

# Emergências para democracia e diversidade na formação de professores na América Latina



Simone Silva Alves  
Graziela Macuglia Oyarzabal  
Aline Souza da Luz

# EMERGÊNCIAS PARA DEMOCRACIA E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA



Universidade Federal do Pampa

© Copyright by Universidade Federal do Pampa  
Todos os direitos reservados.

**Revisão e Normatização do Texto**

Elisete Aires

**Projeto Gráfico, Diagramação**

Paolo Malorgio Studio

**Impressão**

RB Digital

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Emergências para democracia e diversidade na  
formação de professores na América Latina  
[livro eletrônico] / [organização] Simone Silva  
Alves, Graziela Macuglia Oyarzabal, Aline Souza  
da Luz. -- Curitiba : Malorgio Studio, 2022.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-997577-0-9

1. Educação - América Latina 2. Educação - Brasil  
3. Educação popular 4. Ensino superior 5. Política  
educacional 6. Professores - Formação 7. Tecnologia  
da informação e comunicação I. Alves, Simone Silva.  
II. Oyarzabal, Graziela Macuglia. III. Luz, Aline  
Souza da.

22-107173

CDD-370.71098

**Índices para catálogo sistemático:**

1. América Latina : Professores : Formação :  
Educação 370.71098

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



**Universidade Federal do Pampa**

# EMERGÊNCIAS PARA DEMOCRACIA E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA

Simone Silva Alves<sup>1</sup>  
Graziela Macuglia Oyarzabal<sup>2</sup>  
Aline Souza da Luz<sup>3</sup>

---

1           Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: [simonealves@unipampa.edu.br](mailto:simonealves@unipampa.edu.br).

2           Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. E-mail: [grazioy@gmail.com](mailto:grazioy@gmail.com).

3           Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Chefe do Núcleo de Pedagogia Universitária. E-mail: [alineluz@unipampa.edu.br](mailto:alineluz@unipampa.edu.br).

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
<b>PALESTRA DE ABERTURA DO XXIX SEMINÁRIO</b>	
DESIGUALDADES SOCIAIS, POBREZA E RACISMO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	15
<i>Jacyara Silva de Paiva</i>	
<b>PAINEL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA</b>	
FORMACIÓN DE DOCENTES Y CONDICIONES DE VIDA EN ARGENTINA: DEBATES NECESARIOS EN TORNO DE LA DEMOCRACIA Y LA DIVERSIDAD	23
<i>María Betania Oreja Cerruti</i>	
LEITURA DA REALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE 2020 E 2021	35
<i>Carmen Lucia Bezerra Machado</i>	
NUEVOS DESAFÍOS POLÍTICOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS EN CHILE	43
<i>Rolando Pinto Contreras</i>	
LA CUESTIÓN DOCENTE. TIEMPOS DE RETORNOS NEOCONSERVADORES EN URUGUAY	53
<i>Nancy Salvá</i>	
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA HEGEMONÍA NEOLIBERAL	65
<i>Samuel H. Carvajal Ruiz</i>	
<b>EIXO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
A SUPERVISÃO ESCOLAR E A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS	73
<i>Jaira dos Santos Coelho, Fábila Ferreira Bernardes e Margareth Fadanelli Simionato</i>	

REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE O BRASIL E A ARGENTINA <i>Pedrina Viana Gomes e Shirleide Pereira da S. Cruz</i>	83
LICENCIATURAS EM DEBATE: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO <i>Aline Souza da Luz e Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto</i>	91
<b>EIXO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</b>	
EDUCAÇÃO, CINEMA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A LITERACIA FÍLMICA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM <i>Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso</i>	101
<b>EIXO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO</b>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI: DEMOCRACIA E DIVERSIDADE <i>Miguel Alfredo Orth, Graziela Macuglia Oyarzabal e Claudia Escalante Medeiros</i>	111
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO <i>Alexandre Rodrigues Caitano e Rommel Wladimir de Lima</i>	121
<b>EIXO IV: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL</b>	
MARCOS LEGAIS: INTERCULTURALIDADE E O PIRAYAWARA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS <i>Luciane Rocha Paes e Rita Floramar Fernandes dos Santos</i>	130
UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAL NOS PROJETOS DA UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO <i>Simone Silva Alves e Lucas da Costa Lage</i>	140
<b>EIXO V: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR</b>	
IMPACTOS DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE <i>Cátia Cilene Diogo Goulart e Veronice Camargo da Silva</i>	155

## **EIXO VI: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEIO AMBIENTE**

- VER O MEIO COM OUTROS OLHOS: A POTENCIALIDADE  
DA IMAGEM NA IDADE ESCOLAR 163  
*Rachel Aline Hidalgo Munhoz e José Vicente de Freitas*

## **EIXO VII: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PSICANÁLISE**

- PSICANÁLISE E ALFABETIZAÇÃO: ÉDIPO ENTRELAÇA ESCRITA  
CURSIVA E LINGUAGEM 173  
*Magda Maria Colao*

## **EIXO VIII: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

- RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA  
TERRITORIAL NOS MUNICÍPIOS DE GUARULHOS E SÃO  
PAULO. ESTUDO DE CASO COMPARATIVO 191  
*Adalberto Diré Adão e Jorge Luiz Barcellos da Silva*

- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE  
(RS): UM OLHAR PARA A PARTICIPAÇÃO DOCENTE 203  
*Vulmara Galho dos Santos e Paula Trindade da Silva Selbach*

## **ARTIGO ESPECIAL**

- NEOCONSERVADURISMO Y EDUCACIÓN. REFLEXIONES SOBRE  
JUSTICIA SOCIAL, INCLUSIÓN Y DEMOCRACIA 211  
*Ovidio Andrés Charles Van Glover (in memoriam)*

# APRESENTAÇÃO

Temos a honra de apresentar mais um e-book organizado pelos grupos de pesquisa “Formação de professores para o MERCOSUL/CONE SUL”, a “Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC)” e as “Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores”. A presente obra é fruto do trabalho desses grupos de pesquisa que, ao longo das três últimas décadas, têm problematizado a formação e a prática de professores nos diferentes países da América Latina.

O grupo de pesquisa Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul foi criado no ano de 1992 pelo professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños e objetiva estabelecer um intercâmbio entre professores/pesquisadores do MERCOSUL/CONE SUL, que agora já atinge pesquisadores de vários países da América Latina. Desde o falecimento do professor Augusto Nivaldo Silva Triviños, em 25 de novembro de 2014, o grupo passou a ser coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Susana Vior, professora da Universidade de Luján/Argentina tendo como vice-coordenadora a professora Dr<sup>a</sup>. Carmen Lucia Bezerra Machado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Brasil.

O grupo de pesquisa “Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e coordenado pelo professor Dr. Miguel Alfredo Orth, é formado por pesquisadores que, desde a década de 1990, vêm desenvolvendo pesquisas na área. Ao longo dos anos, fortaleceu-se por meio de um conjunto de parcerias construídas, até constituir o presente grupo de pesquisa, em 2012, agregando pesquisadores, doutorandos, mestrandos e também estudantes bolsistas de diferentes áreas do conhecimento e de distintas instituições superiores de ensino, pesquisa e extensão do país, com o objetivo de desenvolver pesquisas na área da Educação, em especial, ligadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e à Formação e Práticas de Professores na modalidade a distância.

O grupo de pesquisa “Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores”, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Simone Silva Alves, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), é interinstitucional e reúne pesquisadores desta Universidade, da Universidade Federal do Mato Grosso/MT, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS e do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígenas (NEABI-UNIPAMPA), do Campus Jaguarão/RS. O foco de interesse desse coletivo está em problematizar, discutir, refletir e promover estudos e pesquisas relativas às Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Políticas Públicas, que demonstrem correlações com a luta antirracista na busca da democracia racial no Brasil. As ações de pesquisa são desenvolvidas em trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação das



universidades envolvidas; na participação e coordenação em eventos internacionais, nacionais e regionais, como Seminário Internacional de Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul e V Conferência Mundial sobre o Combate às Desigualdades Econômica, Racial e Étnica, entre outros.

Desafiados e motivados pelos objetivos desses grupos de pesquisa e que envolvem a formação de professores, as políticas públicas na área e práticas educativas na modalidade a distância articuladas pelo Governo Federal, com a ajuda dos PPGEs e dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) das instituições, esses grupos empoderaram-se e buscam recursos de agências de fomento em âmbito federal, estadual e institucional, no intuito de ajudar a financiar as pesquisas do grupo, bem como de publicar resultados de suas pesquisas.

Com este e-book, almejamos tornar públicos alguns recortes de pesquisas realizadas por integrantes do grupo de ex-orientandos e colegas do professor Triviños, acerca da Formação de Professores para a Democracia e a Diversidade, além de outros convidados e convidadas, por meio da estrutura de oito eixos adotada na organização das apresentações de trabalhos no XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Nas sessões de apresentação de trabalhos, o eixo da Formação de Professores e a Educação Básica destacou-se com artigos abordando diversas experiências de iniciação à docência, projetos e pesquisas, originando uma segunda publicação no formato de e-book.

Nesse contexto, o presente livro problematiza diferentes temáticas relacionadas à Educação, seus fundamentos teóricos e práticos e/ou, até mesmo, algumas questões particulares, mas todas as temáticas foram ancoradas pela formação de professores para a democracia e a diversidade e foram apresentadas no XXIX Seminário do grupo de pesquisa ocorrido no período de 24 a 26 de novembro de 2021, em formato virtual, com o suporte técnico, tecnológico e institucional da UNIPAMPA.

Nesta obra, apresentamos uma homenagem póstuma ao professor Ovidio Andrés Charles Van Glover, da Venezuela, que nos deixou no momento em que ocorria esse seminário, mas nos brindou com seu artigo, postado nessa obra, como “artigo especial”. Segue o registro ‘in memoriam’.

Em outras palavras, o presente e-book busca discutir algumas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para atuarem nas diferentes modalidades de ensino/educação, a partir de alguns princípios, categorias e/ou temas de várias teorias de ensino e de aprendizagem. O e-book é composto por 24 artigos distribuídos em 08 eixos temáticos, assim denominados: Formação de professores para a educação básica; Formação de professores e fundamentos da educação; Formação de professores e tecnologia da informação e da comunicação; Formação de professores e diversidade cultural; Formação de professores no ensino superior; Formação de professores e meio ambiente; Formação de professores e psicanálise; e Formação de professores e políticas educacionais. O destaque neste e-book é para o eixo que trata da formação de professores e a diversidade cultural, seguidos pelos demais eixos, todos contemplados nesta obra.

Na elaboração dos artigos, a partir dos eixos acima explicitados, cada autor teve o cuidado de associar sua experiência teórica e prática à proposta deste livro, com o objetivo de aprofundar alguns princípios fundamentais sobre a formação de professores, no intuito de oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam com os estudos e pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores na área, que tenham o interesse em aprofundar a temática em seus conhecimentos, descobertas e ensinamentos.

Nos tempos pandêmicos da COVID-19, em que o coronavírus produziu distanciamentos sociais de natureza física e presencial, esta obra foi organizada, e isso impôs a todos os educadores e as educadoras, latino-americanos(as) e brasileiros(as), o desafio de começar a trabalhar também na modalidade à distância, no ensino, na pesquisa e na extensão. A necessidade de aprofundamentos teóricos sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nessa modalidade tendem a impactar de modo indelével a educação nos próximos anos. Assim, buscamos oferecer aos leitores e leitoras subsídios que contribuam com a formação inicial, continuada e permanente para as práticas e os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na educação em geral e para a Educação à Distância, em particular.

Essa modalidade também passou a ser a alternativa possível para minimizar os transtornos decorrentes do isolamento social que essa pandemia impôs a todas as instituições de ensino, obrigando a suspensão de atividades presenciais em todos os níveis de ensino em nosso país e no mundo durante o ano de 2020 e parcialmente em 2021, e que dificilmente será abandonada.

Desejamos que a leitura deste e-book seja prazerosa e que motive o leitor e a leitora a incursionar nas pesquisas pelas diferentes temáticas aqui apresentadas.

**Os organizadores**

# PREFÁCIO

**Magda Maria Colao<sup>1</sup>**

O presente *e-book* vem carregado de experiências, produções intelectuais e reflexões de pesquisadores docentes e acadêmicos que estiveram em novembro de 2021, na modalidade online, no XXIX Seminário Internacional de Pesquisa para a Formação de Professores na América Latina: Diversidade e Democracia. O evento foi organizado nos seguintes eixos debatidos em cada mesa simultânea de apresentação de trabalhos:

1. Formação de Professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)
2. Formação de Professores e Fundamentos da Educação
3. Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação
4. Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação para Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola)
5. Formação de professores no Ensino Superior
6. Formação de Professores e Meio Ambiente
7. Formação de Professores e Psicanálise
8. Formação de Professores e Políticas Educacionais

A partir deste escopo, emerge este fruto que não constitui os anais do seminário internacional para a formação de professores na América Latina, porque não contempla todos os trabalhos que foram apresentados; porém, há duas vicissitudes singulares que aqui se fazem reconhecer. A primeira se dá pelo cenário pandêmico da COVID-19, que, devido à emergência de saúde pública global, nos fez e faz lutar pela vida optando pelo isolamento social, prescrito pela Organização Mundial da Saúde como medida de contenção da pandemia. A segunda se refere aos teores epistemológico, metodológico e filosófico apreciados e analisados

---

<sup>1</sup> Psicanalista, Psicóloga, Pedagoga, Orientadora Educacional e professora adjunta da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Membro efetivo do Círculo Psicanalítico do RS - CPRS

em cada mesa de apresentação, o que possibilitou espaço de discussões, aderência e contingência aos concretos lógicos pensados para serem publicados. Cada eixo temático representa necessidade, possibilidade e realidade da educação latino-americana nos diversos espaços que pesquisadores têm promovido, desenvolvido ações, resistido e contribuído para edificação de políticas públicas nos mais diferentes segmentos e instituições da sociedade civil. Em todos os artigos, há uma convocação, uma voz de unidade, clamando o rumo ao esperar que desperta o ser humano e a sociedade em geral para as urgências da atual *sociedade do cansaço*.

O modo de produção 'sacrivivido' (viver com sacrifício) tem em sua natureza a constante troca de vestimenta; assim como as cobras trocam de pele, o capitalismo também gesta seus ovos: miséria, violência, doença. *As patologias do social* não dão trégua. Não cessam de se reproduzirem. Assim, com a dessimbolização, a 'miserere' da política nos coloca no colo: a sindemia; o totalitarismo; o obscurantismo; o negacionismo científico; o racismo, enfim, a oligofrenia social. Os conteúdos aqui apresentados indicam, dentro de sua temática epistemológica, alternativas para pensar e atender às emergências providas da organização: das desigualdades materiais, simbólicas; das desqualificações e do desrespeito à diversidade humana, social, cultural e ambiental.

