobriu-se que, dos três, a CBO é o documento mais voltado para o trabalho e emprego, pois foi desenvolvido com grande participação de

empregados e empregadores. Mas, o que mais orientou no PPCP foi o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, predominantemente desenvolvido e voltado para a educação profissional.

Percebeu o entrevistado T5, aprendiz certificado pelo Senai, que os públicos dos cursos de aprendizagem industrial e dos processos de certificação são bem característicos. Nos cursos de aprendizagem, os estudantes geralmente não trabalham, são jovens de idades parecidas e têm interesses pessoais comuns. Nos dois processos de certificação que participou, conheceu pessoas adultas, de cargos e atividades diversos da área metalmeccânica e essa experiência foi inovadora e impactante para o entrevistado. Em cursos profissionais regulares não existe, predominantemente, a característica de serem os alunos ambientados com a atividade ou especialistas como acontece nas certificações, por sua própria concepção. Os ambientes das certificações reúnem uma comunidade de prática, definido em Barato (2015, p. 27) como “[...] grupo que compartilha saberes na ação e na aceitação de uma cultura própria da profissão.” Por isso, são tão diferentes as trocas de informações, os valores e, em consequência, as perguntas formuladas pelos participantes em eventos promovidos para os públicos acadêmicos e de comunidades de prática. O incentivo para os trabalhadores certificados frequentarem cursos regulares sugerem benefícios relevantes para a educação formal.

Além do mais, a relação ocorrida entre trabalhador e avaliador nos processos de certificação divergiu das comumente encontradas entre aluno e professor. O entrevistado A4 percebeu uma relação de igualdade entre os participantes, entre os docentes e entre docente avaliador e trabalhador participante. “Essa conversa de igual para igual, não significa dizer que todos devem ser iguais, não; mas que

todo mundo se igualasse em nível.” E considera ainda que essa comunicação franca entre trabalho e escola pode estimular uma análise que valida ou invalida a eficácia da educação profissional formal, como propagadora das atividades da profissão correlata. Mais do que aprimorar o ensino e o seu conteúdo, essa relação aponta para uma mudança de paradigma da educação formal, em que participante e avaliador, aluno e professor encontram-se no mesmo nível de condições de diálogo e aprendizagem, sendo permitido aos dois aprenderem e construir juntos o trajeto do ensino. Essa relação gera uma educação com significados reais, planejada por professores e alunos, na qual o professor compartilha a aula com o aluno e os papéis se alternam: “[...] o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor.” (Dewey, 1979, p. 176).

Por que essa possibilidade de diálogo está tão distante da educação formal? Respondeu esta pergunta o entrevistado A4, imputando à rigidez dos processos de ensino que trilham um caminho escravizado pelo tempo. Ele critica a grandeza “tempo” como a responsável por injustiças causadas nas políticas educacionais, que não permitem sequer um plano de ensino, que não possua uma carga horária definida e uma frequência mínima dos alunos, traduzida em uma porcentagem da carga horária do curso, ou seja, em um tempo! Analisando esta crítica e as acuradas elucubrações do entrevistado A3, é possível que a característica do processo de certificação, que não segue a mesma lógica temporal dos cursos regulares, desestabilize o *modus operandi* dos professores, causando incredulidade ou receio em um modelo que infringe as regras do tempo acadêmico.

Esse modelo não se enquadra em nenhum dos modelos estabelecidos pela academia: não é ensino, o trabalhador habilidoso e com-

petente em sua prática já sabe; não é pesquisa, porque o trabalhador não está ali para desenvolver conhecimento; e não é extensão, porque isso envolveria a participação de estudantes como parte fundamental do processo, mas, na realidade, a participação de estudantes não é fundamental, apesar de sua participação ser possível. Profetiza o entrevistado A4 que “[...] a certificação vai ajudar essas coisas no futuro e, ensino, pesquisa, extensão e certificação estarão integrados num único sistema, sendo uma coisa só.”

O avaliador A4 tipifica a política educacional atual pela lógica mercadológica, “[...] que afirma que aprendizagem deveria acontecer somente na educação.” Novamente, o conceito de reconhecimento de saberes confronta o paradigma da política educacional brasileira, como afirma o professor A4 quando diz: “[...] a certificação pode contribuir para a mudança de como a gente enxerga o ensino nas questões mais amplas.” Sua intenção inicial pode ser documentar um conhecimento conseguido fora da formalidade, contudo, pode se tornar um paradoxo, confrontando cada procedimento operacional da Educação com preceitos fundamentais e legítimos, como o de “servir a comunidade”.

Outro exemplo de como a educação formal poderá ser melhorada pelo Re-Saber é relatado pelos avaliadores A2 e A4 quando apresentam situações de apoio das empresas locais aos projetos integradores dos cursos da área mecânica. Essas parcerias prometem trazer vantagens também às empresas, com o subsídio parcial dos projetos com apoio de órgãos de fomento a pesquisas que visam melhorar os ambientes fabris, os equipamentos, ou os processos empresariais. Estreitando relacionamentos com as empresas locais, as instituições de ensino profissional poderão oferecer mais vagas de estágio para seus

estudantes, que, em via de mão dupla, as empresas podem efetivá-los como colaboradores qualificados e certificados.

Oportunidades são criadas quando se está inserido em um meio onde pessoas compartilham de um mesmo interesse. O ambiente de trabalho e o ambiente acadêmico geram oportunidades a quem os frequenta; e a associação de ambos potencializa essas oportunidades. Foi isso que apregoou o trabalhador T6, ao relatar sobre as oportunidades que o ambiente acadêmico lhe ofereceu, quando, desempregado, foi indicado por um colega que conheceu no curso, a uma vaga de emprego. Ele, a filha, o genro e a esposa foram contratados. Cursos profissionais e o mundo do trabalho caminham em um mesmo propósito, retroalimentando-se em conhecimento e recursos. Esse trabalhador não vê esperança de melhoria profissional àquele que não investe em conhecimento sobre a profissão.

Os processos executados em Xanxerê tinham apoio não só da direção do *campus*, mas de toda a área mecânica. Trabalhadores que participaram dos processos e que frequentavam algum dos cursos no IFSC tiveram suas vidas acadêmicas e profissionais, como participantes do processo, conciliadas. Os professores permitiam suas saídas durante a aula para participar dos encontros dos processos em ocasiões oportunas, que não os prejudicariam. O mesmo aconteceu quando os avaliadores entendiam que alguns alunos já tinham aqueles conhecimentos desenvolvidos no curso, então esses alunos podiam retornar para as suas atividades acadêmicas, relatou o entrevistado T5.

Aos processos foram criados critérios para uma avaliação isonômica e justa do ponto de vista dos entrevistados A3, A4, T5, T7 e T8. Por mais que suas práticas cotidianas denotassem suas capacida-

des técnicas, quatro dos 41 trabalhadores não foram certificados no primeiro processo e três dos 29 no segundo.

O trabalhador T6 reclamou pela falta de mais um encontro, ou a substituição de algum dos encontros, por um encontro de formação, para melhorar o desempenho dos trabalhadores nas avaliações. Em contrapartida, outro entrevistado, T5, repudiou a ideia de que os processos oferecessem formação, alegando que esta atribuição seria dos cursos, isto é, da educação formal, e que isso desvirtuaria os objetivos da política de certificação. Mantendo o assunto, o avaliador A3 sugeriu uma melhoria com uma participação mais efetiva do Núcleo Pedagógico junto aos trabalhadores que receberam somente o atestado de reconhecimento, motivando-os para completarem seus conhecimentos logo em seguida, a fim de receberem também seus certificados. Ele propôs ainda que houvesse uma segunda tentativa, intercalada com um minicurso, para atender as deficiências dos trabalhadores não certificados. Nota-se que o Re-Saber separou ainda mais a educação formal do reconhecimento de saberes, mas paira ainda a confusão entre processo de certificação e curso. Para a sua implantação, o Re-Saber terá o desafio de clarificar os objetivos e a metodologia desta política pública.

Não foram encontrados registros documentais de pedido de revisão dos resultados das avaliações na instituição. Era item indispensável à aprovação do PPCP, sob a política do CERTIFIC, um que constasse o direito ao pedido de revisão dos resultados das avaliações, porém, nenhum dos dois documentos continham essa alternativa, e, conseqüentemente, isso não foi divulgado aos participantes. O Re-Saber manteve essa obrigatoriedade de recurso para aprovação dos Projetos Pedagógicos de Certificação Profissional.

O entrevistado A2 relatou que muitos participantes afirmaram que a educação formal é inviável para a fase da vida deles. Foram relatadas algumas experiências dos trabalhadores com a educação formal durante os processos, umas intencionais e outras não intencionais pela equipe de planejamento. “Para o trabalhador de 40 ou 50 anos de idade, ficar sentado um número X de horas, para aprender uma coisa que, em tese, ele já sabe na prática, seria uma coisa muito difícil de acontecer.” Trabalhadores adultos têm características díspares entre si, existem aqueles que residem longe do local de trabalho, outros que revezam com o cônjuge a responsabilidade dos cuidados com os filhos e tantos outros empecilhos que os jovens, em idade escolar, não têm na educação formal.

Apesar disso, o entrevistado A4 informa que muitos participantes retornaram à instituição e frequentaram cursos em diferentes modalidades, tais como Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Engenharia. Certos trabalhadores mantiveram contato com o IFSC indiretamente, como no caso do trabalhador T7, que teve duas filhas matriculadas em um curso técnico. Ele atribuiu ao ensino do IFSC o ingresso de ambas no ensino superior. Para o entrevistado A1, o processo de certificação é uma ferramenta de inclusão. Percebeu o avaliador A2, depois da certificação, que

[...] vários deles retornaram ao Instituto. Criou-se um vínculo, inclusive, com o pessoal que nunca tinha entrado no Instituto Federal. Eles acabaram retornando também por causa da primeira impressão que tiveram do campus.

Essa boa impressão poderá quebrar barreiras ou repulsas que os trabalhadores nutrem pelos estudos, pela educação formal, inserindo

nas salas de aula de todo o país pessoas que enxergarão, com mais facilidade, os conteúdos do ensino como úteis aos propósitos da vida.

Considerações finais

A Rede CERTIFIC foi a primeira política pública dedicada a reconhecer saberes e competências no Brasil. Com estrutura organizacional complexa, sem reserva de recursos ou coerção a nenhum ente público para divulgação, implantação ou consolidação da política, não é de se surpreender o insucesso desta política pública. Qualquer experiência executada nestas condições é um marco notável.

Sob estas condições, dois processos foram executados no *campus* Xanxerê do IFSC. Como resultado indireto destes processos, é possível citar a divulgação da instituição ofertante e de seus cursos. O entrevistado A4 revelou um objetivo velado:

[...] alavancar a divulgação das nossas ofertas, tanto da própria certificação como também da formação profissional. E aconteceu. Não são poucos os ex-participantes de processos de certificação que se tornaram alunos de diferentes atividades do Instituto. Portanto, contribuiu com a divulgação e o envolvimento da comunidade com o Instituto, sim. Outro exemplo de que isso aconteceu foi quando, durante a nossa entrevista individual, perguntamos se eles já tinham entrado no IFSC e os trabalhadores respondiam que era aquela a primeira vez. Destaco que para boa parte deles foi a primeira vez e depois disso vieram muitas vezes, se tornaram alunos e seguiram estudando.

Validar o processo de ensino é outra possibilidade de análise dos cursos pelas instituições e pelos professores que experimentam a certificação. O processo de certificação está baseado em cursos que estão em atividade, mas institui a participação de trabalhadores e de empresas. Esta situação de compartilhamento de experiências e proposições, somada ao próprio processo de avaliação, com o relacionamento de trabalhadores e professores, cria uma situação de paridade que é sem igual para o sistema de ensino. A relação regular da escola pressupõe um professor que tem mais conhecimento do que o estudante, entretanto, essa relação pode ser de equivalência ou de inversão, quando se trata das relações dos professores com pessoas do mundo do trabalho. Ao avaliar certas competências, o professor-avaliador deve ser capacitado nelas, mas isso não quer dizer que o trabalhador não possa ter outras que não foram avaliadas, e que, talvez, nem o professor as possua. Esse relacionamento pode trazer inúmeros benefícios para a educação formal, como arremeter o professor ao fundamento básico do ensino: “como as pessoas aprendem” (Barato, 2004, p. 74). Não somente o conteúdo, mas a relação professor-aluno pode sofrer modificação. Dewey (1979) adverte que as relações hierárquicas professor-aluno podem até modificar ações e resultados, e essa relação de paridade da comunicação entre os envolvidos, identificada pelo entrevistado A4, apresenta um quadro favorável ao compartilhamento proposto por Dewey para uma sociedade democrática.

As avaliações devem simular as situações do cotidiano. Os resultados dessas avaliações podem verificar o quanto essa educação está preparando os alunos a situações do dia a dia (entrevistado A4). Perrenoud (2014) defende uma avaliação muito mais formativa (ajudando a pessoa a controlar seus conhecimentos) do que normativa

(que situa o aluno numa escala de conhecimento para os documentos institucionais), aproximando a avaliação da educação formal do saber-fazer. O entrevistado A4 adverte que o resultado dessa comparação entre a educação formal e a necessidade das situações-problema do ofício real pode ser um fator de desencorajamento para a participação de alguns professores. Ele explica:

[...] porque quando executamos um processo de ensino, o processo de ensino é nosso. Quem é que controla o processo de ensino? Somos nós. [...] com o processo de certificação, esse controle é diminuído. Vai ter que compartilhar esse ensino, pôr à prova.

O docente pode sentir-se em situação de desconforto, reflexão e necessidade de melhoria das metodologias e dos materiais pedagógicos adotados. Como resultado, é possível haver resistência de professores, daqueles que não aceitariam a exposição de suas aulas, hoje reconhecidas e aprovadas academicamente. Todo processo de certificação, indiretamente, avalia a educação formal, e esta pode mostrar-se obsoleta ou descontextualizada da atividade profissional ao ser confrontada, no processo de certificação, com os pareceres dos representantes dos trabalhadores e das empresas nas fases de planejamento ou pelo resultado final do processo.

O Re-Saber previu a participação de representantes de trabalhadores e de empresas para todas as fases dos processos (antes, durante e depois da avaliação). A presença desses representantes não somente cumpre a exigência legal, mas intenciona facilitar o contato com seus representados, enriquecer o processo com suas especialidades, iniciar ou estreitar laços de relacionamentos interinstitucionais e assegurar

aos participantes avaliações condizentes às atividades locais da classe. As falas dos trabalhadores e dos avaliadores retrataram insegurança e desconfiança, quando da ausência desses representantes.

Até que os processos de reconhecimento de saberes e competências se consolidem como política pública e de Estado, barreiras são previstas a serem transpostas, como o preconceito das instituições educacionais e de seus atores a procedimentos de certificação exoacadêmicos, como declarou o entrevistado A3. Se o reconhecimento de saberes e competências se consolidar como política de estado, haverá aceitação, naturalização e reconhecimento da sociedade, extrapolando, talvez, a notoriedade dos Institutos Federais nos processos, a nomenclatura do Re-Saber e o mandato presidencial, encontrando seu espaço entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A Portaria MEC n. 24/2021 concede direito às instituições de oferecerem processos de reconhecimento de saberes e competências; é possível que, no futuro, os trabalhadores tenham leis que garantam o direito do reconhecimento dos seus saberes e competências.

Referências

BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac, 2004.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica.** Brasília: UNESCO Office Brasília, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão Consolidado: Exercício 2015.** Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível

em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb/rg_se_mec_2015-2.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual**: Tabela 7135 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7135>. Acesso em: 24 maio 2021.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Sistema Re-Saber**. Florianópolis, 2021a. Disponível em <https://youtu.be/MQdMEi2SiBY>. Acesso em: 30 jun. 2021.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Missão, visão e valores**. Florianópolis, 2021b. Disponível em <https://www.ifsc.edu.br/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 4 jun. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. O objetivo da educação por competência é o pleno desenvolvimento da pessoa. *In*: ZABALA, A. *et al.* **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-24.

Reações de estudantes frente à deficiência visual do professor¹

Milene da Silva Oliveira
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Introdução

Este capítulo é resultado da dissertação de mestrado em Educação da primeira autora, uma professora com deficiência visual, sob orientação da segunda autora. O objetivo do estudo foi compreender como docentes com deficiência visual (cegos/as ou com baixa visão) enfrentam os desafios de exercer a profissão. Resulta de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista. As materialidades empíricas foram geradas por meio de entrevistas narrativas, a sete professores com deficiência visual, atuantes na educação básica nos três estados do Sul do Brasil. Foram gravadas e transcritas na íntegra, considerando os aspectos legais previstos na Resolução n. 466/2012, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética da Unochapecó.