As contribuições trazidas pelos autores em seus trabalhos revelam e desvelam as contradições e ações possíveis de serem realizadas, gerando esperança, criatividade e desenvolvimento da potência do ser cidadão, que tem o direito de ser respeitado em suas mais diversas condições humanas. Os critérios de verdade utilizados seguem a consciência, a prática social e a matéria, nos processos que tangem ao olhar, à escuta qualificada, ao respeito e à dignidade para com o ser humano e a natureza.

A madures do XXIX Seminário Internacional atingiu avanços sobre as investigações e reflexões, desde a educação popular; a edificação de educação libertadora; a educação básica; o ensino superior; a legitimação da educação ambiental; a proteção da defesa civil; a psicanálise; a prevenção e promoção da saúde mental respeitando toda nossa diversidade cultural. O vivido das pesquisas apresentadas desaguam no que Winnicott versa sobre o sentido da democracia como maturidade, e maturidade é saúde, e se a saúde é desejável, vamos então pela concepção da educação popular promovê-la. O teor da literatura expressa ao longo desta edição oferece-nos amparo para o essencial e urgente no momento: criar ambientes mais democráticos. Isso exige constante boa vontade para compreender que a política é arte do possível, ou seja, do encontro humano integrado com a natureza e a valorização do sim à boniteza da vida na coletividade.

Viver em sociedade é poder respirar uma sociedade cidadã. Enquanto não se tem sociedade solidária, emancipada, há que continuar erguendo as forças de resistência. Investigar a respeito da formação de professores é ter consciência de que ela carrega em si o germen da transformação da realidade. Legitimar a prevenção e promoção tanto da saúde, da educação, do meio ambiente, da ciência, da tecnologia, da cultura e da arte em toda sua diversidade, confere que outra sociedade é possível. Para tanto, somos chamados para atender as emergências e urgências em todos os segmentos.

Pesquisador para formação de professores lida em sua prática social com as demandas do *mal-estar na civilização*: uma sociedade em sofrimento, em detrimento, em desamparo e desespero. Vamos sofrer menos injustiças, preconceitos e discriminações quando conseguirmos erguer nossa emancipação cultural. Caso contrário, sem identidade cultural, vertem das pedras cada vez mais os déficits de reconhecimento, a miséria, a violência e a doença.

Neste ínterim de tecituras, sem dúvida nasce esta pulsão de vida: *Emergências para Democracia e Diversidade na Formação de Professores na América Latina*. Dialogar com os textos dos autores promove *insights* e sinapses de experiências referentes ao reconhecimento das lutas de movimentos sociais testemunhados. Isso não deixa de ser um exercício de abstrair, identificar e nomear nossos desejos que se tocam entre o leitor e o escritor como uma conexão profícua de vivências.

A leitura e compreensão das produções intelectuais de cada capítulo que se sucede provoca-nos, desafia-nos e integra-nos para as veredas do *princípio da esperança*. É um saborear do tempero de efeitos da coletividade e, ao mesmo tempo, um mergulho no fascínio de forças que nos orientam para ações possíveis, *suleando* a educação libertadora dos povos latino-americanos.

Preservar o processo de *dialogicidade* é também reportar-nos à psicanálise como política do desejo. Convidamos o leitor a adentrar neste *e-book* e estabelecer seus *links* significativos. Outrossim, reconhecer verdades duradouras representa força motriz para desenvolver, tornar capacidade a potência política na amizade, no trabalho, no conhecimento e no amor. Fica, então, a proposta para o leitor lançar-se nas leituras e tecer com diálogos junto a nós o laço social que ata e desata outros laços na coletividade latino-americana.

A grandeza e a generosidade dos idealizadores do grupo, ao se reunirem e trabalharem pela humildade, ao promoverem a união, lutas e obstinado compromisso pela libertação de homens e mulheres, mostram-nos as emergências desta caminhada. Precisamos entender, como eles e elas, que a formação de professores e professoras exige a conquista da democracia e o reconhecimento das diversidades na América Latina e no mundo.

# DESIGUALDADES SOCIAIS, POBREZA E RACISMO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

**Jacyara Silva de Paiva**

## **Os ninguéns**

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano (2002).

É preciso mais que nunca falarmos nos ninguéns, dos ninguéns que estão em nossas salas de aulas, na educação básica, nas universidades públicas, dos ninguéns que, por vezes, a educação insiste em invisibilizar; os ninguéns que, no poema de Eduardo Galeano, são os filhos da pobreza, essa pobreza que o sistema capitalista insiste em produzir. Aliás, o sistema capitalista só existe porque existem os ninguéns. É mais que necessário que nós, educadoras e educadores da América Latina, possamos refletir sobre isto.

Miguel Arroyo (2012), teórico que pensa o currículo, convoca-nos a reconhecer a pobreza e as desigualdades que constituem as nossas escolas. Reconhecer não é apenas saber que as nossas escolas têm pobres, têm negros e têm adolescentes e jovens que, por vezes, infringem a lei – é mais que isso. Para ele, reconhecer que a pobreza existe é atentar para as exigências que essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, da opressão, da fome fazem às nossas práticas.

No Brasil, voltamos ao mapa da fome da ONU, mas os ninguéns não estão somente no Brasil, a fome está aumentando na América Latina e no Caribe: em 2018, afetou 42,5 milhões de pessoas, diz o relatório das Nações Unidas “O Estado da Segurança alimentar no mundo”.

O relatório da ONU de 12 de julho de 2021 informa que a fome aumentou em todo mundo no ano pandêmico, falando-nos de um agravamento dramático da fome no mundo.

O número de crianças e adolescentes vivendo de forma indigna, imersos em violência de todos os tipos provocadas pela ausência de políticas públicas, existindo no limite do sobreviver sem ter direito às refeições mínimas necessárias, é imenso e nos impõe algumas perguntas: como educadores e educadoras, o que a pobreza representa para nós? Como enxergamos os efeitos da desigualdade racial e social? Que práticas desenvolvemos com os estudantes pobres que estão diante de nós em nossas salas de aula? Como esses sujeitos são pensados pela Educação, pela sociedade, pela mídia e pelas políticas públicas de nossos países?

Ainda refletindo com Miguel Arroyo (2013), ele vai nos dizer que a pedagogia e a docência têm considerado a criança e o adolescente pobre como sujeitos da falta. Pensamos na pobreza como falta de bens materiais, de valores, de estrutura familiar, de inteligência e, até mesmo, de falta de espiritualidade, por isso a máxima: “pobre de espírito”.

Por vezes a escola considera que seus alunos pobres e negros carregam as suas supostas faltas intelectuais e morais para as escolas. Então, é essa escola que dará conta de preencher tais faltas: de conhecimentos, de valores, de disciplina de família, desconsiderando completamente o que o aluno é e tem para além de ser um aluno pobre, destituído injustamente de bens materiais. Nossos cursos de formação inicial de professores e professoras não têm contribuído na desconstrução dessas concepções, ao contrário, têm reforçado uma visão estigmatizada e moralista da pobreza, reproduzindo uma ideologia opressora que culpabiliza as vítimas do sistema capitalista opressor por suas supostas faltas.

É uma visão do opressor, uma visão moralista que está entre nós, uma visão reducionista também porque reduz a pobreza a uma questão moral, de valores, atitudes e hábitos. Não falamos sobre pobreza em nossos cursos de educação, em nossas licenciaturas, parece que passamos a largo, como se esta não existisse.

E aí nós nos perguntamos: por que a Educação formal insiste em não realizar a leitura crítica de mundo, uma leitura política sobre a pobreza de seus educandos? Por que insiste na teoria da democracia racial, sobre a origem da desigualdade social e sobre o papel da Educação em relação a tudo isso?

Nossas escolas públicas estão repletas de corpos pretos, pobres, vidas privadas de sonhos e de direitos humanos básicos que nos provocam perguntas, as quais, se respondidas, poderiam desconstruir nossas práticas, nossa forma de movimento e compromisso com a educação e com a sociedade da qual fazemos parte.

São essas perguntas que podem nos levar a um olhar crítico sobre a pobreza, sobre o opressor, sobre o oprimido, e não é possível refletir sobre essas questões sem pensar em Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, que vem sendo, após sua morte, duramente criticado, execrado por um governo fundamentalista que sequer se dá ao trabalho de ler suas obras. Este ano comemoramos seu centenário. Centenário comemorado sob fortes ataques de quem odeia a democracia, a educação libertadora e a justiça social.

Refletir sobre o estrago que uma sociedade estruturalmente racista, desigual e opressora pode causar na vida do ser humano – que, ao ser oprimido, se submete a um processo perverso de desumanização, e coisificação – deve ser um compromisso de quem se diz educador e educadora.

Nossos alunos pobres e pretos são vistos como carentes, inferiores em capacidade de atenção, esforço e aprendizagem. Diante desses adjetivos, fica fácil responsabilizá-los pelo fato de estarem excluídos dos bens de consumo necessários à sobrevivência digna. Dessa forma, não é incomum a escola reprová-los, segregá-los, isso de forma muito natural, banalizando e naturalizando o mau da violência que uma educação que não realiza leitura de mundo pode provocar em seus alunos pretos e pobres, naqueles considerados ninguéns.

Quando falamos então de pobres e negros, falamos sobre pessoas que, nesta sociedade de racismo estrutural, são menos que ninguéns, se é que isso é possível. Porém, o povo negro sabe que é possível sim, porque nossos corpos são alvos, neles estão marcas sociais marginais, uma identidade constantemente apagada. Corpos que ainda não estão devidamente representados em lugares de poder, especialmente em nossas universidades públicas que foram criadas para brancos e ricos. Após décadas de lutas do movimento negro, as universidades brasileiras abriram as portas para pretos e pobres na graduação, garantiu o acesso sem garantia alguma de permanência.

Recente pesquisa realizada em universidades públicas informa que apenas 3% das universidades públicas possuem equidade racial entre os professores. Ainda não temos referências negras suficientes para os estudantes pretos e pobres que chegam à universidade (quando chegam), porque o caminho de chegada mais próximo do jovem pobre e negro é a prisão ou o cemitério e não os espaços universitários ou espaços de poder.

Quando um negro ou uma negra chega a esses espaços de poder, não chegam apenas por mérito, muitos negros e negras brilhantes certamente ficaram pelo caminho. Quem chega de alguma forma conseguiu sobreviver, porque nascer negro ou negra em um país racista é sobreviver a cada dia. Além disso, quando chega aos espaços de poder, o povo negro vira alvo de um racismo mais elaborado, praticado por pessoas cultas com Currículo Lattes repleto de pontuações e isso contribui para epistemicídio acadêmico porque não enxerga negros e negras como intelectuais.



Com uma população em que quase 60% se autodeclaram negros, poucos têm estado nesses lugares de poder. A visão limitada e não politizada leva a educação a não considerar os efeitos desumanizadores, e esses corpos pobres e pretos terminam sendo desconsiderados, invisibilizados, até chegar ao ponto de desistirem da educação formal, ainda na educação básica.

A Educação ainda não consegue atentar para a ausência da garantia de direitos que a diversidade dos seus educandos possui, o que reforça essa ausência de direitos, contribuindo, assim, para a desumanização, para a coisificação perversa desses corpos pobres e pretos.

Paulo Freire critica a visão reducionista da ação humana sobre estes educandos, criticando também a visão fatalista que, segundo ele, não pode ser a visão de educadores comprometidos com a “autonomia do oprimido”. Essa visão fatalista em relação ao educando ocorre também, e principalmente, dentro dos templos de saber que seriam as nossas universidades.

A perspectiva freiriana é sempre uma perspectiva de intervenção. Ele acreditava que a educação poderia intervir nessa sociedade desigual. Eu digo que ela precisa intervir inclusive nesta sociedade racista.

Para Paulo Freire, é necessária a construção de um projeto humanizador, de esperança, com cidadãos capazes de ler o mundo criticamente, mas este é um projeto oposto ao sistema capitalista, que não só sustenta o racismo e a pobreza, mas os produz. Aliás, só existe capitalismo porque existem racismo e pobreza.

Freire sempre foi um defensor dos Direitos Humanos, contrário a todo e qualquer tipo de violência e traz, na sua pedagogia, a luta pela eliminação das desigualdades e injustiças sociais. Então, o pensamento freiriano é contra a visão limitada, reducionista da pobreza que coloca sob a responsabilidade do pobre sua condição de oprimido.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire fala que educar com compromisso social requer uma pedagogia de luta e posicionamento, pois a educação não é neutra, nunca foi, muito menos agora em tempos de pandemônios políticos.

Precisamos de uma pedagogia antirracista de luta, inclusive dentro de nossas universidades, pois, às vezes, assistimos a discursos extremamente progressistas, mas a nossa prática universitária ainda é reducionista, colonial, eurocentrada.

No Brasil, políticos que agravam a injustiça social querem nos fazer acreditar que a educação é neutra, mas ela não é. O educador precisa ter lado, e o lado certo do educador comprometido é junto dos ninguéns, é na luta pelo processo de humanização daqueles que têm sua humanidade roubada pela pobreza, pelo racismo. Paulo Freire acreditava nas possibilidades históricas, na história que pode ser mudada pelo homem, pela educação. Ele nos diz: gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir (FREIRE, 1996, p.59).

Freire lutou pela educação popular, mesmo sendo alvo de perseguições, de desdém e de não reconhecimento de sua pedagogia libertadora. Para ele, a educação para a liberdade está associada à humanização, que vai de encontro aos valores da sociedade capitalista.

Por isso, de acordo com Freire, esse processo de libertação acontece “somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor, se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando a si, sua convivência com o regime opressor” (2002, p.52).

Não podemos esquecer que nós, professores e professoras, seja da Educação Básica ou das Universidades, também somos, em certa medida, oprimidos e, muitas vezes, oprimidos que oprimem também, já que, muitas vezes, enquanto educadores, não conseguimos reconhecer os males da pobreza na vida de nossos educandos e, até, a reforçamos.

Enquanto não percebemos a sociedade opressora, capitalista, produtora de desumanidades, não damos a centralidade devida à pobreza, ao racismo e reduzimos tudo a uma questão moral, à falta de valores, à culpabilização de quem é vítima da violação de direitos humanos. “Os pobres estão desempregados porque querem escolher emprego, são preguiçosos”. Então os pobres são responsáveis por sua pobreza, por seu desemprego, por seu processo de desumanização: “Está na rua porque quer, porque abrigo tem.”