1 Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para a seleção dos professores foi utilizada a técnica de amostragem denominada Bola de Neve, que se caracteriza como uma forma de amostragem não probabilística. Este tipo de amostragem utiliza cadeias de referência e por isso não é possível determinar a probabilidade dos sujeitos participantes da pesquisa, antecipadamente. A amostragem em *Bola de neve* torna-se um meio útil e facilitador para se chegar até grupos difíceis de serem acessados (Vinuto, 2014). Fizeram parte dessa pesquisa os professores indicados por meio da rede de referências e que concordaram em participar do estudo, em conformidade com os critérios. Para a geração de materialidades empíricas foram realizadas entrevistas narrativas, realizadas via aplicativo Google Meet, considerando a distância dos entrevistados e o período crítico da pandemia da covid-19. Para Andrade (2014, p. 181), “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que se diferem ou contemporizam.”

As narrativas foram organizadas em agrupamentos temáticos, considerando a recorrência e relevância e examinadas na perspectiva da análise do discurso em Foucault. Revel (2005, p. 37), alicerçada na perspectiva foucaultiana, percebe o discurso como “[...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns [...]”. Sales (2014, p. 125) afirma que, para Foucault, analisar discursos é buscar compreender “[...] por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso.”

Ao analisar discursos, segundo Foucault, é preciso estar atento, pois estamos imersos em

[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. (Foucault, 2005, p. 96).

Vale salientar que discurso é entendido por Foucault como uma “[...] descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual [...]” (Veyne, 2011, p. 16-17).

Se olharmos para o contexto escolar, veremos que a atuação profissional do professor com deficiência visual é algo raro e recente. O contexto educacional atual reverbera os movimentos de lutas travadas e conquistas históricas pelo público da educação especial. Em uma sociedade que se constitui por olhares padronizados e pela lógica da normalidade, os docentes com deficiência visual se distanciam dos padrões de corpo, comportamento, jeitos de ser e fazer a docência, o que causa estranhamentos. Com a perspectiva da educação inclusiva e a democratização da educação, as discussões foram ampliadas, e com isso assegurados legalmente os direitos e as condições de acesso de todas as pessoas, em todas as etapas de ensino.

Nessa linha de pensamento, tecer discussões em torno do professor com deficiência é preencher espaços, pois se os indicadores apontam para um crescimento do ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, isso implica que estes sujeitos, após a formação, exercerão sua profissão. Esse texto trata especificamente de professores com deficiência visual.

Estamos frente a um cenário educacional em que muito se fala e se escreve sobre o aluno com deficiência na escola, sendo difundidos estudos que visam apresentar reflexões sobre estratégias e possibilida-

des para incluí-los nas diferentes disciplinas existentes no currículo, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Contudo, o acesso ampliado não é sinônimo de inclusão. Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 3-4), baseadas nos escritos de Foucault, afirmam que a inclusão é tomada como uma

[...] tecnologia de governo da conduta docente. Trata-se da forma como os docentes são capturados pelos discursos da inclusão e como esses discursos reverberam na ação docente, traduzidos em efeitos de subjetivação e processos de normalização.

As autoras afirmam que a inclusão tem sido assumida como uma ação autojustificada e naturalizada, mas nem sempre compreendida na complexidade que impõe. Salientam que:

Tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum iluminado diga como se faz a verdadeira inclusão, mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes e que exercem a profissão a partir de distintas perspectivas. (Pieczkowski; Naujorks, 2015, p. 15).

Veiga-Neto (2008) alerta para a ambivalência da inclusão, que se manifesta quando ela própria é capaz de gerar exclusão. “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum – concreto ou simbólico, pouco importa – para que se garantam saberes sobre esse outro

e desde que esse outro continue a ser ‘um outro.’” (Veiga-Neto, 2008, p. 17). Nesse sentido, Silva (2014) evidencia a lógica de binarismos que tem levado à exclusão de identidades sociais. Identidade pode ser o que sou ou aquilo que se é, tendo referência a si mesmo. Para Silva (2014, p. 100):

[...] antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural.

Ao falarmos em inclusão precisamos desconstruir formas generalizantes e romanceadas de conceber essa temática, para compreendê-la na sua complexidade, como um grande desafio dos nossos tempos. Numa sociedade capitalista, neoliberal, em que o lucro a qualquer custo e a lógica do mérito individual imperam, pode a deficiência, a diferença, colocar-se como uma contracultura ou como transgressão? É o emaranhado de identidades e formas de ser e estar no mundo que nos instiga a olhar para o horizonte do professor com deficiência visual.

Inclusão e acessibilidade: para quem?

Neste tópico, pretendemos tensionar e refletir sobre acessibilidade e inclusão escolar, com relação aos professores com deficiência visual (cegos ou com baixa visão). Este estudo indaga: Acessibilidade

para quem? Nossa problematização se fundamenta no fato de que a inclusão escolar é um tema recorrente, contudo, predominantemente projetado para os estudantes com deficiência e raramente para o professor nessa condição. Vale destacar que Foucault entende o termo problematização como um

[...] conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). (Revel, 2005, p. 70).

Nosso exercício de problematização se ampara na metáfora da caixa de ferramentas, mencionada por Foucault, para designar as noções teóricas discutidas em suas obras, que auxiliarão no processo de reflexão sobre as relações de poder que emanam dos conjuntos de políticas e normas vigentes na sociedade. Para Veiga-Neto e Lopes (2007), utilizar a caixa de ferramentas é servir-se das teorias e conceitos foucaultianos para examinar as práticas sociais como instrumento para reflexão.

Para este processo será necessário colocarmos as lentes foucaultianas e definir quais ferramentas irão nos ajudar a examinar o que, possivelmente, está dito e não dito nas relações estabelecidas. Especialmente a normatização e normalização estarão presentes no texto como ferramentas conceitos. A noção de norma, para Foucault, está ligeiramente ligada à disciplina. Ou seja, o “[...] efeito, as disciplinas são entranhas ao discurso jurídico da lei, da regra entendida como efeito da vontade soberana.” (Revel, 2005, p. 65). Seguindo esta lógica de pensamento, a norma é que define a normalização. Em consonân-

cia com Foucault, a norma caracteriza-se como um biopoder, sendo este exercido sobre os sujeitos da sociedade. O autor ainda ressalta sua percepção sobre as coisas que se organizam em torno da norma, como o binarismo normal e anormal. Outros dois termos que circundam a norma é a normatização e a normalização. Segundo Veiga-Neto (2008), as normatizações são como dispositivos que sistematizam a norma, ao passo que a normalização enquadra, colocando todos os sujeitos em uma norma já estabelecida. Neste caso, a norma é o que define ou padroniza os traços do normal, ao mesmo tempo que ampara as pessoas com deficiência.

Pensando a partir da norma que dá condição de acesso, que garante a participação dos professores com deficiência como cidadãos da sociedade, que visa autonomia, a igualdade de oportunidade, o direito de estar, conviver e usufruir de diferentes contextos e espaços/lugares, logo imaginamos que a acessibilidade, quando entendida a partir do docente com deficiência visual e sua docência, é algo em franca construção, isso mediante a discursividade política de inclusão que nos é posta como verdade. Indagamos: “Será que há uma efetivação da norma em relação ao acesso e condição de trabalho dos docentes com deficiência visual? Quais as verdades escondem o silenciamento que ecoa da norma?”

Ao ampliar o olhar por meio das lentes foucaultianas, amparadas em Veiga-Neto e Lopes (2007), podemos dizer que toda a discursividade em torno das políticas públicas de inclusão podem ser compreendidas como uma forma de governo dos corpos. Ao analisar por este ângulo, as políticas públicas de inclusão possuem o objetivo de colocar todos os corpos sob o mesmo teto (Veiga-Neto; Lopes, 2007).

Os autores supracitados destacam que, para haver o governo da população, faz-se necessário promover o ordenamento e isso se dá por meio da lógica das políticas públicas de inclusão, por meio do direito à igualdade. Ou seja, por meio da garantia de acesso para todos.

A acessibilidade nesse cenário de políticas públicas de inclusão torna-se um direito fundamental e estabelece uma pré-condição de acesso a todos os demais direitos da vida social. Isso significa vencer as barreiras impostas, por meio do direito à acessibilidade. Em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 3º, inciso IV, barreiras são conceituadas e classificadas como:

IV – [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (Brasil, 2015, [s.p.]).

Para o docente com deficiência visual poder exercer a docência, é necessária a ausência de barreiras, como arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais ou tecnológicas. Se isso não acontecer, a possibilidade de inclusão é frágil.

A partir das narrativas dos docentes e dos questionamentos realizados, foram organizados quatro agrupamentos temáticos denominados: desafios enfrentados na organização das práticas pedagógicas; condições de acessibilidade para o exercício da profissão; organização do trabalho/aulas; reações discentes frente à deficiência visual do professor. A recorrência e relevância foram consideradas para eleger as

narrativas destacadas e, posteriormente, examinadas na perspectiva da análise de discurso em Foucault. Neste capítulo, considerando a possível extensão do texto, destacaremos apenas o último destes títulos.

Reações discentes frente à deficiência visual do professor

Com o intuito de situar o leitor, o Quadro 1 sintetiza informações acerca dos docentes que participaram do estudo. Trata-se de professores cegos ou com baixa visão, com caminhadas na docência entre dois a 25 anos, com formação acadêmica em Pedagogia (predominantemente), Filosofia, Educação Física e Geografia, atuantes na Educação Básica nos três estados do Sul do Brasil. Com o intuito de preservar a real identidade de cada participante, foram identificados como D1, D2 e assim sucessivamente até D7. Optamos por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita.

Quadro 1 – Informações acerca dos docentes que participaram do estudo

Docente	Estado	Curso de graduação	Tempo de atuação profissional	Etapa da educação	Forma de trabalho: efetivo/contrato	Caracterização da deficiência	Usuário de bengala longa?
D1	RS	Pedagogia	2 anos e 8 meses	Ensino Fundamental: Séries iniciais	Rede municipal: efetivo	Cegueira total congênita. Glaucoma que ocasionou deslocamento de retina	Sim

D2	RS	Pedagogia	3 anos e 10 meses	Educação Infantil	Rede municipal: efetivo	Baixa visão congênita: má formação	Sim
D3	PR	Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Especial e Neuropedagogia	7 anos	Sala de recursos	Rede municipal: efetivo	Cegueira total congênita	Sim
D4	PR	Pedagogia e Filosofia	25 anos	Rede de educação profissionalizante	CLT	Cegueira total congênita	Sim
D5	SC	Educação Física	8 anos	Rede municipal (Paradesporto)	Rede municipal: ACT	Baixa visão congênita	Não
D6	SC	Pedagogia	2 anos	Ensino Fundamental; Séries iniciais; EJA	Rede municipal: ACT	Baixa visão congênita	Sim
D7	SC	Pedagogia e Mestrado em Geografia	5 anos	EJA – Ensino Fundamental; Ensino Médio	Rede estadual: efetivo	Cegueira total congênita	Sim

Fonte: elaboração das autoras (2022).

Nesse tópico evidenciamos como os estudantes reagem às aulas conduzidas por docentes com deficiência visual e como os docentes interagem e reconhecem seus alunos. Embora sete professores tenham participado do estudo, destacamos excertos de narrativas de cinco dos entrevistados, por considerá-las representativas do conjunto de narrativas referentes a este título.

Iniciamos destacando que o encontro singular entre o professor com deficiência visual e os estudantes representa uma experiência, o que, para Larrosa (2002), requer parar para olhar, parar para planejar, olhar mais devagar, reservar um momento para a escuta, parar para sentir ou ser sensível ao outro. Ainda, requer parar para apreciar os detalhes, suspender a opinião e o automatismo, deixar-se envolver, ao se permitir escutar o outro.

Revel (2005), amparada em Foucault, diz que a experiência é algo individual, mas que para alcançar a plenitude é atravessada pelo outro e por acontecimentos. Ainda sobre a experiência, concordamos com Larrosa (2002, p. 24-25), quando escreve que:

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Segundo Larrosa (1994, p. 44), “[...] é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos.’”

É mediante as colocações do autor que expomos a narrativa do Docente 2, com deficiência visual, acerca do encontro com seus alunos:

[...] eu não faço discurso para eles. Eu deixo fluir ao natural. Tanto é, que as vezes tem crianças que no final do ano perguntam: Profe, por que o teu olho é assim? Aí eu conto para eles, porque aí a criança está pronta para ouvir. Se ele não perguntou antes é porque não o incomodou, não teve essa necessidade. Eu acho que a gente tem que ir conforme precisa. (D2).

Já o Docente 6 conta que, ao chegar pela primeira vez em uma sala de aula, optou por dialogar com as crianças, indagando: “Vocês já conheceram pessoas com deficiência? Vocês já viram alguém? Vocês sabem o que é deficiência?” Depois desse momento deixava as crianças fazerem as perguntas. “Isso foi bem legal porque eu percebi que cada sala, cada ano tinham perguntas de acordo com a sua idade.” (D6). Segue a conversa dando um exemplo de uma de suas recordações vividas:

Falei para eles: ‘Oi tudo bem? Eu sou o professor (X), vou ficar com vocês hoje’. E eu vi que todos ficaram em silêncio porque eles viram a bengala e visualmente dá para perceber que eu tenho deficiência. Então eles olharam para mim, olharam pra bengala e aí eu falei assim? ‘Vocês percebem alguma coisa de diferente em mim?’ E todo mundo: ‘Sim professora, você está usando esse negócio’. E eu perguntei assim: ‘Alguém sabe o nome desse negócio?’ Eles: ‘É bengala.’ Eu falei, ‘Nossa! Como você sabe?’ ‘Eu tenho um tio que tem deficiência visual também. Ele também é cego...’ Surgem as perguntas... ‘A gente também pode falar que você é cega?’ ‘A gente pode falar que você é deficiente?’ Várias perguntas... Ou ainda: ‘Como que você fez pra andar até aqui?’ E aí no meio desse monte de perguntas até surgiu uma pergunta de uma aluna ‘Professora, posso te fazer uma pergunta? Você adotaria uma criança, sendo ela uma criança negra?’ Eu falei: ‘Sim, com certeza.’ Porque eu era branca, eu sou branca no caso, então eu falei: ‘Porque a pergunta?’ ‘Porque eu sou negra.’ Então eu acho que na cabeça dela a questão de eu não enxergar... se isso afetava como eu via as pessoas. Então surgiram perguntas que me fizeram refletir pelo resto da minha vida. (D6).

Por sua vez, o Docente 1 diz que as crianças têm uma aceitação maior devido à sua espontaneidade. E conta que as crianças já vieram lhe perguntar: “Como você vai no banheiro? Elas não têm vergonha de chegar e perguntar. E tem colegas que às vezes têm vergonha de perguntar se eu quero ajuda. Então, é diferente.” (D1). Já o Docente 2 prossegue dizendo que depois de falar e deixar as crianças perguntarem, conseguiu estreitar os laços porque aquele “[...] elefante que passava no meio da sala que era a deficiência não existe mais.” (D6).

O Docente 7 salienta que durante os estágios da faculdade escolhia chegar em sala de aula e dar uma explicação sobre a sua cegueira, explicava sobre suas dificuldades e como iria fazer nas aulas. Já quando começou a trabalhar na escola, escolheu “[...] chegar na sala e não falar nada sobre a cegueira, entrar em sala como se aquilo tudo tivesse sendo normal pra todas as pessoas [...]”.

O Docente 7 ainda ressalta que se surpreendeu como a escolha dele melhorou a reação dos estudantes. Diz ter a impressão de que quando dava muita explicação se criava uma barreira:

[...] criava o eu e o eles. Eu deficiente e eles os estudantes. E quando eu chego e dou aula como se nada estivesse acontecendo, eu tenho a impressão que eles veem que eu sou um professor. Antes de ser cego, antes de eu dar a explicação, eu mostro que eu sou um professor.

O Docente 4 conta sobre a reação dos alunos ao saber que teriam aulas com um professor com deficiência visual: “[...] a reação primeira é de surpresa, eles não esperam no processo de escolarização deles se deparar com uma pessoa com deficiência atuando.” O Docen-

te 4 diz que ao longo do tempo vão construindo juntos, adequando-se e que não fala muito sobre ele enquanto pessoa com deficiência.