A escola precisa se voltar para a humanização do homem, desenvolver educação para a civilidade, recusando-se a compactuar com qualquer processo educativo cujo único objetivo é educar para o mercado de trabalho, para a meritocracia em meio à desigualdade. Esses mecanismos só reforçam o sistema opressor que tem, para os pobres, os lugares subalternos do mercado de trabalho.

A mídia corrobora com esses objetivos capitalistas e meritocráticos ao mostrar a pobreza e o povo preto relacionando-os à violência, a crimes como venda e consumo de drogas, roubos, furtos e assassinatos.

No Brasil, apesar de termos um Estatuto de proteção integral a todas as crianças e adolescentes, ainda não conseguimos tornar essa proteção real, por isso, nosso sistema socioeducativo, sistema destinado ao adolescente, em sua quase totalidade formado por pretos e pobres que cometem algum ato infracional, ainda possui uma intenção corretiva e que sempre apela para a moral. Essa proposta é, inclusive, diversa daquela que foi pensada na elaboração da Lei.

A escola ou a Universidade não são responsáveis pela solução do problema da pobreza no Brasil ou na América Latina. A pobreza é complexa e possui vieses históricos, jurídicos, políticos e, principalmente, econômicos que a mantém, mas a escola e a universidade também não podem se omitir da luta, não podem fugir ao debate e às suas responsabilidades políticas e sociais.

Educadores e educadoras precisam se libertar da visão da falta, da visão moralizante da pobreza, porque essa visão gera consequências sérias para a vida e escolarização dos estudantes pretos e pobres já tão oprimidos pelo sistema opressor que lhes nega o direito humano de ser humano.

Uma universidade, uma escola que compreenda de forma crítica o que é pobreza e racismo, que é comprometida socialmente com os oprimidos, compreende que o processo de

libertação se realiza permanentemente e não ocorre só na escola, mas ocorre também na escola por meio da educação. Esta é mais que necessária na luta por um mundo melhor onde caibam todos e todas.

Todavia a Educação não pode atuar de modo isolado contra a pobreza e as desigualdades sociais e raciais, que terminam por levar muitos de nossos adolescentes e jovens à morte ou à prisão. Os movimentos populares, da formação política e da luta por uma pedagogia libertadora precisam caminhar junto com a escola e com a universidade, imbricados na luta contra o racismo, contra a pobreza ou qualquer outra forma de opressão humana.

Uma pedagogia para humanização, como sonhava Freire (FREIRE, 2005), contra pobreza desumanizante precisa da indignação da luta do povo, incluindo educadores e educadoras para que todos possam ter espaço para viver com dignidade, como humanos.

Então, o processo de libertação só vai acontecer por meio da luta coletiva da sociedade, por direitos que estão para além do direito à educação, direitos de morar, direitos ao lazer, direito à saúde, direitos enfim que fazem os oprimidos serem de fato humanos. Os espaços educativos não podem aceitar opressões desumanizantes geradas por um sistema capitalista produtor de pobreza, desigualdades, preconceitos e de necropolíticas.

A perspectiva da educação popular é uma perspectiva que defende os direitos humanos, que não moraliza a pobreza, que não aceita, que nega qualquer tipo de opressão. Esta é a educação popular na práxis: emancipatória e humanizadora. A educação para humanização, portanto, é um compromisso civilizatório de educadores críticos que lutam com seu educando, pois não são os educadores conservadores, individualistas e supostamente neutros que irão realizar a práxis libertadora.

A educação para a libertação em Paulo Freire constitui-se direito humano e só se efetiva na luta e por meio de uma educação crítica no campo econômico, pedagógico, social e cultural.

O professor, como ser político, deveria ser capaz de ler o contexto opressor da pobreza desumanizante que empurra nossas crianças, adolescentes e jovens para a prisão e para a morte e, lendo esse contexto, deveria atuar sobre ele, de modo a criar alternativas ao modelo vigente.

A Educação, em especial na América Latina, deve sempre se pôr a favor da democracia, da justiça social, da justiça racial, precisamos dedicar nosso fazer pedagógico aos “esfarrapados do mundo, nos descobrindo neles e lutando com eles” (FREIRE, 2005, p. 23).

O que nos identifica enquanto educadores defensores da pedagogia freireana é a esperança de que é possível mudar e a mudança só é viável a partir da luta coletiva, do empoderamento das classes oprimidas e da formação política de educadores e educandos, para que a reprodução ideológica do que é pobreza, desigualdade social não use a escola como instrumento opressor.

A partir de Freire, dizemos que lutar por um futuro melhor, sem desigualdades sociais ou raciais, sem pobreza, sem sistemas socioeducativos que prendem nossos adolescentes pobres é possível, contanto que tenhamos sempre a esperança do verbo esperar. Uma esperança coletiva que nos leve à luta civilizatória por uma sociedade mais justa, mais humana, mais

democrática, por isso, nestes tempos distópicos, quando nossos alunos são desumanizados pela pobreza, precisamos da esperança como precisamos do ar que respiramos, devemos ultrapassar o medo, que muitas vezes é paralisante. Precisamos de coragem para mudar o que podemos mudar, sempre coletivamente.

A grande Conceição Evaristo, mulher negra, escritora, a quem as portas da Academia Brasileira de Letras sempre estiveram fechadas, vai nos dizer: "É tempo de ninguém se soltar de ninguém, mas olhar fundo na palma aberta, a alma de quem lhe oferece o gesto. O laçar de mãos não pode ser algema e sim acertada tática, necessária ao esquema" (EVARISTO, 2020, s.p.).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. da (Org.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação e Sociedade. Campinas, v.31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>. Acesso em: 7 out. 2014.
- EVARISTO, Conceição. É tempo de nos aquilombar, 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escritores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>.
- FREIRE, Paulo. Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir; MARTIN, Lilian Lopes. Educação e Mudança. 20. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- PAULO, Fernanda dos Santos. A formação dos (as) educadores (as) populares a partir das práxis: um estudo de caso da AEPPA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

# FORMACIÓN DE DOCENTES Y CONDICIONES DE VIDA EN ARGENTINA: DEBATES NECESARIOS EN TORNO DE LA DEMOCRACIA Y LA DIVERSIDAD

**María Betania Oreja Cerruti**

## PRESENTACIÓN

En esta presentación nos proponemos compartir algunas reflexiones respecto de las características de la formación de los docentes en Argentina, centrándonos en la democracia y la diversidad, tema principal de este Seminario.

En primer lugar, haremos referencia a las características de la sociedad argentina en las últimas décadas, a fin de considerar en qué condiciones generales se forman los futuros docentes y cuál es el contenido de la democracia en este espacio nacional de la acumulación mundial.

Luego, describiremos las características de las instituciones en las que se forman los futuros profesores teniendo en cuenta, especialmente, las formas en que se toman las decisiones y la participación de los estudiantes como sujetos políticos.

Por último, analizaremos cómo la diversidad ha ingresado al currículum como contenido de la formación, las prescripciones que se plantean para el trabajo de los docentes en ese sentido y las condiciones laborales y organizacionales en las que esos mandatos se pretenden concretar.

## LAS CONDICIONES DE VIDA EN LAS QUE SE FORMAN LOS DOCENTES EN ARGENTINA

Cualquier análisis sobre la formación y el trabajo de los docentes precisa partir del conocimiento respecto de los procesos más generales de la sociedad argentina en tanto determinantes de las condiciones de vida de los futuros profesores y de las condiciones materiales de su formación y de su posterior desempeño laboral.

En ese sentido, nos interesa remarcar el incremento sostenido de la pobreza, la desocupación y la precariedad laboral en una mirada que trasciende las oscilaciones del ciclo económico y que abarca un período de casi cincuenta años.

Si se analiza la evolución del salario real promedio, nos encontramos con una fuerte caída iniciada en 1975, durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón, menos de un año antes del inicio de la dictadura cívico-militar-eclesiástica, a través de una serie de medidas económicas conocidas como el “Rodrigazo”, como penoso honor a quien fuera por entonces Ministro de Economía, Celestino Rodrigo.

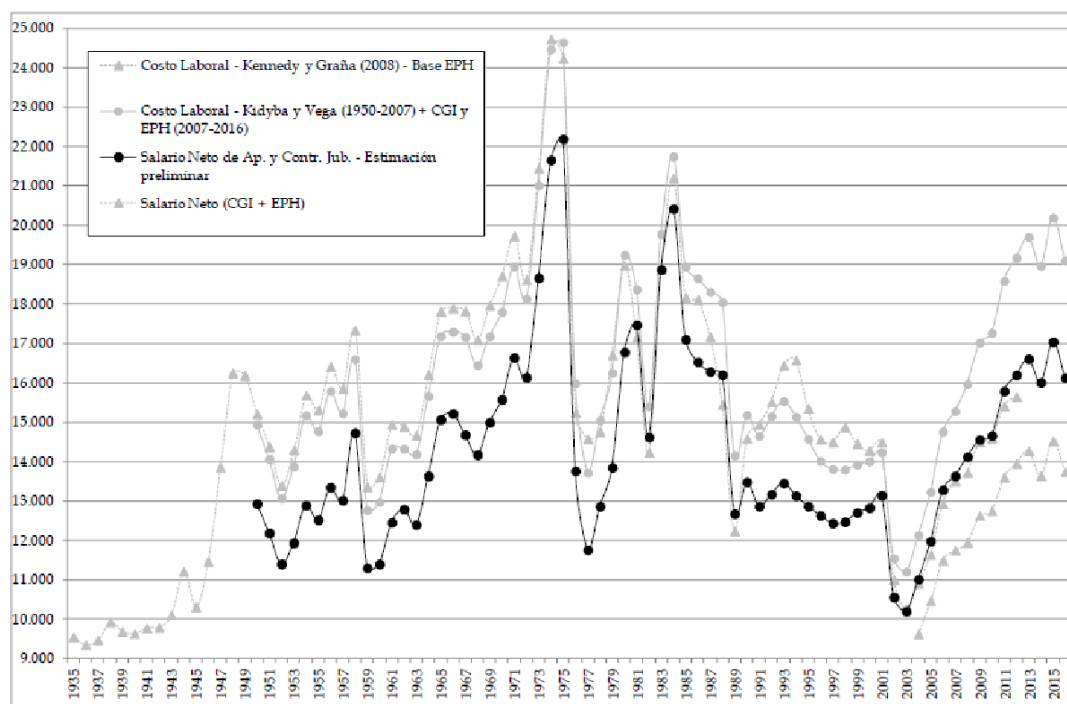
El ajuste continuó durante la dictadura militar y sólo pudo realizarse a costa de la fuerte represión al movimiento obrero y a sus delegados y delegadas sindicales. Al igual que el ajuste, la represión había comenzado durante ese tercer gobierno peronista a través del accionar de grupos parapoliciales mediante la “Alianza Anticomunista Argentina”. Luego se profundizó, con crudeza, durante la dictadura.

Desde aquel momento hasta el presente, Argentina no logró alcanzar los valores salariales previos. Pese a las oscilaciones e incluso en los momentos de mayor crecimiento económico, no se volvió a alcanzar el salario real promedio de 1973/1974 tanto medido en términos individuales (Iñigo Carrera, 2007) como medido por hogar (Águila y Kennedy, 2016). Excede las limitaciones de esta presentación analizar los procesos y las medidas de gobierno que se dieron durante este periodo. Sí nos interesa señalar que las fases de expansión y de retracción de la economía argentina están determinadas no por la abstracta voluntad de los sucesivos gobiernos, sino por los ciclos asociados a la renta de la tierra, especialmente de la renta agraria, y a las disputas en torno de su apropiación, como característica específica nacional que comparte con otros países de la región (Iñigo Carrera, 2007).

Con la reapertura democrática, a fines de 1983, se registró una fuerte recuperación salarial para luego volver a caer pronunciadamente, proceso que culminó en la crisis de 1989 y que aceleró el fin del gobierno de R. Alfonsín, primer presidente democráticamente elegido luego de la dictadura. El régimen de la convertibilidad instalado durante los dos gobiernos de C. Menem (1989-1999) y sostenido en el fuerte endeudamiento externo, permitió cierta recuperación salarial pero en valores muy debajo respecto de los de 1974. El fin de ese proceso encontró a la Argentina sumida en una profunda crisis, en 2001/2002, con porcentajes inéditos de pobreza y desocupación.

El fuerte incremento del precio de los *commodities* – dado, especialmente, por la demanda de mercancías agrarias por parte de China – posibilitó, como en los demás países de la región, importantes tasas de crecimiento y una mejora salarial promedio significativa. Los límites de esa expansión se expresaron ya en 2008/2009 y fueron más claros a partir de 2011 en los que la inflación amenazó el crecimiento salarial. En el gráfico n° 1 se puede observar que el importante crecimiento del salario real promedio post crisis de 2001/2002, durante los gobiernos Kirchner, no permitió, sin embargo, alcanzar los valores de 1974. El estancamiento y, luego, la caída salarial que se expresó al final del segundo gobierno de C. Fernández de Kirchner se profundizó durante la presidencia de M. Macri y continúa hasta hoy, pandemia de por medio.

GRÁFICO N° 1: Salario real promedio. Argentina. 1935-2016. En \$ de poder adquisitivo de 2016.



Fuente: KENNEDY, 2018, p.29.

Este sintético recorrido de largo plazo, nos muestra el proceso de deterioro de las condiciones de vida de la clase trabajadora argentina. Las tasas de desocupación y de pobreza – en torno o debajo del 5% en 1974 – se incrementaron y oscilaron siguiendo las fases de expansión y retracción de la economía y nunca volvieron a aquellos valores.

La información del primer semestre de 2021 indica que el 40,6% de la población argentina se encuentra por debajo de la línea de pobreza y el 10,7% por debajo de la línea de indigencia, es decir, sin alcanzar los ingresos necesarios para acceder a la canasta básica de alimentos. Se registra un proceso de infantilización de la pobreza: actualmente más de la mitad de las personas de 0 a 14 años de edad son pobres (54,3%) (INDEC, 2021a). Si bien los efectos de la pandemia de Covid-19 agudizaron los indicadores, la situación previa ya era alarmante. En el segundo semestre de 2019, el 35,5% de las personas era pobre y el 8% indigente (INDEC, 2020).

En relación con el empleo, en el segundo trimestre de 2021 la tasa de ocupación alcanzó el 9,6% (INDEC, 2021b). Además, la cuarta parte de la población ocupada busca activamente otro empleo o está dispuesta a extender su jornada de trabajo.