Podemos perceber, nos discursos, que ao mesmo tempo que os docentes são incluídos pela norma, também são subjetivados pela própria inclusão. Mencionamos isso no sentido de que as instituições educacionais e suas práticas disciplinares enquadram e produzem sujeitos docentes com deficiência visual a partir da norma, ou seja, produzem sujeitos subjetivados, regulados, ajustados.

Para Foucault, a subjetividade, é a noção pela qual o “[...] o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.” (Fischer, 1999, p. 42). Os modos ou processos de subjetivação são permeados por dispositivos como a escola, inserção social, práticas, entre outros elementos que compõem a experiência e por consequência a subjetivação dos sujeitos. Ou seja, não se trata apenas das relações estabelecidas, mas as que estabelecemos com os outros em diferentes tempos, contextos e situações. Ferreira Neto (2017, p. 14) escreve que: “Somos constituídos das relações que temos com outros. Portanto, não há qualquer solipsismo na proposição foucaultiana de subjetivação, mas um entendimento de que as práticas de si são práticas sociais.”

O Docente 6 afirma que a estratégia de fazer perguntas e deixar os alunos perguntarem não funciona com os estudantes adultos: “Os adultos não perguntam porque têm medo, medo de soar um preconceito [...]”. Prossegue contando sobre sua experiência:

Eu entrei, me apresentei, falei da deficiência. Fiz diferente. Não esperei as perguntas porque eu sabia que elas demorariam a vir. Então, eu falei sobre a minha deficiência, mas falei que isso não era empecilho, que a gente conseguiria trabalhar tranqui-

lamente e que eu tinha as estratégias. Aí perguntei: ‘Alguém tem alguma dúvida? Vocês têm alguma pergunta com relação a própria deficiência?’ Não teve ninguém, ninguém falou nada, um consenso mudo. Só que em na hora do intervalo não foi tão mudo assim. Todo mundo meio que começou: ‘Ah coitada, tadinha, a gente não vai fazer ela passar por isso...’ (D6).

O Docente 6 conta que os estudantes pouco apareciam na aula e, quando vinham, era um em cada dia. E, aos poucos, o docente foi percebendo que era por conta da sua condição visual o que o diferenciava dos outros professores. Devido à baixa visão, o docente necessitava de uma aproximação maior do seu rosto para escrever no quadro. Assim,

[...] eu perguntava: ‘Por que será que os outros não estão vindo?’ As respostas eram sempre muito parecidas: ‘Porque poxa a gente fica pensando, tadinho, a gente vê que você se aproxima tanto para escrever, que você sofre tanto...’ Gente, mas eu não sofro, essa é a questão, eu não ligo, eu não me importo, eu trabalho diferente, eu preciso me aproximar do quadro pra escrever porque eu não consigo enxergar de longe, mas é só por isso... não é sofrido pra mim. Se fosse sofrido eu não escolheria ser professor, eu gosto do que eu faço. E aí eu fui falando de um paro o outro e eles foram voltando a vir. Claro que também tinha a questão do: ‘Ai será que ele vai conseguir ensinar?’ Inclusive, tinha um aluno que ele ia pra aula só pra me testar. Porque ele fazia perguntas do tipo: ‘Qual é a terceira palavra, professor?’ A minha sorte é que eu sempre conseguia dar conta de responder, pelo menos na maioria das vezes eu sempre tinha as respostas certas. Então eu estava sempre sendo testado. (D6).

O jeito diferente do docente com deficiência visual exercer a docência impactou os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ponto de provocar sentimentos de benevolência e compaixão, até mesmo de duvidar da sua capacidade com relação aos conhecimentos e possibilidades de ensinar.

Quando os hábitos, comportamentos, gestos, corpos de pessoas não se encaixam ou não se enquadram dentro de algo previamente estabelecido, se denomina estranho. O estranhamento é algo que ao mesmo tempo que repele, também fascina. Rejeitar o que é estranho ou o que não pertence é não reconhecer a diferença e suas possibilidades de ser e estar no mundo. Ferre (2001) afirma que ser diferente é perturbador.

Por ter deficiência visual, o docente é avistado com olhares de estranhamento, olhares questionadores, desconfiados e duvidosos sobre ser docente e a sua docência e, em muitos momentos, é rotulado como incapaz, por não enxergar. Em sala de aula, a deficiência parece ser possibilidade apenas do aluno, e esse lugar é avistado como lugar do sujeito da inclusão. Contudo, o docente quebra o paradigma que a deficiência é possibilidade somente do aluno.

Conforme Veiga-Neto (2007), para Foucault, a normalização disciplinar acontece quando se tenta adequar os sujeitos com relação aos seus gestos, ações e comportamentos, a um modelo, neste caso, a norma. “Assim, é dito normal àquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 955).

Segundo Mohr e Naujorks (2013, p. 278):

A norma, como modelo que opera na normalização disciplinar, demarca a partir do modelo de ordenação o normal e o anormal; e, a norma – modelo de regulação – como curva normal que se expande, funciona como gerenciamento no conjunto da população [...].

Dessa forma, é possível dizer que os olhares dos estudantes moldados pela norma operam na ordem disciplinar e, por isso, estranham o docente com deficiência. Tais relações disciplinares estabelecidas no bojo das instituições educacionais influenciam para uma inclusão que subjetiva os sujeitos.

A seguir, destacamos o relato do Docente 4, no qual podemos perceber o discurso do modelo social da deficiência: “Sempre mostro para eles que eu tenho uma lesão que vai implicar no funcionamento diferente e que a deficiência mesmo ela está fora [...]” (D4). Esse modelo, “[...] leva a compreender que o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão.” (Augustin, 2012, p. 3). Olhar a deficiência a partir desse modelo é pensá-la a partir da igualdade, em uma base equitativa. Nessa lógica, “[...] não haveria deficiência dentro de uma sociedade plenamente desenvolvida.” (Augustin, 2012, p. 3).

O Docente 4, ao falar com os alunos sobre a deficiência, pontua: “[...] que eles podem ajudar e favorecer para que essa deficiência apareça ou não dentro do processo pedagógico.” Ressalta, ainda, que explicita para os estudantes que o mais importante no processo é eles aprenderem. “É isso que eu vou lá para fazer, trabalhar, para dar aula, para falar sobre Sócrates, Platão, Aristóteles [...]” “Música, poesia, teatro, dança, arte, escultura, enfim, aquilo que é importante.”

O Docente 6 diz que, conforme o tempo foi passando, os alunos da EJA retornaram para as aulas e, aos poucos, ele mostrou que sabia o que estava fazendo, mas afirma que o sentimento era que tinha que provar que era capaz. O sentimento de incapacidade gerado no docente foi provocado pelas barreiras atitudinais impostas pelos padrões de normalidade.

Segundo Augustin (2012, p. 3), o modelo social da deficiência “[...] identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais [...]”. A autora salienta que, ao superar tais barreiras impostas, haverá significativas contribuições, não somente para a vida da pessoa com deficiência, mas para todos da comunidade. Esse modelo oportuniza o sujeito com deficiência a participar e a recuperar o “poder de tomar decisões nos meios sociais” (Augustin, 2012, p. 3).

As narrativas dos entrevistados indicam que as reações dos estudantes frente ao docente com deficiência visual diferem, mas, inicialmente, diante da surpresa de ser ensinado por tal professor, emerge da parte dos estudantes a suspeita de incapacidade. Nesse sentido, ao pesquisar mulheres com deficiência visual, Pieczkowski e Gavenda (2021, p. 154) constataam que predominantemente, as pessoas com deficiência visual são tratadas “[...] como menos capazes, como alguém que necessita correção e constantemente são demarcadas as suas posições de inferioridade e de dependência.” O processo de inclusão é uma possibilidade de construir novos olhares, ou seja, é um processo de subjetivação, para compreender as possibilidades e romper com representações da deficiência como inferioridade.

Ainda, sobre relações estabelecidas com os estudantes, o Docente 4 conta que para se deslocar no espaço da instituição usa a ben-

gala, ou diz onde quer ir com a turma, e sempre alguém oferece o braço:

Hoje em dia, é muito mais simples do que quando eu comecei. Antes eu ficava pensando e não andava apoiado no aluno porque podia demonstrar algum tipo de limitação ou fraqueza. Hoje não, hoje eu penso completamente diferente e eu entendo isso de uma outra maneira, entendo isso com mais leveza. Não tem problema de eu pôr a mão no ombro de um aluno ir até o deck. Eu quero dar uma aula melhor e não tem problema nenhum. (D4).

As relações que permitem ao docente a aproximação e reconhecimento das características físicas possíveis dos estudantes acontecem aos poucos, quando a confiança vai se estabelecendo, como narra o Docente 1: “Eu consigo reconhecer eles pela voz. Às vezes até pelo jeito de andar.” Ainda, relata que, com o passar do tempo, as próprias crianças contam para o professor ou colocam a mão do professor sobre eles na intenção que o professor perceba suas características. Assim,

[...] quando estávamos presencialmente na escola, eles não tinham essa coisa de chegar e dar um abraço, chegar e dar beijo, chegar e cumprimentar. Mas quando se tratava de mim, para mostrar que eles tinham feito o penteado diferente, ou que tinham cortado o cabelo ou que o outro colega está usando uma camiseta diferente... Eles às vezes até chegavam pegando a minha mão e diziam: ‘Toca aqui pra ver professor.’ Era bem natural. (D1).

Percebemos, na fala dos Docentes 4 e 1, que, apesar de todos os atravessamentos e olhares padronizados, é possível estabelecer uma boa relação ou uma relação de parceria com os estudantes, seja no

momento da prática, ao se deslocar pelo espaço educacional, seja nas diferentes formas que o docente com deficiência visual desenvolve para reconhecer seus alunos. Mas nos atrevemos a dizer que as relações que vão se tecendo entre aluno professor e professor aluno também sofrem influências de como o docente com deficiência visual se percebe e se posiciona neste processo, principalmente frente às adversidades que encontram pelo caminho da docência.

Considerações

As narrativas dos docentes evidenciam que o maior desafio em suas práticas pedagógicas são a falta de acessibilidade, barreiras atitudinais e a própria deficiência, vista pela comunidade escolar como incapacidade para o exercício das funções pedagógicas, mas que as crianças e jovens discentes, em sua grande maioria, apresentam atitudes de acolhimento. Revelam, também, que a inclusão e acessibilidade têm sido pensadas mais para os estudantes com deficiência e menos para os professores, cuja inserção profissional é recente e ainda causa estranhamento nos espaços escolares.

Foi possível perceber as relações de poder estabelecidas entre o corpo *normal* com relação ao corpo *anormal* e o poder da norma sob os docentes e a docência. É possível constatar, também, como a norma que enquadra e normaliza os corpos determina que os sujeitos sejam incluídos e excluídos. Aparece nas narrativas que o professor é quem faz os movimentos para ser incluído, facilitando as próprias condições de trabalho.

Professores com deficiência visual são desafiados constantemente, seja por questões da norma/acessibilidade, organização pe-

dagógica de aula frente às relações de poder estabelecidas, seja pela reação do estudante ao deparar com a deficiência do professor. São nestes desafios constantes que as relações professor e estudantes são estabelecidas.

A pesquisa possibilita perceber que cada docente possui uma percepção e, por consequência, uma forma de abordar sua deficiência frente os estudantes. Alguns docentes agem como se não houvesse deficiência, outros preferem falar e ser questionados, e outros preferem não comentar e deixar que os questionamentos surjam ao longo do tempo, conforme a necessidade do estudante. Mas, de modo geral, as reações dos estudantes são de acolhimento, surpresa, estranhamento, por ser a deficiência avistada somente como possibilidade do aluno e não do professor. Dessa forma, podemos dizer que os olhares dos estudantes são moldados pela norma e, por isso, estranham o docente. O estudo revela que a deficiência também está nos contextos sociais e na falta de acessibilidade, não apenas no sujeito que a possui.

A presença de profissionais com deficiência, nas escolas, cria novas necessidades e novos olhares, rompendo com verdades estabelecidas pelas relações de poder delimitadas pelos padrões de normalidade. Apesar da ampla gama de normativas ancorando a educação inclusiva, da crescente compreensão da diferença como fator que potencializa o reconhecimento das diferenças, ainda há muito a se conquistar, nessa forma de ser professor/a.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Malucy Alves (org.). **Metodologias de**

Pesquisas Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 173-194.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA NETO, João Leite. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 7-25, set./dez. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, 1999.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MOHR, Alana Claudia; NAUJORKS, Maria Inês. **A produção da normalidade nas instituições escolares em tempos de inclusão**. Curitiba: PUC/PR, 2013.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; GAVENDA, Marizete Lurdes. Narrativas de Mulheres com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 139-156, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0171>.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 52, p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4072>. Acesso em: 13 abr. 2022.

REVEL, Judith. Norma. *In*: REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Clara Luz, 2005. p. 65-66.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 111-132.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. *In*: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Situando Foucault. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 15-32.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>.

VEYNE, Paul. Tudo é singular na história universal: o “discurso”. *In*: VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 14-22.

VINUTO, Juliana. Uma amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>.

Educação integral: direito a outros tempos e espaços educativos

Neuzair Cordeiro Peiter
Elcio Cecchetti

Introdução

Este capítulo é resultado da dissertação intitulada *Contribuição do Ensino Religioso à Educação Integral dos Estudantes do Ensino Fundamental*. Esta foi produzida entre 2019 e 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, vinculado à Linha de Pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva e ao Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (SULEAR).

No cenário atual da educação brasileira, caracterizado por um período de mudanças tanto sociais, políticas e econômicas, no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, verificamos a necessidade de uma educação que possibilite a educação integral dos sujeitos, integradora de múltiplos saberes e dimensões da existência humana. Frente a isso, a escola pública enfrenta o desafio de promover uma educação que possibilite aos estudantes uma formação plena, preparando-os para exercício da cidadania.

A Educação Integral é uma concepção que busca garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual,

física, emocional, social e cultural – e se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Por isso, o currículo deve estar integralizado aos saberes dos estudantes e suas comunidades. Isso porque o aprender está ligado com aquilo que vivemos. Daí a importância de conceber a territorialidade no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas.

A formação de um ser humano integral não ocorre apenas em sua individualidade, mas na coletividade. Nesse processo, a escola necessita cumprir sua função social para que a integralidade dos sujeitos seja viabilizada por meio de uma metodologia participativa entre educador e educando. Como acrescenta Teixeira (1996, p. 43),

[...] a sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – como um largo e generoso sentido humano.

Com base nisso, concebemos uma escola que atue baseada na abertura ao novo, no reconhecimento do outro nas suas especificidades, sabendo conviver, que eduque para uma sociedade democrática, oportunizando a igualdade de condições para todos, para enfrentamento da problemática histórica da desigualdade social. A escola representa para muitos sujeitos a possibilidade de mudança social, pois

é nela que se produzem as diversas aprendizagens que possibilitam (ou não) que eles se sintam integrantes e atuantes da história.

O objetivo deste capítulo é tematizar a Educação Integral enquanto expressão do direito a outros tempos e espaços educativos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Na primeira parte, discorreremos sobre a concepção de Educação Integral e suas implicações aos processos de democratização do conhecimento e de aprendizagem no espaço/tempo escolar. Na segunda parte, destacamos, especialmente, as contribuições da educadora brasileira Jaqueline Moll em prol da institucionalização de uma política pública de Educação Integral.

A Educação Integral e a Formação plena dos educandos

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, [s.p.]).

Educar, portanto, é uma responsabilidade da família e do Estado. Isso porque, de acordo com Moraes (2006, p. 48), educar

[...] é tarefa de toda a sociedade; tarefa que se inicia no lar e as famílias não podem delegar, em sua condição de 'grupo primário' de laços existenciais afetivos, mas que se estende como compromisso de todas as frentes sociais, em sua consciência

humana pública e personalizante. Educar (do latim *educere*), num primeiro plano significa levar de um lugar para outro; todavia, não quer dizer levar-se de um lugar qualquer para outro qualquer, significando a condução de uma personalidade da alvorada de suas primeiras experiências vitais à sua consciência de cidadania, a qual implica visão lúcida do seu mundo relacional e de si mesma.