El empleo precario constituye una característica estructural del proceso de valorización de capital en Argentina, con oscilaciones que acompañan, también, el ciclo económico. Actualmente el 31,5% de los trabajadores asalariados no tiene descuento jubilatorio. A ello se le suman personas con trabajos temporarios o no remunerados así como beneficiarios de programas de empleo con contraprestación, proceso que ha crecido de forma sistemática en la última década. Según cálculos del Observatorio de la Deuda Social Argentina y del Banco de Desarrollo de América Latina, actualmente el 45 % de la población activa tiene empleos precarios o está desocupada (CAF-ODSA, 2021).



Cabe señalar que estos indicadores se dan a pesar de los diversos programas sociales y de empleo desarrollados en los últimos veinticinco años, sin los cuales la situación sería aún más grave. Al mismo tiempo, el crecimiento del gasto social y la consolidación de los programas sociales por parte del Estado muestra una de las características del proceso de valorización del capital en Argentina en las últimas décadas: la existencia de una porción creciente de la clase trabajadora que se constituye en sobrante para las necesidades del capital y que solo logra subsistir por la acción asistencial del Estado (Seiffer, 2015).

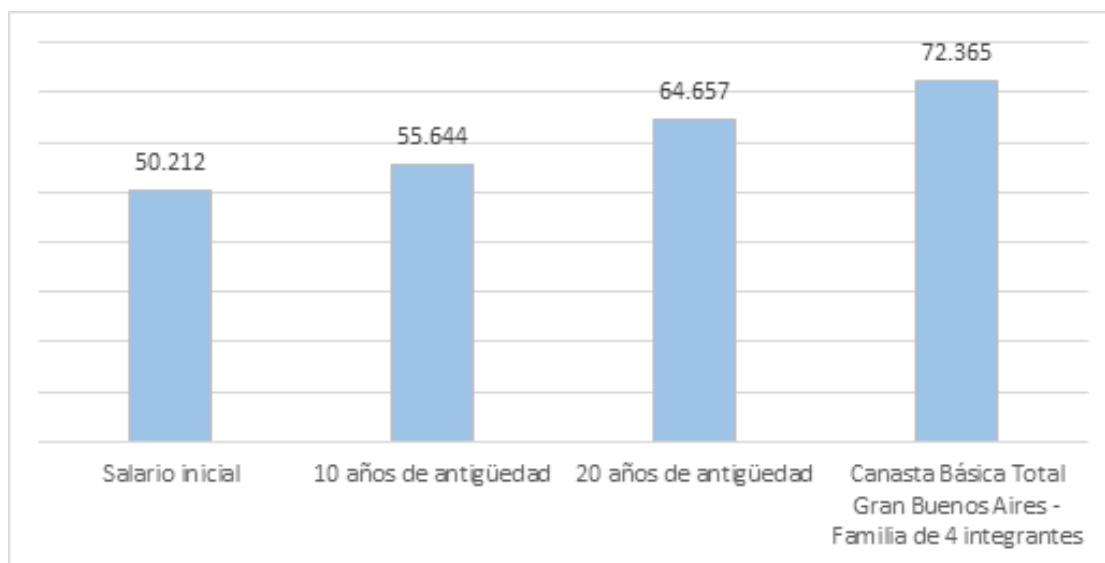
Respecto de los estudiantes de carreras de formación de docentes se advierten dificultades materiales para afrontar sus estudios, cuestión que se ha agudizado durante la pandemia tanto por la situación económica como por la falta de dispositivos y de conexión a Internet adecuada para acceder a las clases virtuales. Aún no se cuenta con datos oficiales respecto de las tasas de abandono y la progresión en los estudios en las carreras de formación de docentes.

Si bien en Argentina no se publica información periódica sobre las características del conjunto de estudiantes de carreras de Profesorados, algunos informes, realizados a partir de muestras no representativas, nos brindan una aproximación orientativa. En 2017, la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación realizó la evaluación diagnóstica Enseñar. Participaron 11.941 estudiantes avanzados de Profesorados de Educación Primaria y Secundaria, pertenecientes a alrededor de un tercio de los Institutos de Formación Docente del país. Del total de encuestados, un 57% declaró que trabajaba y un 36% manifestó que recibía becas para estudiar. En 2020, durante el primer año de la pandemia de Covid, el Ministerio de Educación de la Nación realizó un Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente. Se encuestó a 3925 estudiantes de veinte provincias. El estudio arrojó que el 48% desempeñaba alguna actividad remunerada. Si se tiene en cuenta que los encuestados fueron estudiantes que se conectaban a las clases virtuales, se presume que el porcentaje de quienes trabajan mientras realizan sus estudios es mayor en tanto no participaron del relevamiento quienes habían abandonado los estudios o no se conectaban a las clases virtuales. Además, el 36% de los encuestados tiene niños o adultos a cargo.

Los informes indican, así, que una porción significativa de los estudiantes de carreras de Profesorados no puede dedicarse exclusivamente al estudio y necesita trabajar para solventar sus necesidades individuales o como sostén de familia.

Finalmente, consideramos importante hacer mención a la situación salarial de la docencia, cuestión compleja por su heterogeneidad y fragmentación por nivel educativo y por jurisdicción. Solo a título ilustrativo, presentamos los salarios de octubre de 2021, del maestro/a de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que concentra el 23% de los docentes de ese nivel del total nacional.

GRÁFICO N° 2: Salario neto del maestro/a de Educación Primaria por un cargo, según antigüedad, en la Provincia de Buenos Aires y costo de la Canasta Básica Total. Octubre 2021. En pesos corrientes.



Elaboración propia. En el salario, se incluyen las sumas aportadas por el Estado Nacional (Incentivo Docente y Conectividad). No están contempladas las bonificaciones especiales como “material didáctico”, “desfavorabilidad” ni el salario familiar. Un cargo equivale a 4 horas de trabajo en la institución.

La Canasta Básica Total (CBT) considera la Canasta Básica Alimentaria y los bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, mantenimiento del hogar, etc.). Los gastos de vivienda no incluyen costos de alquiler en caso de no ser propietario.

Fuente: Acuerdo paritario Provincia de Buenos Aires e INDEC.

El gráfico muestra que un cargo en la docencia del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires, cualquiera sea el tramo de la carrera docente, no permite acceder a los ingresos necesarios para cubrir el costo de la Canasta Básica Total que aun es mayor en el caso de los docentes que no cuentan con vivienda propia y deben alquilar. De esto se derivan dos situaciones: en primer lugar, la necesidad de acceder a, al menos, dos cargos para alcanzar mayores ingresos, lo que lleva al agotamiento y al deterioro de la enseñanza<sup>1</sup>. En segundo lugar, expresa un fenómeno creciente en la Argentina de las últimas décadas que supone la necesidad de contar con al menos dos personas por hogar para reunir los ingresos suficientes para vivir.

## LA TOMA DE DECISIONES EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

En Argentina los docentes se forman en diferentes tipos de instituciones de Educación Superior: las Universidades Nacionales, las Universidades privadas y los Institutos de Educación Superior, públicos y privados. Estos últimos dependen administrativamente de las 23 provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Por la historia de la formación

<sup>1</sup> Es importante aclarar que el cargo implica prácticamente en su totalidad la enseñanza frente a alumnos y su cuidado en momentos de recreación, con escaso tiempo para la realización de tareas de planificación, corrección, entrevistas con las familias, reuniones institucionales, etc. Esas tareas quedan por fuera de la jornada en la institución y, por tanto, no están remuneradas. El acceso al doble cargo implica la prolongación de la jornada laboral por más de 9 horas o bien que esas tareas no sean realizadas o se realicen insuficientemente.

de los docentes, las Universidades Nacionales forman mayoritariamente docentes para el nivel secundario aunque algunas ofrecen, también, carreras de Profesorados para ejercer la docencia en el nivel inicial y primario<sup>2</sup>.

Las características de cada uno de estos tipos institucionales implican procesos formativos muy diferentes para los estudiantes de cada uno de ellos. En el caso de los estudiantes que se forman en las Universidades Nacionales se constituyen en sujetos políticos: eligen a las autoridades, pueden conformar listas y ser elegidos como representantes del claustro estudiantil. A través de la participación en los órganos de gobierno de cada universidad – asambleas, consejos superiores, etc. – participan en la toma de decisiones de la vida institucional que suponen formas democráticas de funcionamiento y autonomía.

En el caso de los Institutos de Educación Superior que dependen de cada una de las provincias y de la CABA, la tradición de funcionamiento democrático es mucho menor. El gobierno y administración de esas instituciones no es homogéneo sino que presenta particularidades por jurisdicción. En la mayor parte de los casos no gozan de autonomía o se registra una autonomía muy restringida a ciertos aspectos de la vida institucional y la toma de decisiones se concentra en cada uno de los Ministerios de Educación provinciales<sup>3</sup>. En muchos casos, existen consejos académicos, con funciones y formas de integración que varían por provincia, pero no suelen ser órganos resolutivos sino consultivos. Si bien algunas instituciones han construido formas participativas y democráticas para la toma de decisiones, esta suele estar centrada en la figura del director/a, siguiendo los lineamientos provinciales. Además, algunas investigaciones han registrado que, en numerosas ocasiones, la elección de los consejeros no se realiza mediante la conformación de listas y en elecciones sino por consenso, sin la participación de todos los involucrados (Aguerrondo y Vezub, 2011). En el caso de los docentes, su designación por hora cátedra o módulo, limita la participación en órganos de gobierno en tanto la jornada laboral se concentra en las tareas de enseñanza y suele repartirse – también con variaciones por provincias – entre distintas instituciones.

Por último, las instituciones privadas, tanto Universidades como Institutos Superiores no suelen organizarse mediante formas democráticas de gobierno.

## LA CUESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN

En los últimos años se observa una tendencia, desde los organismos de conducción del sistema educativo, a cuestionar las propuestas de enseñanza basadas en métodos homogéneos y a señalar la necesidad de generar propuestas que contemplen la “diversidad

<sup>2</sup> En Argentina, el sistema educativo se estructura en cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. La Educación Inicial comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive. Por Ley N° 26.206/06 las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pudieron optar por establecer una Educación Primaria de siete años de duración, a partir de los seis años de edad, y una Educación Secundaria de cinco años de duración, o por una Educación Primaria y una Secundaria de seis años cada una. La obligatoriedad escolar abarca desde la sala de 4 años del nivel Inicial hasta el final de la Secundaria.

<sup>3</sup> La historia y características del nivel varía en cada jurisdicción. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, existen instituciones centenarias con funcionamiento democrático y formas organizativas que comparten algunos rasgos con las universidades nacionales.

en el aula". Ello engloba a situaciones de distinto tipo: debates en torno a la Educación Sexual Integral y al cuestionamiento de los estereotipos de género, propuestas que incluyan en la educación común a estudiantes con discapacidades, cuestionamientos al estereotipo construido en relación a la "cultura argentina" asociada a la inmigración europea y que oculta la historia y la cultura de los pueblos que habitaban América previo a su conquista, etc. También se registran alusiones a la diversidad como eufemismo para nombrar fuertes desigualdades económicas.

Estos temas y problemas ingresan, paulatinamente, al curriculum de la formación de los profesores a través de asignaturas específicas, de nuevos contenidos en las materias existentes o de cambios de enfoques y de bibliografía propuestos por los docentes formadores. De todos modos, las situaciones son diversas en función de las particularidades de los planes de estudio de las universidades y de los diseños curriculares de las jurisdicciones provinciales y de CABA.

Existen particularidades respecto de cómo se integra a la formación cada uno de estos temas y problemas, con un recorrido propio derivado de los procesos y cambios sociales y de los debates en el campo de las ciencias sociales.

En el plano estructural-formal del curriculum (de Alba, 1994) en algunas carreras se han incluido asignaturas como "Educación para la diversidad" con contenidos tales como "el diseño de la enseñanza para aulas heterogéneas" desde una perspectiva que asume "el enfoque de la diversidad" (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática de la Provincia de Buenos Aires, 2017). Desde ese enfoque se sostiene la necesidad "de promover diferentes modos de intervención educativa para diferentes sujetos, en variadas condiciones y circunstancias, resignificando el acto pedagógico para arribar a fines comunes. La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar en un enfoque curricular que reconozca la interculturalidad, la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Para ello será necesario considerar diversas estrategias de enseñanza, tiempos de aprendizaje, modos de agrupamiento y consignas diferenciadas, y diversas modalidades de evaluación" (Dirección de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2017, p. 13).

Sin embargo, en el plano procesal-práctico del curriculum (de Alba, 1994), los cambios son más lentos. En un estudio del Instituto Nacional de Formación de Docentes (2019) que analiza las prácticas en la formación docente inicial, se concluye que predomina un modelo lineal sobre la enseñanza, con escasa preparación para el abordaje de la diversidad en el aula. Así, se afirma que "parecería que más allá del discurso proclamado, la formación sostiene una mirada lineal entre enseñanza y aprendizaje y que cuando esa linealidad no se verifica, los estudiantes tienen pocas herramientas para abordar el desacople que se produce mediante estrategias o materiales de enseñanza particulares que requieren ciertos alumnos. El modelo homogéneo y simultáneo de enseñanza que se sostiene, colisiona con la diversidad de modos y ritmos de aprendizaje que suceden en las aulas de las escuelas asociadas durante las prácticas" (p.168).

Más allá de las marchas y contramarchas en los cambios curriculares respecto de estos temas, lo que consideramos que verdaderamente colisiona son los nuevos mandatos que se

plantean para la enseñanza con las condiciones laborales de los docentes. Así, en los últimos años se ha instalado la noción de “trayectoria” como la forma de designar que cada estudiante realiza su propio recorrido más allá de los tiempos y recorridos teóricos. Tal como hemos planteado en otro trabajo, el desarrollo teórico de las llamadas trayectorias escolares “es la forma ideológica que da sustento a la fragmentación a escala individual y a la necesidad de flexibilización de la organización escolar. Al tiempo que se plantea la necesidad de que el sistema educativo reconozca formas diversas de aprender, tiempos personales, inclusión de niños y jóvenes con discapacidades en la escuela común, flexibilización de los tiempos de evaluación y de la gradación de la escolarización, se exige la necesidad de que los docentes den respuesta a estas múltiples situaciones, sin las condiciones institucionales y laborales necesarias para evitar la intensificación de su trabajo” (Oreja Cerruti y Carcacha, 2017, p.3). Observamos que esta cuestión, que consideramos central, tiende a estar escasamente problematizada durante la formación.

## PALABRAS FINALES

En esta presentación hemos procurado sintetizar algunos problemas que consideramos relevantes al poner el foco en la democracia y la diversidad en la formación de los futuros docentes.

La evolución de los salarios, de la desocupación y del trabajo precario en Argentina muestran un fuerte deterioro en las condiciones de vida de la clase trabajadora con la consolidación del crecimiento de la población obrera sobrante para las necesidades del capital, tanto de aquella que logra vender su fuerza de trabajo aún con bajos salarios y sin derechos laborales como de aquella que se encuentra en condición de desocupación abierta o intermitente. En el caso de los docentes, la estrategia para superar la línea de la pobreza implica, en la mayor parte de los casos, la extensión de la jornada, el multiempleo y la intensificación laboral.

Cuando hablamos de democracia, entonces, nos referimos a esta democracia liberal realmente existente, como plantea Rodríguez Guerra (2013), que gestiona el proceso de acumulación en Argentina en las condiciones descriptas y cuyo pluralismo tiene los límites de no afectar el modo en que se produce la riqueza en el capitalismo y, por tanto, de las causas que originan la pobreza.

En ese marco, en las elecciones legislativas realizadas en noviembre (2021) se registró el crecimiento del apoyo a partidos o frentes políticos que abiertamente proponen medidas que significan empeorar las condiciones de vida de los trabajadores, a través de la flexibilización laboral y del ajuste económico. Es el caso del partido “Avanza Libertad” que obtuvo el 17% de votos para diputados nacionales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el 7,5% de votos en la Provincia de Buenos Aires. A su vez, en los dos frentes electorales que concentran los mayores apoyos, el Frente de Todos y Juntos por el Cambio, se observan pujas internas con incremento de posiciones de derecha en ambos espacios, a través de discursos de contenido conservador y represivo.

El mandato por la diversidad en las aulas argentinas no suele acompañarse del análisis respecto de las causas que generan que el 55% de los niños y adolescentes de 0 a 14 años de edad se

encuentren bajo la línea de pobreza. Más allá de la necesidad de incorporar contenidos que permitan cuestionar los estereotipos de todo tipo, podemos afirmar que existe una ausencia de debate respecto de qué significado tiene el discurso de la diversidad en una sociedad cuya clase trabajadora se ve cada vez más empobrecida y que se encuentra atravesada por fuertes procesos de diferenciación social. A su vez, en el ámbito educativo se observa la difusión de discursos que se pretenden despolitizados respecto de la necesidad de abordar la diversidad en el aula y que omiten sistemáticamente cualquier alusión a las condiciones materiales en las que se enseña y se aprende. Así, el predominio de enfoques posmodernos respecto del tratamiento de lo diverso niega la existencia de las clases sociales y nos impide avanzar en el reconocimiento de aquello que provoca las desigualdades sociales. Consideramos fundamental introducir estos problemas y debates en la formación de los docentes si queremos avanzar hacia la construcción de sociedades sustancialmente democráticas.

## REFERENCIAS

AGUERRONDO, Inés; VEZUB, Lea. Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. **Educación**, Barcelona, vol. 47, n° 2, p. 211-235, 2011.

AGUILA, Nicolás; KENNEDY, Damián (2016). El deterioro de las condiciones de reproducción de la familia trabajadora argentina desde mediados de los años setenta. **Realidad Económica**, n° 297, p. 93-123, 1° de enero al 15 de febrero de 2016.

ARGENTINA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática**, 2017.

BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA (CAF); OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA (ODSA), **Innovación Social: La Voz de la Informalidad**, 2021.

DE ALBA, Alicia. **Currículum: crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC). **Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2019**. Informes técnicos. Vol. 4, n° 59. Condiciones de vida. Vol. 4, n° 4. República Argentina, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS a (INDEC). **Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos, primer semestre de 2021**. Informes técnicos. Vol. 5, n° 182. Condiciones de vida. Vol. 5, n° 13. República Argentina, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS b (INDEC). **Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH), segundo trimestre de 2021**. Informes técnicos. Vol. 5, n° 175. Trabajo e ingresos. Vol. 5, n° 5. República Argentina, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. **Estudio nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones**. VEZUB, Lea (coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, República Argentina, noviembre 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. **Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina. Libro digital, 2021. Disponible em: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/relevamiento-cuantitativo-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica-en-los-institutos-superiores-de-formacion-docente/> Acceso em: 20 noviembre 2021.



IÑIGO CARRERA, Juan. **La formación económica de la sociedad argentina (Vol. 1)**. Buenos Aires: Imago Mundi, 2007.

KENNEDY, Damián. El rol del deterioro estructural del salario real argentino desde mediados de los años setenta. *In*: Kennedy, D. (comp.). **Debates en torno a las condiciones actuales de reproducción de la fuerza de trabajo argentina en perspectiva histórica**. Buenos Aires: CEPED-UBA, Facultad de Ciencias Económicas. Libro digital, 2018. p. 13- 58. Disponible em: [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/libros/Kennedy\\_Debates-en-torno-a-las-condiciones-2018.pdf](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/libros/Kennedy_Debates-en-torno-a-las-condiciones-2018.pdf). Acesso em: 18 mar. 2019.

OREJA CERRUTI, María Betania; CARCACHA, Guillermo. Reforma, Cambio o Revolución: That is the question. Un análisis de las políticas educacionales de Cambiemos. **Revista EPQ? D-M-D'. Dossier "Conocer para transformar(lo): las políticas de Cambiemos"**, Buenos Aires, nº 1, septiembre 2017.

RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge. La tensa compatibilidad entre capitalismo y democracia o la "democracia restringida". **Sistema. Revista de Ciencias Sociales**, nº 232, p. 21-35, 2013.

SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Enseñar. Evaluación diagnóstica 2017. Estudiantes avanzados de carreras docentes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, República Argentina, 2018.

SEIFFER, Tamara. Asignación Universal por Hijo y PROGRESAR: ¿un cambio en la forma estatal de atendimento de la "cuestión social" en Argentina? *In* ROSSI, A.; FERNANDEZ, E.; MUSSO, M.P. (coord.). **Política asistencial, programas de transferencias monetarias condicionadas y Organismos Internacionales de Crédito en América Latina y el Caribe**. La Plata: Dynamis, 2015. p. 267-299.



# BRASIL NO PAINEL: LEITURA DA REALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2020 E 2021)<sup>1</sup>

**Carmen Lucia Bezerra Machado**

## ANÚNCIOS PRÉVIOS

A Universidade Federal do PAMPA, UNIPAMPA, sediando o XXIX Seminário Internacional do Grupo de Pesquisa sobre a Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul – de 24 a 26 de novembro de 2021<sup>2</sup>, permite inicialmente dar as boas-vindas/bemvenidas aos participantes e registrar os cumprimentos a cada integrante da Universidade que envolveu os setores que permitiram a construção coletiva deste evento. Aline, Luan, Rogério, Rodrigo, com e juntas, acolheram a proposta deste Grupo de Pesquisa, e a Professora Simone Silva Alves e o Reitor, Professor Roberlaine Ribeiro Jorge, engajaram-se na tarefa. Obrigada, UNIPAMPA.

Aos 43 integrantes (pesquisadores em 16 universidades e 4 organizações sociais) deste produtivo grupo, o mais antigo com registro no CNPq/ Brasil, na área da Educação, o muito obrigado de colegas professores – pesquisadores. De modo ininterrupto, o Grupo *mercosurenho* segue o caminho pensado por Simon Bolívar, no século XIX, de “unificar os povos”, materializado em 1992 com laços de amizade, respeito e conhecimentos para enfrentar os desafios políticos e pedagógicos emergentes, neste momento, na formação de professores para o Mercosul/Cone Sul, agora para a América Latina, e coordenado pela Professora Susana Vior.

A continuidade da pandemia escancara a exclusão. As mortes naturais e as produzidas. No continente e no país. Precisamos conhecer e, de algum modo, viver esse processo de perdas e seguir freireanamente esperando alegrias. Homenagear e agradecer as presenças.

---

<sup>1</sup> O artigo foi uma produção coletiva do Grupo de pesquisa Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul – Brasil embora tenha como autora a coordenadora do grupo.

<sup>2</sup> Vídeos: I. Abertura XXIX Seminário Formação de Professores para a América Latina: Diversidade e Democracia. Palestrante: Professora Dra. Jacyara Silva de Paiva da UFES, sobre: “Formação de professores diante da desigualdade social na perspectiva da educação popular”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gqwwf-NCNHg>; acesso em 27 nov. 2021. II. Encerramento XXIX Seminário Formação de Professores para a América Latina: Diversidade e Democracia. Painel de apresentação dos países participantes do Grupo de Pesquisa. Disponível em: <https://youtu.be/9FGcCEbqRNs>, acesso em 27 nov. 2021.

Nas palavras de Gabriela Mistral e honrando a mensagem escolhida pelo colega professor e pesquisador, o amigo venezuelano professor Ovidio Andrés Charles Van Glover, falecido no dia 23 de novembro:

Donde haya un árbol para plantar, plántalo tú.  
 Donde haya un error que corregir, hágalo tú.  
 Donde haya un esfuerzo del que todos huyan, hazlo tú.  
 Se tú el que mueva las piedras del camino.

“Onde houver uma árvore para plantar, planta-a tu.  
 Onde houver um erro para emendar, emenda-o tu.  
 Onde houver um esforço de que todos fogem, faça-o tu.  
 Sê tu aquele que afasta as pedras do caminho.”

Unificar as criações, as representações, as manifestações para um fazer, uma retomada e a construção de uma marcha civilizatória requer a busca, a arte do convite, e a colheita de grandes pensadores e construtores, não só dos programas e dos projetos nesta formação, mas também o desenvolvimento e o enfrentamento ao capitalismo. Fundamentais para nossas reflexões, para nosso pensamento, justo no momento difícil da vida na América Latina, e particularmente no Brasil. O Grupo diz “obrigado”.

## LENDO AS CONDIÇÕES BRASILEIRAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No momento histórico, em que democracias estão sendo extintas na Europa, no Brasil, tal como foi o Programa Bolsa Família, no mês de outubro de 2021, requerem solidariedade os técnicos em educação no INEP (38 pediram demissão), defendendo a inclusão e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e os pesquisadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), 80 ocupantes de cargos nos Comitês de áreas se afastam), por defender os direitos à diversidade cultural, ao acesso e à permanência na escola básica e nas universidades, à construção e difusão da ciência, para além das políticas públicas que apoiam a vida, a saúde, o trabalho e a renda. Como podemos mais republicanamente, invocado o princípio da transparência, fundamental para a sociedade democrática, questionar o uso ou suspender repasses de recursos financeiros que vêm sendo retirados da educação e da saúde?

Na discussão e na busca de sentidos, abordando de forma sistemática e dialogando sobre os impactos do capitalismo nesse processo que estamos experienciando, dar visibilidades para pensar a diversidade e a democracia, nesse cenário, evidencia as ações do governo brasileiro ao desconstruir as políticas públicas e sociais de trabalho, de saúde, de educação. Afeta a população brasileira e o conjunto da América Latina.

Retomando a poesia<sup>3</sup> “para não dizer que não falamos de flores”, em analogia à música de Geraldo Vandré e em particular atenção às escolhas da conferencista convidada Dra. Jacyara Silva de Paiva, em Eduardo Galeano, neste XXIX Seminário:

3 GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

### Os Ninguéns

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura. Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: Que não são, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não tem cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

A histórica escravização colonial mantida formalmente até 1888 permanece no século XXI como racismo estrutural, juntamente à sequência histórica de inúmeros golpes à democracia no Brasil (semelhante aos demais países latinos). Põe em risco a República (organização política da *res pública*) e condiciona a superestrutura, dando a sustentação ao conhecido e reconhecido processo de crise estrutural mundial, após 2008.

Essa crise vem produzindo o que Ricardo Antunes tem chamado de *Sociedade desalentada*<sup>4</sup>, situação em que o conjunto social perde ou desconhece qualquer possibilidade de ser capaz de prover a condição básica de vida aos seus integrantes. E é nesse contexto que o Estado nacional aparece como o proponente de uma educação em processo destrutivo do tecido social.

O estado se sustenta em três eixos: a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o capital financeiro, brevemente caracterizados aqui.

**1. Reestruturação produtiva** se alicerça em certas bases, como trabalho coletivo para a acumulação privada, tecnologização em virtualidades, automatização e robotização, sofisticada e excludente como as atuais disputas “Google / 5G / 6G”, sem investimentos estatais para alocar a capacidade produtiva com superação da lógica cambial, sem transferência tecnológica para o país, com o modelo do agronegócio e na associação que atende apenas aos interesses do capital internacional<sup>5</sup>.

4 No livro “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital” (São Paulo: Boitempo, 2019), o professor da Unicamp apresenta imagens textualizadas da classe trabalhadora e de suas tendências. Ao sinalizar as mudanças trabalhistas ocorridas recentemente no país, compreende a “explosão do novo proletariado de serviços, que se desenvolve com o trabalho digital, on-line e intermitente” em nova morfologia do trabalho. Os adoecimentos, padecimentos, precarizações, terceirizações, desregulamentações e assédios parecem tornar-se mais a regra do que a exceção, constituindo a sociedade desalentada.

5 Dados organizados por Paulo Gala e Ualace Moreira em “Ascensão e queda do Brasil: 100 anos de história econômica”, disponível em: <https://www.paulogala.com.br/ascensao-e-queda-da-complexidade-da-economia-brasileira1964-2014/>, acesso em 12 out 2021, demonstram estas afirmativas.

2. **Neoliberalismo**, desde as proposições de Hayek em 1947, segue com promessas de cidadania que não se concretizam; mas conta com a difusão de concepções individualistas para promover a industrialização; discursa sobre o empreendedorismo para eliminar as políticas protetivas e a legislação trabalhista; sacrifica os princípios democráticos; por fim, seguindo o anunciado na década de 90, defende a participação do Estado máximo para o capital (financiamentos aos bancos) e o Estado mínimo para o social (redução das políticas públicas nas áreas sociais, educativas, de saúde)<sup>6</sup>.
3. **Capitalismo financeiro** predomina historicamente na organização econômica do país, o que, comprovadamente, é o setor mais lucrativo, logo mais explorador; é este capital que conta com a proteção estatal como suporte para as relações comerciais, do movimento “agro”, financiando a agricultura, a exploração de áreas de preservação ambiental, a indústria, o mercado nacional e a venda das empresas estatais para o mundo.

E como estão os grupos sociais nesse contexto em que o estado reforça a crise estrutural? Buscam organizações locais e segmentadas para sobreviver, material e espiritualmente.