Desse modo, educar implica no desenvolvimento integral dos sujeitos. O processo educacional, então, busca formar cidadãos conscientes, que se preocupem com os problemas sociais e na resolução dos mesmos, a partir da mobilização dos conteúdos científicos. Para Gadotti (2009, p. 98), a Educação Integral provoca a formação dos sujeitos na sua integralidade. Por isso: “Deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal baseando as aprendizagens nas vivências dos alunos.” Trata-se de uma educação que, de fato, esteja vinculada ao contexto social dos educandos, o que propiciará aprendizagens mais significativas e efetivas, em que todos estejam integrados no caminho pela busca do conhecimento, de forma igualitária democrática, sem nenhuma distinção ou preconceito.

Oferecer uma Educação Integral significa democratizar o conhecimento e otimizar as oportunidades de aprendizagem no espaço e no tempo escolar. Conforme indicam Santos *et al.* (2012, p. 338):

Educar na perspectiva da Educação Integral extrapola a ampliação do tempo, bem como a ampliação de espaços; trata-se da necessidade de educar para ler, escrever, calcular, interpretar produzir textos e poesias, resolver problemas com as quatro operações e muito mais que isso, ou seja, a educação em sua integralidade visa ao ensino e à aprendizagem, ao olhar e ao cui-

dar do outro, visa à proteção e à emoção, respeito às diversidades; traduz a cultura de paz. O desejável é educar sujeitos que construam uma sociedade mais humanizada e menos violenta, a Educação Integral desenvolve-se e acontece em diferentes espaços, tempos e relações, é a educação da família, da escola, do campo de futebol, da rua, do bairro, etc. Pensar nessa grande rede é pensar na Educação Integral do nosso tempo.

Diante desse desafio, a escola e a família possuem a tarefa de assegurar o desenvolvimento integral da criança, adolescente e jovem, abrindo novas percepções para uma educação que se volte ao ser humano em seu processo de construção, superando o mero repasse de conteúdos, de modo a aprofundar e qualificar as aprendizagens.

A oferta de uma Educação Integral gera oportunidades de criação de valores prementes aos dias atuais, como a solidariedade, o respeito, o diálogo, entre outros, que colaborem para formação de seres humanos críticos frente aos problemas do mundo e predispostos a solucioná-los. Representa uma mudança de paradigma, pois coloca os sujeitos com suas potencialidades e necessidades no centro do processo. Trata-se de uma educação que prioriza a formação e o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano, possibilitando a autonomia e a possibilidade de “ser mais”, como dizia Paulo Freire (2018).

Sob o foco da Educação Integral não cabe mais formarmos indivíduos “robotizados”, apáticos e alienados de si mesmos, sufocados pelo ambiente onde são impedidos de expressarem suas próprias identidades, valores e princípios. É necessário propiciar uma formação que se envolva desde um conhecimento relacionado ao próprio

ser e existir, na dinâmica da coletividade e da “outridade”, ultrapassando os muros da escola. Como acentua Felício (2012, p. 5):

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

Assim, torna-se perceptível o poder de mudança que a educação propicia aos sujeitos, tal como descreveu Freire (2019, p. 87): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Daí a importância de um processo educativo que articule teoria e prática, fornecendo conteúdos que se relacionem com a realidade dos educandos, que os instiguem, que lhes aguce o interesse pelos saberes, uma aprendizagem que de fato faça sentido. Como corrobora Gadotti (2003, p. 61):

Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver junto, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Precisamos escolher entre um mundo mais responsável frente à cultura dominante que é uma cultura de guerra, do ruído, de competitividade sem solidariedade [...].

Na construção de uma sociedade com uma feição mais humanizada, na perspectiva de uma concepção da amorosidade e da esperança, Freire (2014, p. 12) provoca e desafia:

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída.

Freire relaciona o esperar com o tempo presente que, em diálogo com o passado de nossas raízes étnico-culturais, aponta para o futuro no qual utopias serão materializadas em inéditos viáveis. Daí que a esperança deve estar inserida no íntimo do nosso ser, para contagiar os demais, pois, como diz o autor, esperar sozinho é necessário, mas não transforma. É necessário esperar na coletividade.

Diante de uma sociedade onde impera desigualdades em diversos âmbitos, predominando a falta de diálogo e distintas formas de violências, é fundamental desenvolver processos educativos integrais, focados na defesa dos direitos humanos e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, não podemos desistir de lutar por uma Educação Integral pública de qualidade para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Uma Educação Integral para todos: contribuições de Jaqueline Moll

No histórico de lutas por uma Educação Integral merecem destaque as ações da educadora Jaqueline Moll, que tem atuado como defensora de uma sociedade igualitária e democrática, bem como de

uma escola na qual o educando recebe centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Ao assumir a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foi responsável por criar e implementar o maior e mais importante programa de Educação Integral no país, o Mais Educação. O Programa foi criado em 2007, tendo como foco a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, visando um processo pedagógico que conectasse as áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, à cultura, às artes, saúde e economia.

No âmbito do MEC, a educadora defendeu a necessidade de uma educação emancipatória para enfrentar as mazelas e injustiças que fizeram silenciar e excluir parcelas significativas da população no decorrer da história. Almejou a melhoria da qualidade da formação humana via Educação Integral, instituindo na escola o debate sobre as desigualdades sociais vividas, os problemas quanto ao analfabetismo e à restrição de direitos de grande parte da população. Para isso, Jaqueline propôs a transformação das experiências de vida em experiências de cultura, articulando saberes e conhecimentos das classes populares (Moll, 2007).

Jaqueline Moll também se posicionou frente à crise paradigmática que a educação vem passando no mundo contemporâneo, sendo a formação integral uma forma de promover a superação de uma concepção educativa centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola. As suas contribuições se desenvolveram em duas direções: a primeira diz respeito à Escola de Tempo Integral, na perspectiva de promover proteção integral dos educandos, a partir da oferta de um currículo escolar integrado, associado à ampliação das horas diárias de permanência do estudante na escola.

A segunda, parte do princípio da Educação Integral, enfatizando a integralidade nos aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores e sociais dos educandos. Moll preocupa-se com a criação, afirmação e garantia de uma escola que assegure os direitos sociais, especialmente daqueles que foram silenciados ou simplesmente excluídos do espaço educacional. Nesse sentido, defende uma Educação Integral que constrói sujeitos com autonomia e emancipação para garantir vida em plenitude e, com isso, construir uma sociedade mais igualitária (Moll; Leclerc, 2013).

A percepção do contexto social desigual e da baixa qualidade da oferta educacional levou Moll a defender a ampliação da jornada escolar para a realização de atividades dentro ou fora da escola, especialmente em territórios precarizados ou vulnerabilizados.

Articular o território à agenda educativa da escola, estimulando percursos que valorizam experiências sociais, permite uma agenda de tempo integral que dialoga com as múltiplas expressões do saber e das práticas populares. (Moll; Leclerc, 2013, p. 295).

Moll defende um processo educacional que alcance os desfavorecidos deste país. Daí decorre sua proposta de escola em tempo integral para minimizar as consequências geradas pelas desigualdades sociais, que se refletem no analfabetismo e na negação de direitos:

A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constitui como sociedade. Os degradados pela pobreza no campo e na cidade e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começam a ter acesso ao sistema educativo. A inclusão tardia

se soma à baixa qualidade das condições materiais pedagógicas na permanência e na aprendizagem. (Moll, 2014, p. 369).

Na concepção de Moll (2014, p. 374-375), a Educação Integral interage com a diversidade de espaços que podem ser utilizados pela escola em atividades de:

[...] acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, inclusive culturais e esportivas; a combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais; e, ao fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. Explicita-se uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda os muros da escola, buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

Portanto, para a autora, a Educação Integral ultrapassa os muros da escola, rumo ao que denomina de “ampliação do território”, com intencionalidades pedagógicas e abordagem de conhecimentos que complementam o currículo escolar. Esta resignificação entende a cidade como:

[...] uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia. (Moll, 2005, p. 15).

Os desafios e as propostas para se alcançar uma formação integral passam pelos corredores de órgãos públicos, pelos responsáveis da aplicação do currículo formal, chegando às comunidades, às unidades escolares e a todos os agentes sociais e educativos envolvidos. Não existe a possibilidade de formação integral sem esse mútuo envolvimento social.

A Educação Integral seria, então, uma estratégia de formação que visa superar as desigualdades sociais, o analfabetismo, a restrição de direitos e a marginalização da população escolar. Como instiga Moll em seus debates, escritos e palestras, o foco é ressignificar uma sociedade que excluiu dos cidadãos o direito do saber de si e do mundo. Propiciar isso aos educandos implica mobilizar conhecimentos com sensibilidade, ética, criatividade, autonomia e responsabilidade social, a fim de aprendermos a cuidar do outro, da natureza e da vida.

Para mudar nossa história e lograr êxitos, precisamos exercitar a cidadania plena, entender o contexto deste mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária. Na introdução do livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*, Jaqueline Moll traz uma citação de Anísio Teixeira que instiga a reflexão:

Numa democracia, nenhuma obra supera a educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos em uma democracia, a educação. Todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência. (Moll, 2012, p. 27).

Moll também propõe pensar a Educação Integral como educação para a vida, o que implica em reinventar a escola. E como ela própria descreve, temos muito trabalho pela frente para eliminarmos as desigualdades sociais e as práticas negadoras do direito de aprender. Cabe reforçarmos a potencialidade da Educação Integral, em assegurar uma formação plena dos educandos, com vistas a superar a dívida histórica deste país que oferece educação de qualidade para poucos.

A oferta de uma Educação Integral significa a democratização de oportunidades das aprendizagens dentro e fora da escola, na ótica de uma formação voltada à dinâmica da coletividade, da igualdade de acesso à aprendizagem para todos(as), possibilitando a (re)construção de uma educação que se perdeu nos trajetos da desigualdade.

Em resumo, podemos afirmar que a Educação Integral pressupõe a possibilidade de as pessoas serem capazes de aprender na inter-relação em diferentes lugares, em um processo de formação contínua que ultrapassa os portões da escola. Acerca disso, Moll (2009, p. 139) destaca que:

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar, de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.

Percebemos na reflexão de Moll que é necessário ter, em nossas escolas, um ensino no qual o estudante tenha a oportunidade de desenvolver suas dimensões humanas de forma plena. Ao referir-se ao

termo Educação Integral, Moll (2012, p. 28) a diferencia de escola de tempo ampliado ou integral:

Dentre os desafios para a construção de um projeto de educação integral está a desnaturalização da ‘escola de turno’ entendida por muitos como a única forma possível para o funcionamento da escola. [...] A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão dos espaços físicos, na jornada de trabalho, nos investimentos financeiros diferenciados para a garantia da qualidade necessária aos processos de mudança. A qualidade do tempo que necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos da infância e juventude acolha e modifique as assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.

Percebemos nas afirmações de Moll a defesa de um ensino no qual o estudante seja visto como um todo, em sua complexidade. Para isso, é necessário que o poder público deixe sua infertilidade que manqueeja através de disputas partidárias que atrapalham a construção e o avanço no âmbito da educação pública no país.

A Educação Integral requer a superação de currículos fragmentados e o reconhecimento de que os educandos possuem saberes, culturas, vivências e experiências. Isso implica em recuperar o prazer de aprender, estimular a curiosidade, criar desafios, privilegiar o diálogo e a interatividade. Essas são condições necessárias para que os educandos se percebam como sujeitos do processo educativo, o que é fundamental para ter interesse em aprender e compartilhar suas experiências com outras pessoas.

Portanto, a Educação Integral não pode ser de qualquer forma, precisa ter envolvimento, cuidado com o outro e valorizar os diversos saberes que se fazem presentes na sociedade. Não objetiva construir um ser humano fragmentado, mas completo, na medida em que reconfigura os tempos e espaços das escolas tendo em vista a transformação e a emancipação. Requer um ambiente propício à aprendizagem na escola, o que inclui

[...] o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. (Brasil, 2010, p. 118-119).

Na perspectiva de uma Educação Integral, necessitamos da interação e comprometimento dos envolvidos, do uso de metodologias que considerem a coletividade dos saberes e que priorizem o desenvolvimento de habilidades diversificadas e inovadoras. Ao repensar as estruturas pedagógicas em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, buscamos tornar a escola um espaço capaz de acolher incondicionalmente qualquer aprendiz com o compromisso de estimular uma educação de qualidade. Os espaços escolares que atuam sob o prisma da Educação Integral encorajam o educando para a consciência cidadã, humanizando os espaços de aprendizagem, sejam eles no ambiente escolar, sejam nos espaços de convivência em sociedade.

Considerações finais

Sob a perspectiva de uma Educação Integral, necessita-se da interação e comprometimento dos envolvidos, do uso de metodologias que considerem a coletividade dos saberes e que priorizem o desenvolvimento de habilidades diversificadas e inovadoras. Ao repensar as estruturas pedagógicas em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, buscamos tornar a escola um espaço capaz de acolher incondicionalmente qualquer aprendiz com o compromisso de estimular uma educação de qualidade.

Assim, os espaços escolares que atuam sob a ótica da Educação Integral encorajam o educando para a consciência cidadã, humanizando os espaços de aprendizagem, tanto no ambiente escolar como no de convivência em sociedade.

A Educação Integral busca superar uma imagem fragmentada do ser humano ao reconhecer que esta precisa de diferentes espaços e mediações educativas para a sua formação. Isso remete à promoção de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada sujeito durante seus percursos formativos na Educação Básica.

Uma Educação Integral busca consolidar aprendizagens e preparar os jovens para o exercício da cidadania, por meio de uma formação que contemple os aspectos da ética e da democracia. Com isso, dois elementos são essenciais: por um lado, a integração dos conhecimentos e saberes (os formais e os sociais), por meio de um trabalho que promova a interdisciplinaridade, e, por outro, a integração da diversidade cultural, através da interculturalidade (Cecchetti; Cordeiro, 2021).

Pelo processo interdisciplinar buscamos a articulação entre as várias esferas do conhecimento, bem como a superação de uma postura

isolada e alienada, e uma formação do sujeito a partir da vivência de uma realidade local/global e participativa. Em um processo de aprendizagem embasado na Educação Integral, necessita-se de um currículo não linear, mas interdisciplinar, que reconheça a diversidade de saberes (Santa Catarina, 2014).

Pela ótica da interculturalidade, por sua vez, busca-se a “[...] deliberada inter-relação entre diferentes culturas, tendo como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo.” (Candau, 2013, p. 57). Assim, a Educação Integral possibilita um processo educativo no qual a diversidade é um princípio educativo orientador das práticas pedagógicas.

Por isso, é inconcebível a manutenção de uma educação monocultural, padronizadora e reprodutora de verdades e certezas. Na perspectiva da Educação Integral não há hierarquia de conhecimentos, nem detentores do saber. Não cabem temáticas programadas e metodologias monoculturais que relembram, aos estudantes, a condição do não saber, ignorando suas histórias, memórias, crenças, convicções e espiritualidades. Em uma relação pedagógica intercultural não é possível educar sem a participação do educando, sem considerar suas vivências e práticas socioculturais.

Desse modo, para que se promova uma formação integral, necessita-se de processos educativos que despertem a consciência coletiva e fraterna. Educar significa modificar as atitudes, as condutas e as convicções, mas não pela imposição dos valores, mas sim por meios democráticos de construção e de participação, que busquem possibilitar a experiência cotidiana da interculturalidade e da democracia.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 10 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a Escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 47-60.

CECCHETTI, E.; CORDEIRO, N. P. Educação para a fraternidade: contribuições do Ensino Religioso não confessional. **Encontros Teológicos**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 563-578, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46525/ret.v36i3.1689>.

FELÍCIO, H. M. dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>. Acesso: 10 out. 2022.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MOLL, J. (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, J. Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida. *In*: QUIJANO, G. R. (org.). **Jornada de educação popular**: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MOLL, J. Introdução. *In*: MOLL, J. *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

MOLL, J. Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares. Palestra proferida no Seminário: Escola sem muros – uma nova geografia do aprendizado. **Cidade Escola Aprendiz**, São Paulo, 28 set. 2005. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/seminario-escolas-sem-muros-uma-nova-geografia-de-aprendizado-1>. Acesso em: 12 out. 2022.

MOLL, J. O PNE e a escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MORAIS, R. de. Uma visão de educação sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Aparecida, ano 8, n. 15, p. 33-60, 2006.

Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/archive>. Acesso em: 10 out. 2022.

PEITER, N. C. **Contribuição do ensino religioso à educação integral dos estudantes do ensino fundamental**. 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021.