## COMO PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESTE CONTEXTO CULTURAL? HÁ UMA CRISE EDUCATIVA OU PEDAGÓGICA?

Como grupo de pesquisa, identificamos alguns elementos comuns e que perpassam as diversas interpretações construídas nas temáticas as quais individualmente ocupam os fazeres dos integrantes. O respeito aos posicionamentos, mais do que instigar conflitos, pretende promover o debate entre educadores e educadoras que cotidianamente investigam e fazem a formação de professores nos diversos níveis institucionais em que ela ocorre, seja no interior das escolas de Educação Básica ou nos Projetos de Pós-doutoramento. Identificamos três argumentos que sustentam filosófica e politicamente esse debate: o ódio ao pensamento, a banalização da violência e a desresponsabilização do Estado.

O chamado “negacionismo”, seja o da política, o das vacinas, o de um projeto de educação ou de sociedade, como termo de uso corrente nas mídias, encobre o fundamento do “ódio ao pensamento”. Marilena Chaui<sup>7</sup> tem discutido esse conceito, que pode ser associado ao pensamento *gramsciano* do “ódio aos indiferentes”. Contrariamente às proposições de afetos, união, unificação e construção coletiva, o propósito de quem ocupa os lugares de poder

6 As intenções de destruição do Estado Nacional já estavam em curso e foram a base para o Projeto de Emenda Constitucional/PEC 241/2016, aprovada logo após o golpe contra Dilma Rousseff, que congelou por 20 anos os gastos com despesas com Assistência Social, Saúde e Educação. Pretendia-se interferir nos governos seguintes, pelo uso de um recurso autoritário, originado no poder executivo e aprovado pelo legislativo. Esta é a defesa do Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital, tal como manifestou o ex-Vice Presidente do Banco Mundial, François Bourquin, especialista em desigualdade, afirmando a importância de “controlar melhor as contas públicas”. No entanto, se “a taxa de gastos em relação ao PIB ficar em torno de 15%, o país vai se equiparar a países bem menos desenvolvidos como os africanos”, e, assim, contrariar os rumos dos países europeus que destinam, em média, cerca de 49% do PIB para atender à legislação social vigente desde os anos 1960. “É uma redução severa” e o “verdadeiro problema agora vai ser escolher onde os cortes vão acontecer. Serão em todas as pastas? Teremos menos professores, hospitais, infraestrutura?” Disponível em: <[www.falandooverdades.com.br/2016/10/13/ex-vice-presidente-do-banco-mundial-diz-que-pec-241-fara-o-brasil-ter-nivel-de-desenvolvimento-e-qualidade-de-vida-igual-da-africa/](http://www.falandooverdades.com.br/2016/10/13/ex-vice-presidente-do-banco-mundial-diz-que-pec-241-fara-o-brasil-ter-nivel-de-desenvolvimento-e-qualidade-de-vida-igual-da-africa/)>. Acesso em 16 out 2016. Em 2021, o Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a COVID19 evidenciou quais as áreas onde ocorreram os cortes. São mais de 615 mil mortes. São menos 615 mil ninguéns vivos.

7 A filósofa falou nos Seminários Cultura e Democracia. Disponível em: <https://culturaedemocracia.com.br/>, com acesso gratuito sobre o tema: “No Brasil de Bolsonaro tudo que remete à democracia parece desaparecer”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4dpxyU0ppBw&t=3s>. Acesso em: 20 nov. 2021.

no país desde 2016 é usar a produção de mensagens falsas, sem fundamentos racionais. Exemplos podem ser encontrados desde a defesa da contaminação por coronavírus para conter a pandemia, até a intervenção nas provas do ENEM com a presença de policiais federais no INEP e nas escolas que sediaram a aplicação do exame.

É neste escopo que o mercado de trabalho se organiza nas diversas plataformas de serviços. A chamada “uberização”, que se iniciou no transporte individual e na entrega de alimentos, agora vende acessos aos processos educativos. Escolas de vendas de cursos técnicos, de ensino superior, ou de pós-graduação; empresas de produção gráfica de materiais didáticos (livros, filmes, aulas gravadas, TEDs) anunciam o empreendedorismo para realizar a “precarização” dos serviços; as formas de contratação de professores e professoras se concretizam como “precarização do assalariamento”. A subcontratação e a informalidade, associadas à ausência de legislação protetiva à docência, realimentam o ódio ao pensamento, ao saber, ao conhecimento e reforçam a segmentação social com base na excludente e segregacionista “homeschooling”, nome que nega a potência dos espaços coletivos do pensar. Estudar em casa é ato individual e familiar. Estudar na escola requer, no mínimo, os saberes anunciados por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* para uma prática educativa e amorosa com a vida e os saberes coletivos. Como no MST: *Ocupar, resistir, produzir*.

A banalização da violência, vinculada historicamente nos meios de comunicação de massas, agora se generaliza nas redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Watch*) e nos aplicativos restritos a grupos fechados, em geral com indivíduos que se conhecem pessoalmente (como bolhas que aparentemente não se tocam), como o *WhatsApp*, difundem *fake news*, o ódio ao pensamento, os rótulos discriminatórios e excludentes, defendem privilégios, as segregações, usando refrões ditos religiosos, descontextualizados, veleidades discursivas. Um exemplo são as homenagens aos instrutores militares treinando travessias aquáticas com porte de armas como se professores fossem. Mensagens como estas tendem a produzir ecos, ideias na intenção de guerras híbridas, preparando uma guerra material pelas armas imateriais.

Na separação entre o planejamento, a execução, a avaliação e a replicação de modelagens pedagógicas predominantes na educação escolar e formação pedagógica e didática, a imposição do modelo curricular da recentemente aprovada Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as intervenções no ENEM, a Resolução nº 02/2019 sobre a formação de professores, são exemplos peculiares à banalização da violência. Ou mesmo no dia 20 de novembro a invasão de uma sala de aula para impedir a leitura de um texto publicado e internacionalmente reconhecido de Conceição Evaristo. Não há liberdade de cátedra e, ainda menos, direito à expressão do pensamento. O ódio banaliza a violência, promove a guerra, promove a desigualdade que produz os esfarrapados do mundo. Necessário resistir para produzir o esperar, sem opressões, machismos e racismos.

A destruição dos serviços públicos em geral, e em particular aos que atendem a maior parte da população, tem na Proposta de Emenda Constitucional, a “PEC 32”, a materialização de uma legislação excludente que aniquila os serviços de atendimento ao público, na previdência, na regulação do trabalho, na saúde, para não falar das ações educativas. A caracterização de uma educação privatista e privatizante da chamada “escola sem partido” e o modelo de “escola cívico-militar” para as escolas públicas encontram nas ações, proposições e encaminhamentos legislativos e do executivo no Ministério da Educação inúmeras comprovações.

As políticas públicas que trabalham com dados e evidências não têm transparência. Neste momento, segundo o proposto por governantes, representantes da elite brasileira do atraso<sup>8</sup> impõem a lei do silêncio ou o segredo sobre o uso de verbas públicas por até 100 anos, como no caso do ex-ministro Pazuello, da área da Saúde. Os pacotes privados com promessas de racionalidade democrática e cidadania de base individualista, em nome de “competências”, pretendem a formação de “massas submissas”.

Os prazos para revogar qualquer decisão arbitrária e a condução de sistemas na direção de alcançar uma proposta que enfrente as aprovações pelo congresso são exíguos. Há decisões que estão na direção de minar os processos sociais e democráticos e, ao mesmo tempo, que passam a ser publicizadas porque o judiciário ainda é vitalício.

## VIDAS IMPORTANTAM

Na brevidade de uma apresentação em Painel dos países participantes deste Grupo de Pesquisa, os três argumentos (“ódio ao pensamento”, a “banalização da violência” e a “desresponsabilização do Estado”) indicam o descompasso em relação aos direitos da população brasileira. Uma população predominantemente de classe trabalhadora, sem trabalho, feminina, sem direito ao próprio corpo, majoritariamente negra e ainda submetida ao racismo estrutural. Essas são as bases para a luta na formação de professores, sem opressões, por uma educação crítica, libertadora. Para os direitos de humanos e humanas, as vidas importam.

Nenhuma educadora e nenhum educador são empreendedores do próprio trabalho quando a sobrevivência e o direito à organização em partidos, sindicatos, associações, movimentos, grupos próprios estão tolhidos. Não há liberdade na condição da opressão. Mais ainda, quando a natureza vem sistematicamente sendo destruída, desde a queda de barragens como a de Brumadinho, o desmatamento da Amazônia e do Pantanal, a retirada de verbas e de políticas públicas e sociais como acima brevemente exposto. Os caminhos ao imperialismo estão abertos e a colonização é ato constante.

Nas palavras de Noam Chomsky, “Parar o Relógio do Juízo Final”<sup>9</sup> é urgente. O risco da destruição do planeta não é apenas uma questão retórica. A pandemia ou talvez a sindemia (mais de uma situação simultânea de risco à vida) requerem formas de resistências. E, como não há neutralidade na educação, as organizações em diversas e diferentes instâncias são essenciais à formação.

Mais do que indignação e luta, é preciso cocriar utopias. Mais do que repetir ou reproduzir o conhecimento consolidado, promover a formação teórica – curiosa e amorosa –

8 SOUZA, Jessé José Freire de. *A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

9 Palestras disponibilizadas mediante inscrição e pagamento no espaço virtual do Instituto Conhecimento Liberta: <https://membro.icl.com.br/curso/how-to-stop-de-doomsday-clock-como-parar-o-relogio-do-juizo-final/>>, acesso em 08 ago 2021.



construindo pontes (exceto a da Ponte para o futuro<sup>10</sup>). Ainda ter na escola um espaço de “elevação cultural” (Gramsci) e emancipação humana na disputa de projetos de sociedade e sociabilidade. Freireanamente, esperar alegrias. Ensinar que “nenhum trabalho sem direitos”, já escreveu Ricardo Antunes, é necessário. E, como ensinam as culturas indígenas, reinventar o Bem Viver, com respeito à natureza que há nos humanos.

Todes<sup>11</sup> os que nestes encontros fazem a sua manifestação, no campo do trabalho, nas questões salariais e/ou de contratação, nas condições de vida dos trabalhadores de todos os setores e esferas, em luta pela sobrevivência, e nas relações sociais que vivenciamos, estamos frente a formas de exclusão e aprofundamento das desigualdades sociais.

Ou, nas escritas do Mestre, Professor Doutor Augusto Nibaldo Silva Triviños:

*Cada ano, em algum país da região, nos reunimos para discutir ideias, experiências, rumos, e também para compartilhar projetos e realidades. Nosso seminário não é um palco para o brilho individual, mas sim lugar para cultivar o saber, o conhecimento e, sobretudo, a amizade entre pessoas que estando divididas por fronteiras, tradições, culturas, sentem que um único mundo deve existir no futuro. **Um mundo onde os seres humanos possam satisfazer suas necessidades materiais e espirituais em plenitude**, sem outras diferenças que as estabelecidas pelos critérios de justiça, liberdade e fraternidade desenvolvidos em forma plena e aceitos numa convivência democrática. (Triviños, Abertura do IX Seminário em Rio Grande/Brasil, 2006)*

Nada dura para sempre. E sigamos esperando alegrias, pois juntas somos mais fortes. Repetindo. Juntas somos mais fortes. Lembrando a Professora Jacyara na Conferência de Abertura deste Seminário: **“Sigamos plantando tâmaras para os que virão depois de nós.”** Construindo passo a passo, pensar a pensar, cotidianamente, na teoria e nas práticas, uma formação de professores antirracista, antimachista, contra as desigualdades, no respeito às diferenças, constituindo diversidades e democracias.

10 Trabalhos apresentados em Caracas, 2015, XXIII Seminário, e no ano seguinte em Talca/Chile, foi problematizado o documento aprovado em Brasília, em 29 de outubro de 2015, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, (dito de centro), “Uma Ponte para o futuro”, que indicava o caminho a ser trilhado rumo ao impeachment da Presidenta eleita em 2014, em nome da falta de aceitação, e na defesa de um governo dito de coalizão. O caminho para o golpe de 2016 estava sendo construído passo a passo. Alianças entre o centro e a direita. Partidos conservadores, e liberais, além dos reacionários ancorados na extrema direita, todos no atual governo.

11 Este documento usa linguagem não sexista, entendendo o caráter político e educativo que a linguagem representa. Adota referências de produções acadêmicas e sociais sobre o tema, bem como orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que indica a utilização de expressões inclusivas no emprego da linguagem. RIO GRANDE DO SUL. Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende. Porto Alegre: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014. UNESCO. Redação sem discriminação: pequeno guia vocabular com dicas para evitar as armadilhas do sexismo na linguagem corrente: tradução de Maria Angela Casellato, Rachel Holz hacker, Juan Manuel Fernandez. São Paulo: Texto novo. Versão com exemplos em português, inglês e espanhol do livreto diretrizes para uma linguagem não sexista, da UNESCO, 1996.

# NUEVOS DESAFÍOS POLÍTICOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS EN CHILE

**Rolando Pinto Contreras**

## UN BREVE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LA ACTUALIDAD

Desde hace varios años (2006-2021) que hay varias preguntas que se plantean sobre el sentido democrático y de justicia social para la educación pública en general, ahí considerada la formación de Profesores/as: ¿qué educación y cuáles saberes constituyen una formación necesaria para los/as niños/as y jóvenes chilenos/as que asisten al sistema público de educación?; ¿cómo se construyen los aprendizajes significativos para la vida de estos/as educandos/as?; ¿qué valores y relaciones serían de mayor utilidad para las prácticas socio-políticas ciudadanas, que comienzan a asumir las organizaciones sociales y las familias populares, a través de sus reivindicaciones de justicia social y dignidad humana?, en fin, ¿qué profesores/as para este cambio político y cultural epocal que se vislumbra en el Chile actual?

Y en esta búsqueda de respuestas, hemos estado trabajando en estos últimos 15 años de prácticas formativas críticas liberadoras, en la formación de profesores/as de Chile.

Mientras tanto los rasgos discriminatorios y excluyentes del funcionamiento mercantilista de la educación, ha ido progresando en su dominio opresivo y cada vez más transformando a los/as profesores/as en servicio en meros funcionarios/as reproductoras de una formación individualista, competitiva, exitista y egoísta en sus logros ético-políticos y epistemológicos.