SANTOS, C. P. *et al.* Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia. *In: MOLL, J. et al. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 336-344.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: SED, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

Competências socioemocionais e suas finalidades (des)educativas

Patrícia Grandó

Elcio Cecchetti

Introdução

Desde o limiar dos anos 1990, o avanço da globalização neoliberal tem produzido inúmeros impactos socioculturais, políticos e econômicos nas sociedades contemporâneas. Segundo Gadelha (2017), os efeitos nocivos desse movimento interferem diretamente no campo educativo, projetando concepções e políticas que atendem interesses políticos e econômicos de grupos e corporações de países centrais, obstaculizando a tentativa de emancipação política e histórica de países subalternizados.

Conforme Freitas (2017), as constantes “reformas” educativas levadas a cabo nas últimas décadas tem implementado a lógica neoliberal empresarial, que concebe a educação como mais uma mercadoria, subordinando os objetivos formativos aos interesses e necessidades do campo empresarial, para produção de trabalhadores mais ajustados aos processos produtivos contemporâneos.

Foi neste contexto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída em solo brasileiro, instituindo-se como um documento normativo que estabelece o conjunto orgânico e progres-

sivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018).

A BNCC foi organizada sob a lógica da *formação por competência*, entendida como aquela que opera a

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, em pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 15).

Desde uma perspectiva crítica, isso implica em uma redefinição das finalidades educativas, de modo que estejam alinhadas aos processos produtivos do capitalismo.

Na BNCC foram oficialmente inseridas as denominadas *competências socioemocionais*, até então não presentes em documentos normativos ou curriculares no país. Isso significa dizer que essas competências podem ser desenvolvidas de forma padronizada, mesmo que os estudantes sejam diferentes e vivam em condições socioculturais diversas, desiguais e injustas.

Frente a isso, o presente capítulo objetiva analisar as finalidades educativas que justificaram a introdução das competências socioemocionais na BNCC. Trata-se de um recorte da dissertação produzida entre 2019 e 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, vinculado à Linha de Pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva e ao Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (SULEAR), intitulada: *Competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades edu-*

cativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental.

A formação por competências no processo de reestruturação produtiva do capital

O atual padrão de acumulação de capital tem se caracterizado por implementar novas formas de regulação e controle sobre o processo de trabalho, gerando, como consequência, por um lado, a potenciação do capital na medida em que aumenta a extração da mais-valia e, por outro, a neutralização, obstrução e destruição das formas de resistência e organização dos trabalhadores. Em razão disso, assiste-se à produção de uma subjetividade dominada, de submissão/subsunção à lógica do capital (Tumolo, 2003).

Para Marx (1998), os elementos gerais do processo de trabalho e a divisão entre suas condições objetivas e subjetivas de produção são elementos presentes em todas as formas de atividade humana. O que distingue o processo de trabalho subsumido ao capital é a escala em que se efetua, a vasta quantidade de meios de produção e a quantidade de funcionários dirigidos pelo mesmo patrão. Para que o capitalista se constitua propriamente como tal, é necessário que ele ocupe, ao mesmo tempo, um número dado de trabalhadores e lhes extraia mais-valia o suficiente para que possa parecer como alguém que vigia e dirige o processo.

Em certa medida, nesse contexto, até mesmo as emoções são esvaziadas, uma vez que as pessoas são coisificadas, sendo valorizadas as condutas mais rentáveis ao sistema. Dessa maneira, o campo afetivo e emocional aparece como um elemento-chave nas políticas e

debates contemporâneos relativos ao processo de escolarização. Não é por acaso que o Banco Mundial¹ é um dos principais financiadores de políticas educacionais. De acordo com Dias e Matos (2012, p. 9), as políticas públicas passaram a ser elementos de interesse e disputa pelo capital, para que possam traduzir seus interesses e atender suas necessidades.

Em um recente estudo, Silva (2017) concluiu que os critérios de seleção dos conhecimentos escolares são formulados a partir de uma ênfase nas emoções. Dessa forma, os componentes socioemocionais passam a ser compreendidos nos currículos como alavancas para aprendizagens. Segundo o Silva (2017, p. 7), “[...] os dispositivos de customização promovem e intensificam uma emocionalização pedagógica que traça por horizonte formativo as possibilidades de diferenciação que visam a capitalização dos indivíduos.” Daí a necessidade de se investigar as possíveis articulações entre as demandas do setor produtivo e as novas configurações subjetivas enfatizadas pelas políticas curriculares contemporâneas, capitaneadas em torno do conceito *competências socioemocionais*.

O termo *competência* vem sendo muito utilizado atualmente no contexto educacional, com sentidos e significados diversos. Marise Nogueira Ramos, em seu livro *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação* (2001), apresenta uma profunda análise deste

1 Segundo sua página oficial, o Banco Mundial é uma parceria global formada por cinco instituições que trabalham para soluções sustentáveis que reduzem a pobreza e criam prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento. Mais informações disponíveis em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 10 out. 2022.

conceito, cuja origem adveio do termo “qualificação” no contexto de formação profissional, especialmente técnica, no cenário francês dos anos 1970. Com o passar dos anos, seu uso e conceituação se alargou, consolidando-se, especialmente na década de 1990, a partir das reformas educacionais ocorridas em âmbito internacional, com vistas ao melhor atendimento das demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.

Muitos pesquisadores vêm analisando de forma atenta as relações entre a formação por competências e os ditames do setor produtivo. Eles têm indicado que os projetos educacionais contemporâneos, de modo geral, têm recebido sentidos, significados e valores requeridos pelo sistema capitalista neoliberal. Isso indica que o campo da educação tem sido ajustado às necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista a dinâmica e complexidade das novas relações produtivas na atualidade.

Desse modo, a noção de competência busca assegurar um processo de reformas que tem por objetivo alinhar a escolarização às novas exigências da sociedade global, a fim de produzir um trabalhador flexível. Logo, não é fruto do acaso que a formação por competências tenha sido incorporada na atual BNCC.

De acordo com Mueller (2017), os processos educativos vêm sendo sistematicamente ajustados às teorias do capital humano vigentes desde o final do século XX, por meio do gerenciamento, administração, adoção de índices como indicadores de qualidade, elaboração de *rankings* de desempenho, aplicação de meritocracia e remuneração variável. Dentre os principais defensores deste modelo, estão o Ban-

co Mundial, a OCDE² e a UNESCO³, que atuam com o objetivo de constituir um projeto de governança educacional que se assenta nas expectativas de atendimento do perfil de “bom trabalhador” definido pelo mercado.

Nesse sentido, para Ramos (2001), a lógica das competências é uma forma de dominação capitalista amplamente utilizada para forjar na escola as habilidades esperadas pelo mercado de trabalho, como uma nova dimensão da subjetividade do trabalhador, necessária ao processo de elevação da competitividade e cooperação para a produção.

Para Laval (2019, p. 60), competência parece estar inseparável da ação que mobiliza um saber prático que busca produzir atitudes e valores profissionais nos indivíduos. Como resultado, “[...] a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde [...]”, dando, então, mais prioridade às qualidades pessoais empregáveis do que aos conhecimentos científicos.

-
- 2 A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional que reúne 36 países. Segundo sua página oficial, seu objetivo é “[...] oferecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.” Mais informações disponíveis em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.
 - 3 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência internacional especializada criada em 1945 após a Segunda Guerra Mundial, que busca propor soluções para os problemas que desafiam as sociedades contemporâneas. Mais informações em: www.unesco.org. Acesso em: 10 out. 2022.

Frigotto (1999, p. 15) entende que se trata de um disciplinamento para o capital e em prol da intensificação da exploração do trabalho:

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis.

Assim, a educação é transformada a um elemento diretamente vinculado à adesão do trabalhador ao capital, daí o novo discurso sobre a formação profissional, que se apresenta como capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho. Esse discurso coloca-se como uma nova face da realidade social capitalista com a pretensão de responder às exigências impostas pela mesma.

Neste cenário, segundo Lipovetsky (2013), uma estratégia global de socialização e individualização capitalista remodela os setores da vida social buscando a instalação de uma nova forma de significar a autonomia, atrelada ao imperativo de personalização e modulação das instituições aos desejos individuais, instaurando a mais pura manifestação da ideologia individualista. Uma vez que a noção de autonomia foi reconfigurada para atender as aspirações individualistas, a dimensão do coletivo e do social passa a ser desconsiderada. Nesse sentido, fica evidente que os sujeitos cada vez mais necessitam procurar soluções individuais para problemas sistêmicos, ou seja, devem usar a autonomia adquirida para enfrentar *sozinho* os crescentes problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade. Esse entendimento é reafirmado por Barbosa (2018, p. 593):

Essa crença no poder libertador, quase salvífico, da capacitação individualista não seria preocupante, nem incomodaria grandemente, se a precarização não fosse um problema político e não exigisse, mais além do heroísmo individual, ações coletivas que lhe ponham cobro, nomeadamente por intermédio da pressão sobre os agentes da sua institucionalização, isto é, os decisores políticos.

A precariedade destacada pelo autor se manifesta na forma de viver as incertezas e instabilidades geradas por um sistema de mundo que reproduz a exclusão e a desigualdade, cuja “solução” proposta é tornar os sujeitos empreendedores de si mesmos, respondendo sozinho a tudo que acontece e sem esperar nada dos demais. Por isso, são necessários processos formativos que fomentem a compreensão do que acontece e não somente que ajuste os sujeitos à realidade dada. Assegurar uma formação política, mesmo que, por si só, não dê conta de acabar com a precariedade, pode “[...] mitigá-las, fazendo renascer o espírito de grupo, a ação conjunta, e, porque não, a capacidade de indignação.” (Barbosa, 2018, p. 597).

A fim de promover uma educação que mais bem “ajuste” às próximas gerações, o Relatório Delors (1996), difundido mundialmente pela UNESCO, apontou características necessárias aos trabalhadores do século XXI, dentre elas, “[...] cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.” (Delors, 1996, p. 95). Não por acaso, o relatório de Delors (1996) propõe uma educação voltada para incertezas e orienta para uma educação voltada às exigências do mercado, bem como à produção tecnológica, de modo que cada sujeito se sinta responsabilizado em desenvolver competências e habilidades.

Daí a ênfase na dimensão do “aprender a aprender” para que, ao longo da vida, as pessoas possam ser “criativas” frente às problemáticas e limitações estruturais do sistema, já que são exclusivamente responsáveis por si. Trata-se de uma educação para a responsabilização individual dos problemas sociais, decorrente de uma superestrutura neoliberal capitalista de domínio coletivo das individualidades. É nesse contexto que se situa a origem, conceituação e difusão das *competências socioemocionais* no campo educacional.

O protagonismo do Instituto Ayrton Senna na difusão das competências socioemocionais no Brasil

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) é protagonista na defesa e incorporação das competências socioemocionais nos currículos educacionais. Fundado em 1994, o IAS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que se apresenta como produtor de conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral que prepara o estudante para viver no século XXI (IAS, 2022b). Seus projetos são financiados com recursos oriundos de doações e parcerias com a iniciativa privada. Seus principais parceiros são o Banco Itaú, a administradora de cartões de crédito Itaucard, o Grupo de Líderes Empresariais – Lide Educação, formado por empresas de diversos países, tais como a P&G, Raízen, Suzano Papel e Celulose, Allianz, além de um conjunto de outras setenta empresas (IAS, 2022b).

O IAS atende anualmente cerca de 1,5 milhão de crianças e jovens, forma 45 mil educadores e atua em seiscentos municípios em

16 estados brasileiros. Assim, o Instituto, por meio de seu laboratório de inovação educacional *EduLab21*, produz, organiza e propaga os novos conhecimentos sobre as competências para o século XXI, estabelecendo uma base de acesso que auxilia de forma técnica a criação de políticas públicas no âmbito da educação (IAS, 2021). A “visão” educativa do IAS considera crianças e jovens em sua “inteireza” e “diversidade” e propõe que a escola desenvolva com intencionalidade um conjunto de competências fundamentais para viver no “século XXI”, combinando aspectos cognitivos e socioemocionais. Por isso:

Criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas são, hoje, competências tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. É por isso que acreditamos no desenvolvimento pleno de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21. (IAS, 2022a, p. 1).

As propostas do IAS recaem sobre as escolas por meio de parcerias com as Secretarias de Educação, a fim de “[...] fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.” (IAS, 2022a, p. 1). Objetiva também superar o “ensino tradicional”, já que o século XXI demanda que crianças, jovens e adultos desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas. Desse modo, a aprendizagem envolve tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais (IAS, 2022a).

Por meio das parcerias com os sistemas de ensino, o IAS vem “formando” educadores e colocando em prática projetos pilotos em várias regiões do país, desenvolvendo e disseminando “[...] inovações educacionais e iniciativas voltadas para estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até o médio.” (IAS, 2021, p. 8).

Diante da atuação do IAS em “produzir conhecimento sobre educação para o século 21”, ele recebeu da UNESCO a chancela para a criação da Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004, sendo a primeira organização não governamental a receber um “reconhecimento” até então só concedido a universidades (IAS, 2021). Isso significa que o IAS é visto como uma instituição de relevância, devido à credibilidade de seus projetos e os resultados “positivos” desses.

A presidente do IAS, Viviane Senna, é uma das fundadoras do movimento Todos pela Educação⁴ e também uma das apoiadoras do Movimento pela Base Nacional Comum⁵, que se apresenta como “[...] um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base Curricular de qualidade [...]” para as escolas públicas de todo o Brasil (Movimento pela Base, 2022, p. 1).

Pelo menos desde 2011 o IAS fomenta a discussão sobre competências socioemocionais no Brasil. Um exemplo disso foi a realização do Seminário de Educação para o Século 21, evento realizado pelo próprio Instituto, em parceria com a Secretaria de Assuntos

4 Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, financiada por recursos privados que, segundo sua página eletrônica, atua para “melhorar a formulação e implementação de políticas educacionais” no Brasil. Conferir em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 out. 2022.

5 Além do IAS, apoiam o Movimento pela Base e, por conseguinte, a própria Base, a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Inspirare, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, o movimento Todos pela Educação, dentre outras instituições (Movimento pela Base, 2022).

Estratégicos (SEA) da Presidência da República e com a UNESCO (Manfré, 2020).

Em 2012, o IAS firmou parceria com o Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da OCDE, e com as redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro, para implementar um programa de avaliação de competências socioemocionais chamado SENNA, acrônimo de *Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment* (Avaliação Nacional de Competências Não-cognitivas ou Socioemocionais). Os resultados foram apresentados no relatório *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, publicado em 2014, sob coordenação do economista Daniel Santos e do psicólogo Ricardo Primi (Santos; Primi, 2014).

Em 2013, o IAS publicou o documento *Competências socioemocionais: material de discussão*, no qual define o conceito de competência como “[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois.” (IAS, 2013, p. 9). A partir disso, subentende-se que competências socioemocionais são aquelas empregadas para se relacionar consigo e com os outros, já que as competências cognitivas servem para interpretar, refletir, raciocinar e assimilar ideias. Daí advém a lista de competências cognitivas e socioemocionais a serem formadas pela escola: responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo (IAS, 2013).

Em 2014, promoveu em São Paulo, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a OCDE, o Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as Competências do Século 21. Participaram do

Fórum gestores públicos, pesquisadores, ministros e altos representantes de 14 países membros da OCDE, que se reuniram em sessão fechada, coordenada pelo então ministro da Educação brasileiro, José Henrique Paim. O ponto alto do evento foi a palestra do jornalista Paul Tough, com base em seu livro *How children succeed* (Como as crianças são bem-sucedidas), que foi publicado em 25 idiomas e tratado como a referência fundamental para a discussão do tema. As conclusões do Fórum e a agenda de compromissos assumidos pelos participantes foram coordenadas pela presidente do IAS, Viviane Senna, e pelo então presidente do INEP, José Francisco Soares (Brasil, 2014).

No mesmo ano, o IAS lançou a Rede de Cooperação em Educação para o Século 21, com o objetivo de promover debates contínuos sobre como o desenvolvimento das competências socioemocionais podem ajudar a melhorar a qualidade da educação pública do país, à qual aderiram secretarias municipais e estaduais de educação de diversas regiões do Brasil (IAS, 2014).

Dentre os elementos que integram a proposta do IAS para as políticas educacionais brasileiras estão a reestruturação dos currículos, a formação dos profissionais, o estabelecimento de padrões básicos de funcionamento das escolas, mudanças nos processos de avaliação da aprendizagem e institucionalização das inovações experimentadas, tal como exposto a seguir:

1. Reestruturação dos currículos: diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos[/as] alunos[/as]. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem,

tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos[/as] colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas). (IAS, 2013, p. 10).

2. Desenvolvimento de profissionais: políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos[/as] profissionais envolvidos, tanto docentes quanto gestores[/as]. No caso de professores[/as], contratação em regime de dedicação integral à escola, com formação contínua e acompanhamento para lidar com inovações em suas práticas de ensino, incluindo avaliações de desempenho dos[/as] profissionais com consequentes feedbacks, orientações e práticas de desenvolvimento. (IAS, 2013, p. 10).

3. Parâmetros básicos de funcionamento: estabelecimento de padrões para o funcionamento das escolas que adotam essas inovações. Essas condições e os contextos locais também devem ser previamente considerados para o planejamento de escalabilidade das inovações nos diferentes modelos de escola – integral, regular, profissionalizante etc. (IAS, 2013, p. 12).

4. Avaliação: rotinas de avaliação integral da aprendizagem dos[/as] alunos[/as], contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais. (IAS, 2013, p. 12).

5. Institucionalização das inovações experimentadas em resoluções, portarias e decretos que normatizem as premissas e condições para sua implementação. (IAS, 2013, p. 12).

Nota-se que o papel atribuído às competências socioemocionais é o de desenvolver atributos pessoais valorizados pela nova lógica do sistema produtivo. No entanto, as propostas de formação por competências socioemocionais ocultam esta intencionalidade e são apresentadas e justificadas em nome da necessidade da formação integral dos indivíduos.

Uma das primeiras experiências de institucionalização da formação de competências socioemocionais como política pública, na forma como propõe o IAS, ocorreu em julho de 2014, com a aprovação da Deliberação n. 344 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), que define diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. O documento estabelece que:

Art. 2º. Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos[/as] estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:

- Saberes, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do[/a] cidadã [/] o e pelo mundo do trabalho;
- Saberes cognitivos, como a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;
- Saberes socioemocionais, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos. (Rio de Janeiro, 2014, p. 2).

Dentre as justificativas apresentadas pelo CEE/RJ para essa deliberação está a preocupação com a qualidade da Educação Básica, a partir da constatação de que ela tem se voltado

[...] mais para o desempenho dos[/as] estudantes na constituição de saberes de natureza cognitiva, em detrimento do desenvolvimento de saberes socioemocionais, voltados para valores, atitudes e emoções. (Rio de Janeiro, 2014, p. 1).

Parcerias também foram firmadas com Instituições de Educação Superior, como a Unesp, em São Paulo:

A Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e o Instituto Ayrton Senna anunciaram nesta terça-feira (14) a assinatura de um memorando de entendimentos com a Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) visando formar futuros professores para o desenvolvimento das competências para o século 21, como colaboração, criatividade e resolução de problemas. (São Paulo, 2017, p. 1).

O estabelecimento de parcerias é uma estratégia recorrentemente utilizada pelo IAS para difundir e forjar consensos em torno das competências socioemocionais na agenda da reforma educativa brasileira. Foi assim que, em 2017, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental incorporou explicitamente a pedagogia das competências, fixando dez competências gerais a serem desenvolvidas durante o percurso formativo da educação, sendo as últimas cinco especificamente de perspectiva socioemocional.

Considerações finais

O IAS vem influenciando diretamente as políticas públicas educacionais brasileiras, defendendo e produzindo consenso em torno de uma formação centrada em competências cognitivas (letramento, conhecimentos lógico-matemáticos e científicos) e não cognitivas (perseverança, autonomia, curiosidade etc.) (Santos; Primi, 2014). Isso é um claro indicativo da vinculação entre educação e economia sob a alegação de combate das desigualdades educacionais e sociais, só que de forma individual, e não na lógica de superação do sistema mercantil-empresarial gerador destas desigualdades (Tarlau; Moeller, 2020).

As competências socioemocionais difundidas pelo IAS funcionam como um “subsídio” para o desenvolvimento de estudantes cada vez mais ajustados às necessidades globais do mercado de trabalho. Isso indica que elas sejam entendidas como “salvadoras” da educação brasileira, a despeito dos processos de exclusão e desigualdade que estruturam e fraturam nossa sociedade atual.

O IAS é o principal incentivador e financiador das competências socioemocionais no país, subsidiando a construção do conhecimento acerca do tema sobre “bases sólidas” e com base em “evidências”. Por isso, atuou fortemente para que fossem incorporadas na BNCC, o que muito ampliou sua influência junto às escolas brasileiras.

Para obter esse feito, há pelo menos uma década o IAS mobilizou pessoas, institutos e fundações e produziu eventos, pesquisas, projetos-pilotos, relatórios e indicadores para forjar consensos e construir as “evidências” necessárias à inclusão das competências socioemocionais na política curricular oficial brasileira. Isso indica que houve um movimento intenso e calculado envolvendo grandes

figuras políticas e também importantes instituições durante esse percurso.

Referências

BARBOSA, M. Educação, vida precária e capacitação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018181445>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum internacional debate habilidades não cognitivas**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/forum-internacional>. Acesso em: 10 out. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREITAS, L. C. de. Habilidades socioemocionais e organização escolar. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 18 jan. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/01/18/habilidades-socioemocionais-e-organizacao-escolar/>. Acesso em: 10 out. 2022.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GADELHA, R. M. A. F. Educação no Brasil: desafios e crise constitucional. **Revista Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 28, n. 51, p. 165-178, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/33530/23123>. Acesso em: 10 out. 2022.

GRANDO, P. **Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas**. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais: material de discussão**. São Paulo: IAS; UNESCO, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/40329509/COMPET%C3%80NCIAS_SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL_DE_DISCUSS%C3%80O_IAS_v. Acesso em: 10 out. 2022.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Nossa missão**. São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Quem somos**. São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Relatório 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/Relatorio_Anuar_2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Relatório anual de resultados 2014**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Edições 70, 2013.

MANFRÉ, A. H. Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade? **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n. 2, p. 211-230, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i2.1886>.

MARX, K. **O capital**. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUELLER, R. R. O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 670-686, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143906>.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014**. Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2014-344.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE; SEEDUC; Instituto Ayrton Senna, 2014.

SÃO PAULO. **Prefeitura anuncia acordo para promover competências socioemocionais na educação**. São Paulo, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura->

anuncia-acordo-para-promover-competencias-socioemocionais-na-educacao. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, R. R. D. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TUMOLO, P. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100007>.

O uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e as condições estruturais e tecnológicas de escolas públicas¹

Solange Ciqueira Haetinger

Odilon Luiz Poli

Introdução

Os avanços tecnológicos registrados a partir das últimas décadas do século XX alcançam praticamente todos os segmentos da sociedade e estão impactando, também, as práticas pedagógicas, estabelecendo novas demandas de formação e oportunizando novas formas de ensinar e aprender. As tecnologias impactam significativamente as possibilidades de comunicação, o tempo e o espaço são comprimidos e ampliam as possibilidades das ações humanas, com repercussões nos mais diversos setores de atividade (econômico, social, político, cultural).

Segundo Kenski (2007), com as tecnologias digitais, o acesso às informações está bastante facilitado e as pessoas podem acessá-las,

1 Texto publicado originalmente em: Haetinger, Solange; Poli, Odilon L. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), prática pedagógica e condições estruturais e tecnológicas de escolas públicas. *Concilium*, v. 22, n. 7, p. 493-507, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-709-757>.

em tempo real, sem precisar se deslocar, desde que disponham das condições exigidas para tal (equipamentos e acesso à internet). Numa perspectiva semelhante, Pierre Lévy afirma que Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação facilitam o compartilhamento dos nossos conhecimentos uns com os outros.

As novas tecnologias da comunicação e da informação transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes. (Lévy, 2007, p. 161).

As escolas, assim, não podem ignorar esse fenômeno. As práticas pedagógicas precisam ser adaptadas, atendendo às demandas e necessidades da sociedade, de forma a contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional. No contexto da sociedade do conhecimento, é necessário que os educadores também transformem suas práticas, diversificando os meios e estratégias de ensino, em sintonia com as novas competências e habilidades demandadas pela sociedade, bem como com as novas possibilidades de interação, em face das tecnologias disponíveis. Para que essa transformação seja possível, contudo, é necessário que as escolas sejam, também, transformadas e preparadas para oferecer o suporte tecnológico necessário às novas práticas pedagógicas, em condições compatíveis com a realidade social contemporânea.

Este estudo, elaborado como parte da dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó (PPGE), na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, no grupo Conhecimento, Inovação e Formação Profissional, com o título *As Tecnologias Digitais da Informação e da*

Comunicação (TDIC) e a docência na educação básica, visa compartilhar a realidade de duas escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, localizadas na cidade de Chapecó. A primeira escola localiza-se no Centro da cidade e atende mais de dois mil estudantes do ensino fundamental e ensino médio. No momento da produção dos dados da pesquisa nela atuavam 107 professores. O público da escola advém de vários pontos do município, por ser uma escola localizada na região central da cidade. A partir de agora será denominada de Escola 1. A segunda escola, por sua vez, localiza-se na periferia da cidade, atende aproximadamente setecentos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. No momento da realização do trabalho de campo nela atuavam 51 professores. O público atendido, devido à sua localização, abrange principalmente dois bairros da periferia da cidade. A partir de agora será denominada Escola 2.

A produção das materialidades empíricas da pesquisa envolveu quatro diferentes instrumentos de pesquisa. Em primeiro lugar, por meio da realização de visitas técnicas nas duas escolas envolvidas, nos meses de setembro e outubro de 2021, com as quais levantamos a disponibilidade de infraestrutura física, de *hardware*, de *software*, rede lógica, bem como a disponibilidade de banda larga para acesso à internet. Nesse momento contamos com a participação dos gestores das duas escolas, os quais auxiliaram no levantamento das informações. Para as visitas técnicas contamos, também, com a participação de um profissional da área de informática, o qual liderou o levantamento dos dados e auxiliou na elucidação das possibilidades e limites da estrutura disponíveis nas escolas.

Em segundo lugar, foi aplicado um questionário, por meio do Google Forms, com o objetivo de coletar dados e informações relativos ao olhar do corpo docente sobre as condições disponíveis na

escola, bem como sobre as perspectivas da presença das TDIC na prática pedagógica. O questionário foi enviado para 153 professores das duas escolas. Deste total, retornaram 41 questionários respondidos, sendo 19 da Escola 1 e 22 da Escola 2.

Na sequência, foram realizadas oito entrevistas com professores, sendo com quatro professores de cada escola, buscando aprofundar a compreensão sobre sua realidade no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por TDIC e sobre as condições da escola, em termos de suporte tecnológico para o desenvolvimento de tais práticas. As entrevistas foram realizadas de forma remota e gravadas, sendo, posteriormente, transcritas. Os participantes foram professores indicados pelos gestores de ambas as escolas dentre aqueles com maior familiaridade com relação à TDIC na prática pedagógica.

Por fim, foi realizado um levantamento de dados junto a duas turmas de estudantes de cada escola, buscando compreender as suas condições pessoais/familiares de acesso à internet, bem como a disponibilidade de dispositivos digitais no seu cotidiano. Para esse levantamento, também contamos com o apoio da gestão de ambas as escolas, as quais nos auxiliaram na busca de tais informações, mediante aplicação de questionário com cinco questões objetivas para duas turmas de cada escola em estudo.

Tecnologias digitais e o campo educacional

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), pelas suas características, podem ser grandes aliadas para o campo educacional, visto que possibilitam ampliar a conexão e a in-

teração entre os sujeitos, mediando a produção e a troca de conhecimentos. Moran (2013, p. 9) afirma que:

Nossa vida interligará cada vez mais as situações reais e as digitais, os serviços físicos e os conectados, o contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e a virtual. O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, se integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.

As mudanças possibilitadas pelas tecnologias digitais podem auxiliar, inclusive, na superação do ensino tradicional. O papel do professor que, historicamente, tendia a ser voltado a uma sala cheia de alunos passivos, limitados à condição de ouvintes, sendo ele (o professor) a fonte quase exclusiva das informações veiculadas, passa a ser questionado. As novas possibilidades de acesso à informação, oportunizadas pelas tecnologias digitais, favorecem a transformação dos papéis na sala de aula, visto que viabilizam uma maior interação entre professor e estudantes e destes com as informações que circulam nas redes digitais. O envolvimento e a interatividade são favorecidos, estimulando a reflexão e a troca de ideias sobre os mais diversos temas presentes no cotidiano, possibilitando que os estudantes assumam um papel ativo no seu processo de formação (Lévy, 2000).

Diante do atual cenário de ampla difusão das tecnologias da informação e comunicação, é importante que, no âmbito da educação escolar, haja a apropriação dessas tecnologias como forma a contribuir na preparação dos cidadãos perante o mundo atual. “Aprender

a ‘linguagem da tela’, das ‘tecnologias da interrupção’ chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais.” (Gómez, 2015, p. 21).

Para Lévy (2000), os contatos transversais entre indivíduos proliferam de forma anárquica, em rede. É visível o crescimento da realidade virtual em nosso cotidiano, onde três princípios se revelam fundamentais: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva, seja mundial, seja local.

Estamos vivendo num tempo em que a sociedade exige mais dos cidadãos, como na tomada de decisões, nas atitudes, reflexões e críticas sobre o fazer. A educação na era digital, por sua vez, também assume o seu papel de forma a socializar os indivíduos na sociedade de acordo com as novas necessidades, desenvolvendo competências perante as tecnologias. Dessa forma, com as mudanças e os avanços da internet, as escolas precisam reorganizar a maneira de ensinar, se reestruturar, pedagógica e fisicamente para atender as demandas, propiciando o desenvolvimento de competências e habilidades para essa nova geração de nativos digitais². Esse desenvolvimento se constitui num desafio para os professores, os quais precisam dar conta desse emaranhado de informações, superando limites, suprimindo a necessidade de transformação do ambiente escolar, do currículo,

2 A quinta competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona sobre: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

repensando ações pedagógicas, contribuindo na formação desse aluno da era digital.

Para Moran (2013), a escola está sendo desafiada a encontrar novos modelos de ensino e de organização. Para o autor, tanto professores quanto alunos poderão agir com mais motivação se entenderem a “aula” como pesquisa e intercâmbio de conhecimento. Importante mencionar que, diante disso, o processo de ensino e aprendizagem precisa contemplar práticas pedagógicas baseadas em novas concepções de conhecimento.

Para que tais mudanças se concretizem, contudo, é necessária uma revisão no modo de compreender o processo de educação escolar. Moran relata que

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos, simultaneamente, os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (Moran, 2000, p. 63).

Diante desse cenário, os professores estão sendo desafiados a encontrar meios de integrar as tecnologias digitais às práticas educativas. Contudo, qualquer pretensão de uso das tecnologias digitais na mediação pedagógica demanda, necessariamente, pelo menos, duas condições essenciais. Em primeiro lugar, um processo de aprendizagem do próprio professor, o que envolve a apropriação de sua lógica e dos seus recursos e a compreensão das implicações do seu uso. O próprio paradigma educacional dominante precisa ser transformado e as tecnologias podem ser grandes aliadas para isso. Em segundo lugar, a existência de uma infraestrutura de suporte tecnológico que viabilize a utilização das TD no cotidiano da docência.

No presente estudo voltamo-nos à compreensão das possibilidades e limites da infraestrutura disponível nas escolas, tanto em termos de equipamentos quanto em termos de rede lógica, *softwares* e, inclusive, de acesso a dados (internet banda larga), as quais condicionam e delimitam as possibilidades de ação dos professores em cada escola. Para responder a tais desafios e garantir condições adequadas de funcionamento das escolas, o papel das políticas públicas e outras iniciativas da sociedade civil (sindicatos, ONGs, entidades) são fundamentais.