Estos rasgos dominantes en la educación nacional se han agudizado con la pandemia que aumentó la exclusión de los sectores populares de los beneficios cognitivos mínimos que entrega la institucionalidad escolar básica y media nacional. Las modalidades online adoptadas han aumentado en cantidades desastrosas la exclusión de los sectores populares del sistema informativo en que se ha transformado la educación nacional.

Frente a este panorama, se levantan los mensajes de esperanza e igualdad de oportunidades de los sectores populares. Hay un proceso de renovación política en marcha que avala tales esperanzas y ansias de justicia social en el país.



En este contexto y frente al desafío de elaborar una nueva Constitución Política del Estado considerando la diversidad de realidades sociales y culturales que están a la base de la sociedad nacional, las aspiraciones a tener oportunidades equivalentes de género en el acceso al poder de la vida nacional y, por fin, tener derechos a una buena educación, a una buena salud pública, a una justa y digna previsión social y al derecho humano de recibir servicios básicos gratuitos, amplía el horizonte de esperanzas en el Chile actual.

En este contexto las tendencias que se discuten en la Asamblea Constituyente, elegida democráticamente en el mes de Junio del presente año [2021] apuntan a:

## VALORIZAR UN SISTEMA INTERACTIVO DE COMUNICACIÓN PARTICIPATIVO EN LA DEFINICIÓN DE LA CONSTITUCIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE VIDA QUE DE ELLA SE GENERAN

En toda acción comunicativa hay ciertas funciones y momentos gnoseológicos que dan como resultados un tipo y calidad de conocimientos que se aprenden. Estas funciones y momentos son los que, principalmente, organizan el ciclo vinculatorio de la acción de emisor/receptor y de receptor/emisor del contenido del conocimiento construido interactivamente. Nadie es siempre emisor y tampoco nadie es siempre receptor; ambos son sujetos en interacción y responsables sociales de la construcción democrática.

Llevado esto a cualquier proceso formativo, significa, según las evidencias empíricas, muchas provenientes de la investigación psico-educativa<sup>1</sup> o sócio-educativa<sup>2</sup>, otras de reflexiones sobre prácticas formativas, relacionadas con la “formación de formadores”<sup>3</sup>, muestran que no existen los aprendizajes estandarizados ni los logros cognitivos homogéneos en los procesos formativos, a pesar de que en cada caso se pueden repetir procedimientos de enseñanza similares y narraciones de contenidos y de experiencias homogéneas y estáticas, relativamente similares. Incluso en los sistemas formativos más estructurados y normados estandarizadamente, siempre los aprendizajes contruidos por los/las educandos/as son diferentes en calidad comprensiva y en profundización vital.

Entonces, ¿qué hace la diferencia en pedagogía de una u otra función cognoscitiva?

1 Nos referimos a la multitud de estudios sobre la comprensión del aprendizaje y el tipo de estrategias de aprendizaje para lograr buenos resultados académicos, que han realizado muchos psicólogos del aprendizaje en todo el mundo y que sostienen reiteradamente que el aprendizaje es una motivación individual y se vincula a los intereses cognitivos particulares de cada educando. Entre otros estudios recomendamos ver los realizados desde una perspectiva comparativa entre lo que sucede en España o Europa y lo que acontece en algunos países latinoamericanos, particularmente en Argentina y Brasil, que desde la Universidad Complutense de Madrid, en un equipo coordinado por el Profesor José Luis Pozo. Ver: POZO, J. (2010) Acerca de la construcción de aprendizajes: sentidos y contrasentidos. En: Revista Pensar Pedagógico, Universidad de Camagüey, (Argentina).

2 Entre otros estudios recomendamos ver, los realizado por el Profesor Carlos Díaz, de la Universidad del Valle (Colombia) que desde la mirada de B. Bernstein, ha avanzado a la comprensión de la sobre determinación de las capacidades cognitivas de los estudiantes, según sus capitales y códigos culturales y sociales provenientes del medio social al que pertenecen. Ver Página WEB de Universidad del Valle.

3 Entre otras reflexiones que nos parecen relevantes y que se han mostrado en algunos Congresos Internacionales de Educación, recomendamos ver: Anales de la Asamblea Mundial de Educación, realizada en Chile en el año 2005 y coordinado por AMSE. Extractos de este evento se publicaron en la Revista Pensamiento Educativo N°s 46 y 47, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, año 2009.

La diferencia la hace el tipo de proceso aprendizaje que se instala en la acción formativa; o si en este proceso se consideran o no las diversas fuentes del conocimiento que manejan los/las educandos/as situados/as; o simplemente se instalan mecanismos de memorización y repetición de lo enseñado.

Es decir, la diferencia la hace el énfasis que adopta el aprendizaje entre educandos/as y con educadores/as, en un ciclo social de construcción de conocimientos. Así, el aprendizaje se entiende como el proceso de producción de conocimientos nuevos, necesarios y significativos. Es decir, la inclusión de las diversas fuentes del conocimiento, en una integración de peso comunicacional inclusivo, determina y condiciona el proceso cognitivo que se desarrolla en el ámbito físico de la formación.

Pues bien, los fundamentos epistemológicos que sugerimos para una nueva Educación Pública de Calidad en Chile, tienen que ver con cuatro conceptos teóricos claves, que en sí constituyen un fundamento epistemológico:

1. El primer concepto es **FUENTE DEL CONOCIMIENTO**, que para el caso de la Educación que comentamos adquiere un sentido gnoseológico fundante; y que significa la constatación de que la construcción del conocimiento en la formación es siempre social y es un componente cultural y social determinante en la acción cognitiva entre personas interactivas.
2. El segundo concepto es **CICLO DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN**, que tal como vimos está constituido por **funciones formativas** que explicitan opciones de valoración de una u otra fuente del conocimiento, y que además establecen énfasis de transferencia o de construcción social del conocimiento necesario para la formación del sujeto situado; el otro componente del Ciclo son los **momentos de la formación** y que organizan las funciones en etapas pedagógicas que van articulando el proceso de enseñanza/aprendizaje, estos momentos van aterrizando la acción formativa y en el caso de la educación que proponemos, su planificación podría o debería ser realizada con la participación de los educandos/as situados/as.
3. El tercer concepto es el de **SUJETO EN FORMACIÓN O SUJETO EPISTÉMICO**, que lo hemos definido como el/la educando/a que produce conocimientos crítico-científicos, con el doble propósito de contribuir al desarrollo de Ciencias y Tecnologías para el bienestar humano; y, al mismo tiempo, crear conocimientos aplicables para el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos latinoamericanos. Por tanto este concepto marca el sentido científico crítico que tiene la educación pública, consiste en rescatar la perspectiva de inacabamiento cognoscitivo y activo de un educando que en su formación se descubre como posibilidades de ser y por tanto valorar en interacción con los/as otros/as las potencialidades transformativas de sí mismo, de sus relaciones con los demás y de las relaciones con el mundo de la vida, que lo circunscribe.
4. Esta visión de inacabamiento formativo adquiere una doble connotación: por un lado lo referido al sujeto mismo que se forma en un momento presencial pero que su formación no culmina con ella, sino que siempre se aplica a la vida; y la segunda connotación es entender el Ciclo de Conocimiento como un proceso de construcción y resignificación permanente del conocimiento, no por la lógica del saber en sí, sino por su aplicación a la vida del sujeto en formación.

Y el último concepto es el de **EJES MATRICIALES DEL CONOCIMIENTO VITAL ANCESTRAL**, con él distinguimos ciertas dimensiones del ser latinoamericano/a, en general, y chileno/a en particular. Estas dimensiones son: a) Las articulaciones gnoseológicas, que constituyen los ejes matriciales principales en la educación pública popular: la importancia **del cuerpo y de su motricidad** en el proceso de formación; b) Una segunda dimensión es el condicionamiento **de los afectos y emociones** para alcanzar aprendizajes significativos y motivantes para el mejoramiento de la vida de los/as educandos/as situados/as y hacia la continuidad de la autonomía del aprendizaje; c) Una tercera dimensión es la vinculación gnoseológica con las cosmovisiones ancestrales originales, expresado en el **logos/razón e intuición/magia** que van nutriendo la vida formativa del educando/a situado/a; y, por último, d) La dinámica psicopedagógica entre **subjetividad y conciencia social**, sobre todo cuando se explicitan como interacciones formativa entre personas diferentes y provenientes de territorios locales diversos.

Estos cuatro conceptos son los fundamentos epistemológicos de una educación pública de calidad que queremos para Chile.

PERO TAMBIÉN LA NUEVA EDUCACIÓN TIENE QUE RECOGER  
LOS VALORES Y PRINCIPIOS ÉTICO-SOCIALES Y POLÍTICOS QUE  
EMERGEN DE LAS LUCHAS SOCIALES SOLIDARIAS Y DE LIBERACIÓN  
POPULAR, DESARROLLADAS EN CHILE DESDE OCTUBRE DE 2019

La educación como función social es siempre una necesidad por desarrollar en los/as educandos/as un horizonte ético-social de la buena vida y de la buena convivencia en ella, de todos los que participan en su realización. La actividad formativa, cualquiera sea ella y cualquiera sea su modalidad y su nivel sistémico-educacional, tiene como intención principal intervenir en el otro que se educa, para que los sentidos del conocimiento producido-transferido, sirvan al **desarrollo** del pensamiento crítico-científico y a los comportamientos y valores de convivencia solidaria y de pertenencia a un patrimonio cultural, que le dé identidad territorial a los sujetos en formación.

En este contexto, la educación pública conlleva estructuralmente la necesidad de desarrollar valores, relaciones sociales y proyecciones de vida inmediata para todas las personas que de ella participan. Así, hay que:

1. Acoger y respetar la diversidad social y cultural que actualmente comprenden la sociedad viva chilena;
2. Instalar una práctica de saberes de respeto, equilibrio y cuidado de la naturaleza y de los recursos naturales y culturales propios de nuestro territorio nacional;
3. La valoración y el desarrollo del conocimiento de la diversidad de experiencias de vida, en los territorios locales y regionales; en la medida que estas experiencias se constituyan en prácticas sociales y en actitudes humanas, se va instalando en la práctica social y educativa como contenidos emergentes, se va potenciando la alteridad de responsabilidades de ejercer el poder de manera democrática y participativa;

4. En cuanto a la **proyección social de la ética política liberadora** en la sociedad nacional multicultural, y en la educación pública en particular, se trata de rescatar los fundamentos teóricos de la **“ética de la liberación”**<sup>4</sup>;
5. La necesidad de hacer justicia y ofrecer posibilidades de igualdad a los dominados, aquellos a quienes se les ha negado su palabra y se les ha omitido en las políticas públicas, instrumentalizadas en la explotación capitalista, es el primer propósito;
6. La justicia y la inclusión son derechos en la convivencia de la totalidad social; en esa lucha se construye la praxis de la liberación, la que en última instancia es siempre: legitimidad de la relación cara a cara con el otro; superación de las relaciones de dominación y construcción de un nuevo orden social en donde el oprimido pueda vivir como una persona original y diferente en igualdad con los otros<sup>5</sup>.

## LA ORGANIZACIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD PARA CHILE

Al referirnos a una acción formativa situada, los factores de la diversidad de personas y de su posibilidad epistémica-social, son múltiples. La posibilidad de que esa diversidad múltiple se concrete en la acción educativa, va a depender de los escenarios pedagógicos y de la selección de contenidos y estrategias de formación que organicen la práctica pedagógica como procesos interaccionales y comunicativos. Se trata, en una visión sintética inicial, de una ruptura radical con la tradición educativa de la socialización (en cualquiera de sus manifestaciones etnocentristas), para instalar en su reemplazo una visión, originaria de América Latina, de una pedagogía y un currículo crítico transformativo de la identidad cultural y de las prácticas formativas que se desarrollan en las diversas modalidades de educación popular.

El principio articulador que funda esta visión educativa es entender que la formación histórica y las prácticas de vida que tienen los/as educandos/as populares constituyen un patrimonio multicultural y complejo y que, en su conjunto, son el punto de partida y de llegada del proceso formativo social. El hecho que este principio sea rescatado y operacionalizado en las modalidades de la educación popular latinoamericana, es lo que determina los sentidos pedagógicos de la Pedagogía Crítica Liberadora y Transformadora Latinoamericana.

Compartimos aquí con H. Zemelman que lo fundante de una racionalidad pedagógica en las acciones formativas populares, “está en el proceso constitutivo de la subjetividad, basándose en lo que ésta manifiesta en la acción situada, pero también de lo que le es potencia”<sup>6</sup> y nosotros entendemos que este proceso humano de existencia actual y potencia transformativa, es lo que fundamentan las diversas decisiones pedagógicas que se deberían adoptar para la nueva educación pública de calidad que queremos para el Chile nuevo.

4 Tal enfoque se instala en la Filosofía Latinoamericana, en una fecha relativamente reciente (desde mediados de los años 1960) desde su primera aparición en el debate teórico, con el pensamiento crítico-filosófico de Augusto Salazar Bondy, que planteó una ruptura con la imitación ética-social eurocentrista.

5 Ver sobre estas características de la Ética de la Liberación, el excelente resumen que elabora Hans Schelkshorn, “Discurso y Liberación: un acercamiento crítico a la “Ética del Discurso” y a la “Ética de la Liberación”. En: E. Dussel (Compilador, 1994), Op.Cit.p.11 a 34.

6 Ver: H. Zemelman. (1998) Sujeto Existencia y Potencia. Editorial ANTHROPOS, Barcelona, pág. 24.

Entender la dinámica de este principio y de esta situación original del eventual educando popular, es lo que le da significado “crítico” a los saberes pedagógicos críticos/liberadores.

Ahora, la constitución de la pedagogía crítica liberadora en América Latina está articulada con la necesidad de una educación que forme científicamente al educando/a para transformar la realidad que lo origina y lo sustenta. El tema es cómo hacer trascender esta pedagogía crítica al ámbito del aula, en acciones formativas públicas de calidad.

Y aquí, habría que avanzar a la crítica de los propios saberes pedagógicos tradicionales y dominantes que, hasta ahora, han orientado las acciones tradicionales de educaciones de niños/as, adolescentes, jóvenes, de adultos/as trabajadores/as y de profesionales en formación.

No podemos seguir aceptando el currículo, la didáctica y la evaluación como saberes propios de una formación centrada en la transferencia de saberes cristalizados y sacralizados en los Planes y Programas de Estudio oficiales y en los textos escolares elaborados para apoyar el desarrollo de los contenidos de esos programas. Tales saberes organizados para la estandarización de los aprendizajes medibles homogéneamente, es una falta de respeto a todos los diversos educandos populares.