Condições das escolas para a integração das TDIC

Com o objetivo de analisar as condições disponíveis nas escolas em estudo para a integração das TDIC na prática pedagógica alguns aspectos precisam ser considerados. Dentre eles destacamos:

a) Condições estruturais:

Para viabilizar o uso de TDIC nas práticas pedagógicas é importante a escola disponibilizar algumas condições estruturais, a saber: infraestrutura (salas e ambientes), disponibilidade de equipamentos (*hardware*) para professores e estudantes, disponibilidade *softwares* (aplicativos e outros), adequada rede lógica (essencial à transmissão dos dados) e disponibilidade de dados (banda larga) em volume compatível ao número de usuários (professores, estudantes e pessoal administrativo). Nesse sentido, *softwares* educacionais também são bem-vindos e podem contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a interação entre os alunos e professores durante as atividades, possibilitando novas formas de fazer e aprender.

b) Conhecimento Tecnológico – Domínio técnico das TDIC (por professores e estudantes):

Visando a possibilidade de se trabalhar, ou seja, utilizar as TDIC na mediação das atividades pedagógicas durante as aulas, faz-se necessário um conhecimento prévio, isto é, um domínio técnico relativo às TDIC e sua utilização para que professores e alunos possam interagir de forma satisfatória. Esse conhecimento corresponde ao que Shulman (1987) e Koehler e Mishra (2009) denominam de Conhecimento Tecnológico. Essa é uma necessidade elementar que é ainda mais acentuada nas situações em que as escolas não têm à disposição um técnico de informática para atender as demandas do cotidiano.

c) Conhecimento pedagógico:

Ressaltamos que o conhecimento pedagógico é o fator decisivo para o encaminhamento de práticas pedagógicas mediadas por TDIC. Atualmente, várias ferramentas tecnológicas estão disponíveis e podem ser utilizadas para fins pedagógicos, ampliando as possibilidades de diversificar as práticas pedagógicas em sala de aula, nas diferentes áreas de atuação. Contudo, a utilização assertiva e eficaz desses recursos depende, fundamentalmente, do conhecimento pedagógico do/a professor/a, indispensável à definição da intencionalidade e do sentido educativo de cada ação proposta. Sem conhecimento pedagógico, o professor não conseguirá valer-se das tecnologias disponíveis. A partir do momento em que se tem clareza dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências a serem formadas, bem como da dinâmica dos processos de ensino, a adaptação envolvendo as tecnologias tornam-se viáveis, despertando nos alunos a motivação para o desenvolvimento das tarefas.

Esse conhecimento pedagógico também é enfatizado por Shulman (1987) e Koehler e Mishra (2009).

d) Conhecimento das aplicações das TDIC na prática pedagógica:

Esse conhecimento, mesmo que pressuponha o domínio técnico do uso de TDICs, vai além dele. Não basta conhecer as tecnologias. É preciso compreender como essas tecnologias podem contribuir para o aprendizado e para a construção de conhecimentos na sala de aula, tanto em termos gerais quanto no que se refere a cada componente curricular específico. Esse conhecimento corresponde ao que Koehler e Mishra (2009) denominam de Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK), quanto ao Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). É importante considerar inclusive que, dado o dinamismo dessas tecnologias, esse conhecimento demanda de atualização constante. Para tanto, além de oportunidades frequentes de atividades de formação continuada, é importante que, no ambiente escolar, seja criado um ambiente de compartilhamento de saberes, dúvidas e descobertas entre os próprios docentes.

É preciso, portanto, estar ciente de que um conjunto de condições precisam ser atendidas para que o uso das TDIC na prática pedagógica seja efetivo e viabilize a realização dos benefícios que essas podem gerar nas relações pedagógicas. Considerando a visita *in loco* nas duas escolas, observamos que na Escola 1, atualmente, o laboratório de informática está desativado. A gestora da escola comentou que havia vinte *notebooks* disponíveis para uso de professores e estudantes, mas que, devido ao tempo de uso, tais equipamentos já estão em condições precárias, por isso o laboratório foi desativado. A gestora desta escola enfatizou, também, a existência de problemas na

rede lógica (cabeamento) e no pacote de dados disponível. A internet é insuficiente para as necessidades da escola. O governo do estado de Santa Catarina (mantenedor da escola) possibilita apenas 100 MB de pacote de dados, o que significa muito pouco para uma escola com mais de dois mil estudantes e mais de uma centena de professores, sendo pouco significativo em se tratando de uma instituição, mesmo que fosse de pequeno porte.

Além disso, os problemas existentes na rede lógica pioram ainda mais a situação, visto que esses poucos dados disponíveis funcionam de modo instável. Pode-se, assim, classificar a situação da Escola 1 como muito precária em termos das condições para o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica, não sendo possível contar com esse recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por TDIC, que envolvam a participação direta dos estudantes no manuseio de equipamentos digitais. Por essas razões, o acesso está limitado aos professores e direção. Todas as salas de aula possuem projetor/*datashow* instalados para utilização do professor, sem, contudo, recursos para acesso à internet. Além disso, é importante registrar que a escola não possui técnico de informática, pois os serviços de manutenção são terceirizados.

A Escola 2, por sua vez, conta com um laboratório de informática muito bem estruturado, ambiente climatizado, com trinta máquinas disponíveis, as quais foram recebidas no início do ano de 2021. Ainda há uma lousa digital no laboratório para que os professores possam trabalhar atividades de forma diferenciada e mais dinâmica. O uso é permitido mediante a reserva do espaço pelo professor e os alunos têm acesso à rede cabeada, podendo desenvolver as atividades propostas. Quanto ao acesso a internet, está disponível para toda a escola, contudo, com restrição de senha, visto que, atualmente, são disponibilizados

apenas 100 MB, como já ocorre na Escola 1. Ou seja, nesta escola também se torna inviável o uso da internet em práticas pedagógicas interativas na sala de aula, restringindo essa possibilidade à reserva do laboratório de informática. Assim como na Escola 1, a Escola 2 também não possui um técnico de informática. Porém, nesse caso, disponibiliza de um estagiário que, na medida do possível, auxilia os professores e mantém o espaço organizado, até mesmo no sentido de identificar a necessidade de encaminhar os equipamentos para manutenção.

Na Escola 2 as salas de aula não possuem computador e nem projetor/*datashow*. Caso o professor tenha necessidade, deve reservar com antecedência, pois são apenas três projetores/*datashow* disponíveis para toda a escola. A direção enfatizou que a maioria dos professores possui o seu próprio *notebook*, até porque a escola não possui *notebooks* ou *tablets* para empréstimo, visto que os *tablets* existentes estão obsoletos e sem condições de uso.

Quanto ao acesso a internet, dada a limitação do pacote de dados, na hipótese de ocorrer o acesso de muitos usuários ao mesmo tempo, a velocidade fica comprometida. Em razão disso, nas visitas *in loco* nas Escolas 1 e 2 identificou-se que o acesso à internet é restrito aos professores e direção. Nesse sentido, considerando-se o interesse em ampliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por TDIC é provável que o governo do estado de Santa Catarina, mantenedor dessas escolas, precise realizar investimentos no sentido de disponibilizar uma melhor infraestrutura, tanto de *hardware* quanto no pacote de dados para acesso à internet.

Essa situação também é destacada pelos professores que, em seus depoimentos, se manifestaram sobre a situação, como se pode verificar no depoimento a seguir:

O sinal da internet é péssimo, ainda continua ruim, ainda vejo os colegas reclamando no grupo. Quanto ao governo, o primeiro passo eu acho, né, na verdade esse ano eles ofereceram, eles mandaram um acesso aos alunos que não têm acesso à internet, né?, pra usar lá na escola, então, você faz o *login* lá e tal, mas limitado, eu li o manual, então, por exemplo, assim, não tem acesso a... é só o Google Meet, o *e-mail*, é duas ou três coisinhas só que acessa, né. Então, assim, tu quer fazer uma aula usando o Google Jamboard, não dá, quer fazer o YouTube, não dá, aí não adianta nada, sabe, acaba tendo pouca funcionalidade. (Professor 1 da Escola 1).

Em seus depoimentos, os professores também se referiram à ausência do suporte técnico para alunos e para os professores. Como já mencionado, na Escola 1 o suporte é terceirizado e na Escola 2 é feito por um estagiário. Esse fato aumenta ainda mais a importância do conhecimento e habilidades do professor para que as atividades possam ser realizadas.

É possível, assim, perceber que muito ainda precisa ser feito para que as barreiras possam ser superadas, viabilizando o uso dos equipamentos digitais, adaptando práticas, envolvendo os alunos e professores para integração das TDIC na prática pedagógica. Chama a atenção a precariedade das condições dessas escolas e a necessidade de rever os investimentos públicos diante do cenário atual, possibilitando melhores condições aos professores e alunos para que, de fato, as tecnologias possam ser aos poucos incorporadas de forma a contribuir com as práticas pedagógicas. Conforme observado nas visitas técnicas e confirmado pelos professores entrevistados, as escolas em estudo apresentam muitas limitações em relação à estrutura de tecnologia disponível:

[...] a falta de equipamentos, às vezes, na escola, a qualidade dos equipamentos e principalmente a qualidade da internet que é péssima, ainda hoje continua, é péssima. (Professor 1 da Escola 1).

Então, longe do ideal, né?, nós precisaríamos ter muito mais, tanto de equipamento quanto de rede de internet que funcionasse efetivamente. (Professor 6 da Escola 2).

Como já destacado, a rede Wi-Fi é disponibilizada apenas para a gestão e para os professores, mas não para os estudantes. Essa informação foi confirmada tanto pela direção da escola quanto pelos professores. Esse fato já estabelece uma limitação fundamental à integração das TDIC na prática pedagógica, visto que não permite qualquer tipo de atividade interativa envolvendo os estudantes. Mesmo que os estudantes dispusessem de *smartphones*, *tablets* ou *notebooks* durante as aulas, a ausência de acesso à internet impediria a realização de atividades interativas. Diante disso, algumas considerações ainda precisam ser feitas.

Na Escola 2 o acesso é permitido, mas com restrição de senha. Portanto, sempre que um professor for utilizar precisa solicitar acesso. Além disso, com um pacote de dados de apenas 100 MB, é praticamente impossível realizar atividades com a participação (interação) efetiva dos estudantes via TDICs.

No caso dessa mesma escola (2), o laboratório de informática tem rede cabeada permitindo aos alunos a possibilidade de uso. Nesse caso, o uso interativo é possível, porém, além da provável lentidão das ações provocada pela limitação do pacote de dados, depende de reserva prévia do laboratório, o que diminui bastante as possibilidades efetivas de inclusão nas práticas pedagógicas cotidianas.

Em ambas as escolas, o uso de *smartphones*, *tablets* ou *notebooks* pelos estudantes, durante as aulas, é permitido quando o professor apresenta alguma atividade que justifique a necessidade. Porém, essa possibilidade se torna praticamente inócua, dado que o acesso à rede *wi-fi* é muito restrito. Na Escola 1, os estudantes sequer têm permissão para acessar. Na Escola 2, o acesso é permitido, mediante solicitação de senha. A limitação do pacote de dados, assim, é um grande limitador. Essa realidade é confirmada pelo depoimento de um dos professores da Escola 2:

Além do laboratório, nós temos a senha, a internet nas salas e aí é disponibilizado as senhas pra classe para pesquisarem. Claro, que nem todos vão ter o celular, então a gente precisa avisar, olha tal dia a gente vai fazer... mas a grande maioria tem, isso é fato, né? (Professor 5 da Escola 2).

Assim, percebe-se que, com o devido planejamento e organização prévia, o professor da Escola 2 consegue trabalhar com práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias, de modo interativo. Porém, ainda assim, poderão acontecer restrições quanto ao acesso/velocidade da internet, caso o número de acessos seja expressivo num mesmo período, o que tende a diminuir as chances de as atividades serem bem-sucedidas.

Conforme relatado, na Escola 1, no momento da pesquisa, o laboratório de informática estava desativado. A escola estava no aguardo de um novo laboratório e novos equipamentos, pois os que tinham estavam muito obsoletos e já sem condições de uso. Assim, o laboratório foi desativado e os equipamentos encaminhados para a reciclagem, alguns equipamentos foram aproveitados para as oficinas de robótica oferecidas pela escola. Na sala dos professores dessa escola

são disponibilizados alguns computadores para fins de consulta e realização de atividades administrativas por parte dos professores (preenchimento do Professor *on-line*³ e do diário de classe eletrônico).

Diante dessas condições é possível interpretar as informações obtidas e dimensionar as possibilidades de integração das TDIC na prática pedagógica nas escolas em estudo. Infere-se que o uso das TDIC terá que ser sempre unidirecional, ou seja, o professor acessando a internet e utilizando aplicativos diversos e comunicando ou projetando aos estudantes. Esse é o caso do uso de apresentações de *slides*, vídeos e mesmo utilização de *sites* para enriquecimento das aulas, por meio do acesso à informação, imagens, vídeos, etc. Mesmo que tais recursos possam oferecer inegáveis oportunidades de dinamização das aulas, sua utilização não possibilita promover a interação dos estudantes entre si e com o professor, mediatizadas pelas TDIC. A interação terá que ser limitada à realização de atividades presenciais de modo síncrono, sem o manuseio de TDIC diretamente pelos estudantes. “Atualmente não é possível trabalhar com os alunos de forma interativa, primeiro porque não tem estrutura para fazer isso na escola e segundo a dificuldade do trato com a linguagem.” (Professor 3 da Escola 1).

Essa inferência foi confirmada por meio das entrevistas realizadas com os professores. Os oito depoimentos confirmam que a realização de práticas pedagógicas mediadas por TDIC ocorre dentro dos limites descritos. Os depoimentos a seguir exemplificam a situação:

3 *Professor on-line* é um aplicativo de natureza administrativa, de utilização obrigatória a todos os professores da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, para registro das atividades realizadas durante as aulas.

Nos últimos dois anos não realizei, pois a escola não tem mais condições, aporte tecnológico para isso, atualmente o laboratório da escola está sendo utilizado como segunda sala dos professores e vários outros problemas, internet que foi dificultando esse trabalho. (Professor 4 da Escola 1).

É preciso considerar, ainda, a possibilidade de encaminhamento, pelos professores, de atividades a serem realizadas pelos estudantes em período extraclasse, de modo assíncrono, momento em que pode ser possível estimular buscas autônomas e, também, atividades interativas. Para tanto, é necessário que os estudantes tenham acesso a dispositivos (fixos ou móveis) em seu espaço doméstico, além de dispor de acesso a dados em banda larga. Nesse sentido, o levantamento realizado por ambas as escolas com quatro turmas de estudantes indica que de um total de 97 alunos, 94 responderam que possuem celular, inclusive o acesso em casa com assinatura de pacote de dados em banda larga ou, pelo menos, mediante pacote de dados incluído especificamente para o celular. Esse caminho, mesmo com algumas limitações, pode constituir um caminho para o desenvolvimento de algumas atividades interativas durante as aulas, ou mesmo, em atividades extraclasse.

Há que se considerar, porém, que nem todas as atividades pedagógicas, de cunho interativo, são adequadas para seu desenvolvimento por meio do *smartphone*, conforme se percebe nos depoimentos a seguir:

Quanto às aulas remotas, funciona e não funciona, por vários motivos. Tanto questão de cunho tecnológico mesmo, por exemplo, a maioria dos alunos, mesmo sendo da escola de nível econômico bom, a maioria dos alunos não têm com-

putador, seja *notebook* ou computador de mesa. Recorre então ao celular e aí várias coisas o celular não tem acesso, seja por memória, ou por incompatibilidade. (Professor 3 da Escola 1).

Referente às atividades, pesquisas em casa, quem não tem acesso ao computador ou *notebook* utiliza o celular, por exemplo, a mãe somente tem celular ou um outro membro da família, aí precisa dividir. (Professor 5 da Escola 2).

No retorno das informações da escola no que se refere ao acesso a computador e *notebook* em casa, identificamos que dos 97 alunos das duas escolas, somente 39 alunos têm acesso ao computador e 59 têm acesso ao *notebook*. Ou seja, uma significativa proporção de estudantes tem acesso apenas pelo celular/*smartphone*.

É importante refletir que ainda encontramos situações de dificuldade e, até mesmo, inviabilidade de uso dessas alternativas durante as aulas.

O Google Classroom é utilizado como repositório de atividades. Os alunos acessam na escola pelo celular, pela internet deles. A escola disse que iria disponibilizar chip, algo assim, mas pela realidade da escola não tem. A maioria dos alunos tem pacote de dados próprio, mas várias vezes em sala de aula, por exemplo, eu tenho que rotear a minha internet para que eles consigam baixar a lista para poder fazer a atividade. (Professor 3 da Escola 1).

Esse, portanto, é um tipo de atividade que fica como alternativa a ser encaminhada para o desenvolvimento extraclasse. A esse respeito, os professores relatam iniciativas empregadas, pois a grande maioria tem acesso à internet em casa. Como vimos, contudo, em al-

guns casos, percebe-se que o acesso não pode ser realizado pelo computador, pois dos 97 alunos apenas 39 têm acesso ao equipamento e no caso do *notebook* 59 alunos possuem o equipamento. Então, esse acesso é realizado através do celular, pela maioria dos alunos, o que impõe algumas limitações.

Cruzando esses dados com as informações obtidas por meio das entrevistas, observa-se que, efetivamente, as atividades pedagógicas interativas e/ou de busca autônoma de informações pelos estudantes, durante as aulas, não ocorrem. E o encaminhamento de atividades interativas e/ou de busca autônoma de informações e/ou de elaboração colaborativa entre os estudantes em atividades extra-classe é muito limitada. É preciso considerar, inclusive que, segundo os depoimentos, durante a pandemia da covid-19, era bastante baixa a efetividade de realização das atividades pelos estudantes no tempo em casa⁴, isto é, daquelas atividades realizadas pelos estudantes na semana em que não frequentam a escola, devido às restrições impostas pela pandemia.

Outro aspecto a ser analisado são as razões indicadas pelos professores que declararam não utilizar as TDIC ou utilizá-las na minoria de suas aulas. Questionados essas razões, dez professores disseram que a escola não disponibiliza estrutura necessária para fazer o uso

4 A expressão *tempo casa* é utilizada na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina para nomear o tempo em que os estudantes, durante o ano de 2021, permaneciam em casa, realizando atividades remotas. Em todo o ano de 2021, após o retorno das aulas presenciais, as turmas foram divididas em dois grupos, de modo a manter o distanciamento indicado pelas regras sanitárias. Assim, cada grupo frequentava as aulas durante uma semana. Na semana seguinte, permanecia em casa, realizando atividades remotas.

das TDIC; seis professores manifestaram-se no sentido de não ter o tempo necessário para preparação das aulas envolvendo as TDIC; três professores mencionaram que possuem pouco conhecimento sobre as TDIC. Nesse sentido, analisando a fala dos professores sobre a falta de estrutura para a utilização das TDIC, de fato percebemos a precariedade das escolas, o que alerta para as possibilidades de melhoria. Já no que diz respeito à falta de tempo para preparação das aulas envolvendo as tecnologias, é importante um olhar mais atento, inclusive para as possíveis oportunidades para que os professores possam se inteirar e aos poucos envolver as tecnologias em suas práticas. Ainda sobre pouco conhecimento para o uso das TDIC, cabe a cada escola observar a sua realidade e, a partir disso, desenvolver projetos, capacitações, enfim, orientações aos professores para que eles possam conhecer e se apropriar das tecnologias.

Quanto às escolas estarem equipadas física, tecnológica e estruturalmente de forma a contribuir para o uso das TDICs, percebe-se que, dos 41 professores, 29 professores destacam a existência dessas dificuldades e limitações, o que, por vezes, limita ou até impede a realização de determinadas práticas, de forma efetiva. Diante das condições descritas, é provável que os 12 professores que não tenham indicado essa limitação, por alguma razão, desenvolvam sua prática pedagógica sem alimentar expectativas de utilização de TDIC, para além das condições existentes, o que significa limitar-se a uma dimensão mais voltada à comunicação unidirecional.

Nesse sentido, é importante analisar outro aspecto importante. O conhecimento dos professores, tanto no que se refere ao conhecimento tecnológico quanto no que se refere ao conhecimento das aplicações das TDIC na prática pedagógica (Conhecimento Tecno-

lógico-Pedagógico e Conhecimento Tecnológico-Pedagógico dos Conteúdos), parece ser bastante limitado nas escolas em estudo. É possível (e até provável) que esse problema, em maior ou menor grau, seja uma limitação importante à integração das TDIC na prática pedagógica nas escolas em estudo. Essa inferência se baseia em algumas evidências, como o fato de que, dos 41 professores que responderam ao questionário eletrônico, apenas vinte indicaram ter realizado algum estudo sistemático sobre as TDIC e sua integração à prática pedagógica. Além disso, 28 professores informaram que raramente ou muito esporadicamente buscam conhecimentos sobre esse tema. Outro indicador a ser considerado é que, dentre os oito professores entrevistados (escolhidos entre aqueles com maior familiaridade com o uso de TDICs na prática pedagógica), apenas dois revelaram um Conhecimento Tecnológico Pedagógico significativo.

É importante mencionar, ainda, que, dos 41 professores que participaram da pesquisa, 16 se posicionaram no sentido de que o uso de dispositivos eletrônicos prejudica o relacionamento entre os estudantes, familiares e professores, o que revela que uma parte ainda significativa dos professores ainda não é muito otimista em relação ao uso das tecnologias digitais no contexto da docência.

Por fim, é preciso considerar que, mesmo entre os oito professores entrevistados, não identificamos a existência de grupos de interação e troca de experiências sobre a integração das TDIC na prática pedagógica entre os professores da mesma escola, ou mesmo de outras escolas. Esse dado parece bastante significativo, uma vez que é preciso ter presente que esse é um conhecimento que precisa ser constantemente atualizado, dado o seu amplo dinamismo e o ritmo acelerado de obsolescência que lhe é característico, tanto no que se

refere aos equipamentos e dispositivos (*hardware*) como no que se refere aos *softwares* (aplicativos em geral) e, principalmente, em relação às estratégias de sua utilização nos processos e práticas pedagógicas. Por outro lado, em face do objetivo do presente estudo, é indispensável destacar a importância do Conhecimento Tecnológico Pedagógico (Koehler; Mishra, 2009), por parte dos professores para abrir caminhos, sendo essencial à integração das TDIC nas práticas pedagógicas, sem o qual todas as demais condições podem resultar comprometidas. Considerando, assim, a realidade das escolas, ainda precisamos avançar muito no que se refere às condições de estrutura e infraestrutura visando trabalhar com as TDIC presentes.

Considerações finais

O estudo foi desenvolvido em função da necessidade e da importância de se compreender a realidade das escolas, no que se refere às condições disponíveis para a integração das TDIC na prática pedagógica. A partir disso, considerando o contexto e os diferentes focos que envolvem o processo, buscou-se identificar as condições de estrutura física, lógica de *hardware* e *software* disponíveis, bem como da disponibilidade de acesso à internet nas escolas em estudo. Além disso, buscou-se caracterizar o nível de conhecimento dos professores em relação ao tema.

Ao caracterizar a estrutura tecnológica das escolas em foco, percebe-se que as deficiências, conforme demonstrado, vão desde a falta de equipamentos de qualidade disponíveis para professores e estudantes, estrutura de lógica deficiente e limitações nos pacotes de dados disponíveis, os quais não permitem que estudantes possam se

conectar à internet durante as aulas. Por vezes, até para os professores essa conexão é dificultada pela limitação e instabilidade da rede de dados. Esse fato, por si só, impõe limitações muito significativas à integração das TDIC na prática pedagógica das escolas em estudo, visto que as atividades mediadas por TDIC terão que ser sempre unidirecionais, ou seja, o professor acessando informações e comunicando ou projetando aos estudantes. Como vimos, mesmo que esses recursos possam oferecer oportunidades de dinamização das aulas, não possibilitam promover a interação dos estudantes entre si e com o professor, mediatizadas pelas TDIC. A interação terá que ser limitada à realização de atividades presenciais de modo síncrono, sem o manuseio de TDIC diretamente pelos estudantes.

Por outro lado, o conhecimento dos professores, tanto no que se refere ao conhecimento tecnológico como ao conhecimento das aplicações das TDIC na prática pedagógica (Conhecimento Tecnológico-Pedagógico e Conhecimento Tecnológico-Pedagógico dos Conteúdos), revelou ser bastante limitado nas escolas em estudo.

Diante dessas constatações é preciso considerar que estamos inseridos numa sociedade que requer novos conceitos educacionais, que superem os limites do paradigma de ensino tradicional. Nesse novo momento, se faz necessário uma mudança de atitude frente às demandas do sistema educacional, concebendo novos processos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, é importante trazer presente a posição de Kenski (2010, p. 66), a qual enfatiza que “[...] as tecnologias na atualidade precisam ser geradoras de oportunidades para alcançar a sabedoria [...]” pela oportunidade de comunicação e interação entre os agentes ativos e colaborativos – professores e alunos – na atividade didática. A autora nos lembra que as tecnologias não

vão revolucionar o ensino, nem a educação de forma geral, mas a sua maneira de utilização por professores e estudantes poderá ser ou não revolucionária. E complementa: “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntas fisicamente e virtualmente [...]”, mas o ensino de qualidade não depende exclusivamente delas.

Portanto, as novas tecnologias são instrumentos de aprendizagem e interaprendizagem e o papel da escola é proporcionar os meios necessários para que todos os envolvidos, principalmente os professores, tenham condições, tanto de suporte tecnológico quanto de conhecimentos, para desenvolver atividades pedagógicas bem planejadas e que possam resultar em aprendizagens significativas para os sujeitos frente a sociedade da informação.

Referências

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KOEHLER, M, J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, set. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge. Acesso em: 31 mar. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge an Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev. 1987.

Sobre os autores e as autoras

Adroaldo Antonio Fidelis

Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atualmente é professor de História e Filosofia – Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'no. Faz parte do grupo de pesquisa: Pensamento Decolonial e Diálogo Intercultural no Contexto Educativo Latino-Americano – Sulear. Tem experiência e interesse de investigação nos seguintes temas: Povos Originários, Cultura, História e Saberes Tradicionais.

Aleandra Defaveri Cristova

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Especialista *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional; Graduada em Educação Especial (2014); Graduada em Pedagogia Anos Iniciais e Educação Infantil (2004), pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Integrante do Grupo de pesquisa: Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas; integrante do Projeto de Pesquisa: Diversidade, Intercultura-

lidade e Educação Inclusiva. Atualmente é professora efetiva no Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP), Chapecó (SC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

Bruna Joanna Menegazzo da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva (Unochapecó); Graduada em Educação Física (Unochapecó); Graduada em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Docente na Unochapecó; Integrante do Grupo de pesquisa: Diversidade, Educação Inclusiva e Práticas Educativas.

Carla Rosane Paz Arruda Teo (Org.)

Nutricionista. Doutora em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com pós-doutorado em Nutrição em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora do curso de Medicina e dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). É líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho em Saúde e participa do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Cláudia Battestin

Pós-doutoranda em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com período de Doutoramento na Universitat Jaume I – Espanha. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Filosofia pela Uni-

versidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó). Integrante e líder do Grupo de pesquisa Sular: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó). Faz parte da Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) da UNTREF de Buenos Aires e da Rede Latinoamericana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala). Atualmente trabalha como docente no curso de Mestrado em Educação da Unochapecó. Atua enquanto apoiadora no Conselho Indigenista Missionário do Brasil (CIMI), realizando estágios de estudos e trabalho em várias comunidades na América Latina. Áreas de conhecimento e interesse de pesquisa: Filosofia intercultural e éticas aplicadas. Educação ambiental, decolonial, intercultural.

Diego Orgel Dal Bosco Almeida (Org.)

Graduado em História. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atualmente é professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas e integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação.

Elcio Cecchetti

Graduado em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso. Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Líder do Grupo de

Pesquisa *Rede Sur Paidea* (UT/PR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Ethos, alteridade e Direitos Humanos* (GPEAD/FURB).

Greicy Gadler Lang

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Universidade Comunitária Regional da Região de Chapecó (Unochapecó, 2021), com bolsa CAPES modalidade I. Dissertação: *Concepções de ensino e aprendizagem matemática nos discursos docentes. Especialização em Educação Matemática* (Unochapecó, 2004). Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Unochapecó (2003). Integrante do Grupo de pesquisa: Sulear: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó).

Jaílson Bonatti

Doutorando em Educação bolsista integral CAPES/PDPG modalidade I pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen – RS (URI/FW). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) com bolsa integral CAPES/PROSUC. Licenciado em Ciências Biológicas (URI/FW). Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES) e da Rede Latinoamericana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala).

Leonel Piovezana

Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Salamanca – Espanha. Doutor em Desenvolvimento Regional com a tese intitulada: *Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Territorialidades em confronto* (UNISC, 2010) e mestrado em

Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000), intitulado: *Educação e Cultura na Terra Indígena Xapecó*. Possui graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984), especialização em História e Geografia pela UFSC. Atualmente é professor titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó, autor dos projetos e coordenador desde 2009 até janeiro de 2014 dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena. Tem experiência na área de História e Geografia, com ênfase em Teoria do Desenvolvimento Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, espaço social, plano diretor municipal, meio ambiente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura e Monitoramento das interferências sobre as populações indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Membro da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina de 1991 e 1998/2005 e consultor para atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 sobre a educação indígena. Foi coordenador da Licenciatura em Ciências da Religião de 2014 a 2018 e coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Unochapecó 2016 a 2018. Foi coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) Gestão Biênio 2014 a 2016. Especialista da Base Nacional Comum Curricular 2014-2016. Em 2 de fevereiro de 2018 toma posse como Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação da Unochapecó.

Luiz Lopes Lemos Junior

Mestre em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Possui licenciatura em Educação Profis-

sional e Tecnológica pelo IFSC (2017), atuando como professor de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada em Mecânica e ministra aulas para o Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *campus* Xanxerê. É bacharel em Engenharia de Produção, Mecânica pelo Centro Universitário da (FEI) – atualmente Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros (1997), especialista em Planejamento, Projeto, Montagem e Vistoria de Estruturas Metálicas pela UNOESC (2010), especialista em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSC (2017). Participa de três grupos de pesquisa: Produções tecnológicas (IFSC), Grupo de desenvolvimento de protótipos de inclusão e acessibilidade (IFSC) e Sulear (Unochapecó). Atua nas áreas de educação inclusiva, especialmente no reconhecimento de saberes e competências e na formação de jovens e adultos. Coordena e participa de produções multidisciplinares em Tecnologia Assistiva (TA) nas seguintes categorias: auxílios de mobilidade e recursos para atividades recreativas.

Martin Kuhn (Org.)

Graduado em Pedagogia e Sociologia. Doutor em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM), com pós-doutorado em Educação na Ciência (Unijuí). Atualmente é professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de pesquisa: Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas.

Milene da Silva Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó, 2021); Especialista em Altas Habilidades/Superdotação (CENSUPEG/2016); Licenciada em Educação Física (Unochapecó, 2013). Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC). Atleta de Goalball. Experiência na área de Educação Especial (Deficiência Visual); Experiência profissional em todas as etapas da Educação Básica com ênfase em Educação Infantil. Atuou como voluntária em paraolimpíada universitária de 2019. Participou da paraolimpíada escolar como técnica em 2015. Professora emergencial na Unochapecó (2023).

Neuzair Cordeiro Peiter

Graduada em Ciências da Religião e História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Graduada em Pedagogia e Especialista em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Mestre em Educação pela Unochapecó. Atualmente é professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC.

Odilon Luiz Poli

Graduado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação pela Unicamp. Atualmente é professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Patrícia Grando

Licenciada em Letras Português/Inglês e mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atuou como professora de português/inglês no Centro de Educação CEIB (2016-2021). Atualmente, é docente na escola indígena Fen'no em Chapecó (SC). Membro do grupo de pesquisa Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (SULEAR/Unochapecó).

Solange Ciqueira Haetinger

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó, 2022). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica (Unochapecó, 2022). Especialista em Gestão de Pessoas (Unochapecó, 2013). Graduada em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Unochapecó, 2008). Participa do grupo de estudos: Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. Atualmente é Coordenadora dos Cursos de Graduação EaD da Unochapecó, Designer Educacional, atuando também como docente e na tutoria de aprendizagem. Docente da pós-graduação presencial. Possui experiência na área educacional, Educação a Distância (EaD), Tecnologias da Educação, Metodologias Ativas, Administração, Recursos Humanos e Gestão de Pessoas.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comuni-

tária da Região de Chapecó (Unochapecó); Diretora de Ensino na Unochapecó no período de 2009 a 2016. Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó); integrante da Linha de Pesquisa: Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva; líder do Grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó); integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores e Práticas Educativas (Unochapecó); e GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis CAPES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Argos Editora da Unochapecó
www.unochapeco.edu.br/argos
www.facebook.com/EditoraArgos

Título: A pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: produzir conhecimento e mundos

Organizadores: Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Martin Kuhn e
Carla Rosane Paz Arruda Teo

Coleção: Perspectivas, n. 75

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti

Assistente Editorial: Caroline Kirschner

Assistente Comercial: Daniela Manfroi

Editor de Textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Bárbara Luísa Zamberlan

Distribuição e vendas: Daniela Manfroi

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Foto de capa: Um jovem pescador, Rafael Trapp (Antonina, PR, 2020).

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Carlos Pace Dori

Revisão: Carlos Pace Dori e Juliane Fernanda Kuhn de Castro

Formato: PDF

Publicação: 2023



UNOCHAPECÓ
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

www.unochapeco.edu.br/argos



Perspectivas