Es decir, la constitución de los saberes pedagógicos para una educación pública de calidad, se da cuando el sujeto en formación, que ya tiene elaborado, subjetiva e intersubjetivamente, los constructos gnoseológicos de su acción vital, apoyan la formación científica crítica de esas elaboraciones vitales; por tanto no son dispositivos pedagógicos que contribuyen a la “buena enseñanza” de conocimientos externos a esas elaboraciones vitales, sino que dispositivos que permiten recoger esas elaboraciones, criticarlas, contextualizarlas, enriquecerlas con nuevas miradas teóricas y prácticas, y reinstalarlas en las prácticas vitales de esos/as educandos/as populares chilenos/as situados/as.

En esta perspectiva esta educación pública de calidad requiere saber decidir sobre la pertinencia del currículo, es decir saber contextualizar científicamente lo emergente, para luego o paralelamente, concretizarlos como saberes necesarios para la acción transformativa, en la convivencia social más amplia.

En efecto, si la actividad formativa es, principalmente, una acción de seleccionar y organizar los sentidos, los significados, los contenidos culturales, que el educando/a situado/a necesite para continuar en su desarrollo social y laboral. La organización curricular y didáctica que se adopte, no puede limitarse sólo a la posibilidad de determinar conocimientos comunicables, sino que, en tanto aprendizajes efectivos, debieran generar en esos/as educandos/as capacidades para reflexionar, interpretar, resignificar o inventar cualquier tipo de constructo cultural, que contribuya a su liberación en la vida concreta y para combatir cualquier manifestación de opresión cotidiana. Y esto sería desarrollar conciencia crítica en los/as educandos populares de Chile.

En la tradición latinoamericana de la educación popular, muchos educadores y Cientistas sociales habíamos aprendido que, reflexionando nuestras prácticas, podíamos proponer algunos conceptos educativo-culturales, para reposicionar la escuela como una entidad cultural crítica liberadora, que resignifique la actividad formativa que en ella debiese desarrollarse.

En este sentido, la pedagogía y el currículo habría que concebirlos como dispositivos de la formación, que organizan: la ruptura con la tradición cognoscitiva-prescriptiva de la cultura y a la vez, la integración de la diversidad multicultural que portan o poseen los/as educandos/as situados/as y que interactúan, como base de la construcción de la acción de cambio cultural, en las acciones formativas que los acoge.

Estos factores situacionales de construcción de la inclusión cultural y educativa, tienen que ver con los siguientes procesos:

1. La educación pública de calidad no es sólo transmisión de conocimientos, ni tampoco sólo un modelo de construcción categorial de un sujeto social crítico moderno, sino que sobre todo, es acción formativa de un conocimiento crítico-transformador de los sujetos en formación, de las relaciones con los otros y de su influencia transformativa en el mundo de la vida.
2. Un segundo proceso se refiere a la acción comunicativa, gnoseológica y ontológica que debería desarrollar la educación pública popular y de calidad.

El hecho que todo/a educando/a sea cualesquiera su origen e identidad cultural y de género, tiene como referente de acción inmediata su realidad territorial, la implicancia formativa se inicia con la formulación de preguntas que deberían orientar acciones de respuestas, de esta manera naturalizar en la relación formativa la descripción y la comprobación de estar en la realidad como una cosa más, es transformar la educación en una acción de estudiar por estudiar; de estudiar sin compromiso, es como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con esa realidad, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudió?, este es el saber pedagógico fundamental y necesario en la acción comunicativa que se instala con las acciones formativas de sujetos situados/as.<sup>7</sup>

3. Relacionando los dos procesos anteriores, el currículo y la evaluación en la educación pública de calidad, debiesen ser dispositivos de negociación y articulación de la acción formativa en el aula.

Pero habría que entender que las expresiones operativas de estos dispositivos pedagógicos se sitúan con sentidos multiculturales; los/as educandos/as situados/as, como ya lo hemos visto en este texto, somos génesis estructurales e históricas diversas y que, en lo posible, varios de estos sentidos están presentes en el tratamiento curricular y evaluativo que se le dé a la formación. De aquí la necesidad del diálogo y la reflexión de esos sentidos.

4. Entonces, la educación pública de calidad en Chile, debe ser un proceso de reorganización del poder en el microclima organizacional y cultural de la institución educativa.

Este último proceso es fundamental para entender que no es el conocimiento el que va a hacer cambiar el mundo, sino que es exactamente el camino inverso, es decir, es desde la vivencia de su realidad mundana, lo que motiva al educando situado/a para formarse o continuar su educación. El busca la formación como un medio social que le permitan producir los nuevos conocimientos que requiere para cambiar ese mundo que lo agobia.

Es lo que los pedagogos populares llaman la cultura educativa emergente<sup>8</sup>. Es decir, un proceso de develamiento de la relación conocimiento-realidad y teoría-práctica: “Lo que estoy diciendo es porque lo estoy haciendo”<sup>9</sup>.

Este cambio de lógica en el ejercicio del poder, sería organizar el proceso educativo centrado en los intereses y motivaciones de aprendizaje que tengan los/as educandos/as situados/as; y que nacen de la curiosidad que ellos aporten, al ingresar a las acciones de formación que le ofrecemos.

---

8 Sobre los elementos conceptuales y organizacionales de este tipo de currículo, hay varios autores que se refieren al mismo, aquí consideramos, principalmente, los aportes de Donatila Ferrada, 2001 y 2012 y Rolando Pinto, 2008 y 2012.

9 Ver: R. Pinto (2008). El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección “Lecciones”, Santiago, Chile, Capítulo I.



## REFERÊNCIAS

- APEL, K. Otto. “La pragmática trascendental y los problemas éticos Norte-Sur”. Enrique Dussel (Compilador). **Debate en torno a la Ética del Discurso de Apel**. Siglo XXI Editores S.A., México. 1994. P. 37- 54.
- DUSSEL, Enrique . **Para una Ética de la Liberación Latinoamericana**. Dos Tomos, Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina), 1972.
- FERRADA, Donatila . **Curriculum Crítico Comunicativo**. El Roure Editorial S.A., Colección Apertura, Barcelona (España), 2001.
- FERRADA, Donatila. **Construyendo Escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto “Enlazando Mundos”**. Editorial UCSC y RIL Editores, Concepción (Chile), 2012.
- FREIRE, Paulo . **Pedagogía de la Autonomía**. Siglo XXI Editores S.A., México, 1998.
- GALEANO, Eduardo. **Los hijos de los días**. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina), 2012.
- PINTO, Rolando . **El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la Educación Latinoamericana**. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección Lecciones, Santiago (Chile), 2008.
- PINTO, Rolando. **Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser docente**. CECC/SICA/FID/ Holanda Ediciones, Biblioteca Virtual Online. San José (Costa Rica), 2012.
- PINTO CONTRERAS, Rolando. **Pedagogía Crítica para una Educación Pública de Calidad**. Editorial DERRAMA MAGISTERIAL, Lima (Perú). Libro elaborado en colaboración con Jorge Osorio, 2014.
- PINTO CONTRERAS, R. . **Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano Situados**. Universidad de Playa Ancha, Sello Editorial Puntáguiles, Valparaíso (Chile), 2018.
- PINTO CONTRERAS, R. . **Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana**. *Polisemia de visiones y prácticas populares*. Editorial Latinoamericana, Santiago (Chile), 2021.
- POZO, José Luís . “Acerca de la construcción de aprendizajes: sentidos y contrasentidos”. En: **Revista Pensar Pedagógico**, Universidad de Camagüe (Argentina), 2010.
- PUCCH, Facultad de Educación . **Revista Pensamiento Educativo**, ns. 46 y 47, 2009: “Anales del Congreso Mundial de Educación-AMSE”, Santiago (Chile).
- SALAZAR BONDY, Augusto. **¿Existe una Filosofía de nuestra América?** Siglo XXI Editores S.A., México, 1969.
- SCHELKSHORN, Hans. “Discurso y Liberación: un acercamiento crítico a la Ética del Discurso y a la Ética de la Liberación”. En: Enrique Dussel (Compilador). **Debate en torno a la Ética del Discurso de Apel**,. Siglo XXI Editores S.A., México. 1994. p. 11-34.
- ZEMELMAN, Hugo . **Sujeto, Existencia y Potencia**. Editorial ANTHROPOS, Barcelona (España), 1998.



# LA CUESTIÓN DOCENTE: TIEMPOS DE RETORNOS NEOCONSERVADORES EN URUGUAY

**Nancy Salvá**

## UN ESCENARIO DE AVANCES TECNOCRÁTICOS MÁS ALLÁ DE LA PANDEMIA

El contexto político en nuestro país da cuenta del giro ideológico neoconservador de la coalición que asume el gobierno en marzo de 2020. Simultáneamente con el cambio de gobierno, se declara la pandemia en el país y con ella *“se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos”* (SANTOS, 2020, p.21). Una extraña inseguridad atraviesa la ciudadanía doblemente marcada. Por un lado, el riesgo sanitario disolvió identidades colectivas y se crearon identidades individuales ancladas en el miedo de ser víctimas potenciales y por otro, sorprende la decisión presidencial de la cuarentena voluntaria que desplaza la responsabilidad del estado hacia la responsabilidad individual. Sin duda, esta situación incrementó la desigualdad y la injusticia social ya que la inseguridad social marcó profundamente a los sectores más pobres de la sociedad. Para muchos ciudadanos la alternativa de vida en pandemia se restringió a un dualismo sin más opciones que decidir hacer cuarentena y no poder alimentar a su familia o salir a trabajar, exponerse y exponer a su familia al contagio del virus. Por tanto, el primer año de pandemia contribuyó a profundizar una crisis estructural ya existente e invisibilizó la pobreza y otros problemas sociales en una narrativa comunicacional controlada políticamente que concentró las noticias en ese único tema.

En este segundo año de pandemia, los medios masivos de comunicación ampliaron la agenda comunicacional para incorporar cuestionamientos a sectores clave de la institucionalidad democrática y paralelamente se restringió la participación de la ciudadanía en temas como empleo, derechos humanos, educación, acción sindical y medio ambiente, entre otros.

Al igual que otros países de la región, Uruguay se encuentra en un escenario de desprestigio de la acción estatal, de lo público y la participación democrática de la ciudadanía. Se fractura el modelo de democracia participativa real desarrollado en los últimos 15 años por los gobiernos progresistas. Se instala el miedo en la consciencia individual provocando aislamiento y desmovilización social. El confinamiento voluntario es un gesto político que

aparece como señal de respeto a la ciudadanía pero además oculta el desdibujamiento de la gestión estatal en la política pública de salud. Al mismo tiempo, no reconoce que el sistema nacional de salud, con amplia cobertura de atención a todos los sectores sociales heredado del gobierno anterior, constituye una coyuntura relativamente favorable para enfrentar la crisis sanitaria y mantener el derecho a la salud de toda la población. Se trata, como afirma Giddens (2007) de la deshumanización de las prácticas centradas en un mundo desbocado, de ganadores y perdedores, que lleva a una desigualdad cada vez más profunda.

El escenario de crisis sociosanitaria invade la vida cotidiana de la sociedad creando burbujas de autoaislamiento y contribuye a desarticular el imaginario social de la democracia como forma de vida colectiva y la educación como derecho humano fundamental. Se despliega un condicionamiento que hace de la seducción una representación ilusoria de oposición entre lo real y lo aparente llevando a la transformación de lo real y del propio individuo. En esta situación global es claramente visible el deterioro de lo social y la reificación del aislamiento como anunciaba Ernesto Laclau (1993) porque se disuelven las representaciones ligadas a una colectividad que implique el nosotros.

De acuerdo con la argumentación de Castel (2010), esta dinámica de descolectivización o de reindividualización hace posible que lo colectivo sea totalmente disuelto como sucede con el trabajo, las relaciones sociales o la cultura en red. El simbolismo de la vida social que se encuentra en el lenguaje y en las instituciones en las cuales el hombre vive su experiencia de vida, se reduce a un simbolismo de segundo grado construido por cada uno. Significa que hay un mundo de las cosas y de los individuos que se manifiesta en el decir y el hacer individuales, que ha abandonado su relación y referencia con el decir y el hacer sociales.

Se ratifica lo que, hace dos décadas, Alicia de Alba (2007) anunciaba sobre las tensiones cada vez más fuertes entre el proyecto de la globalización como horizonte de futuro y la crisis estructural generalizada (CEG) que afecta sistemáticamente la sociedad democrática. Hoy son claras las señales de deterioro, desestructuración y desarraigo de las instituciones que dan cuenta de fisuras en el modelo educativo de la modernidad generando espacios vulnerables a la penetración de las reformas neoliberales de corte economicista. Amparadas en el llamado fracaso educativo, las políticas públicas actuales encuentran justificación en el marco de la inclusión social, pero, mantienen un sentido único e instrumental que oculta, sin resolver, las verdaderas dimensiones del problema social y cultural.

De esta manera se despliega un velo populista que oculta mecanismos de control tecnocrático y sustenta la legitimidad de un discurso de expertos que se hace público a través de una campaña de comunicación masiva. Estos acontecimientos político-comunicacionales contribuyen a intensificar un proceso de discriminación social y diferenciación en el interior del sistema educativo. Están asociados, también, a la precarización del trabajo docente y el desprestigio de los educadores como agentes culturales en la formación de una ciudadanía democrática.

Esta narrativa mediática única funciona a nivel del inconsciente y apuesta al desmantelamiento de la tradición de la educación como servicio público para justificar procesos de privatización. Son políticas colonizadoras que buscan instalar hegemonías centralizadoras para controlar y censurar el pensamiento reflexivo de la población y

particularmente de los colectivos docentes. Se trata de un proyecto socio-político de corte instrumental que pretende justificarse apelando a la complejidad cada vez mayor de las transformaciones tecnológicas, industriales y sociales para debilitar la consistencia epistemológica del campo educativo. Como consecuencia, evade la confrontación ideológica y defiende criterios de objetividad y neutralidad para definir los fines de la educación en función de las demandas del mercado.

## DERIVAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ABANDONO DE FORMACIÓN INTEGRAL Y NUEVO RUMBO HACIA LA CAPACITACIÓN

En el marco de las tendencias dominantes a nivel mundial, en Uruguay se viene instalando un enfoque de políticas docentes que implica reduccionismos, retrocesos y parálisis. Es un escenario conflictivo que restringe lo educativo al contexto del salón de clase y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el cual se proyecta una reforma de la educación que podría etiquetarse como despedagogización de las instituciones educativas. Se deslegitima el trabajo de los profesores como profesionales de la educación para imponer estrategias de gestión de calidad y excelencia. A la vez, se aleja a los docentes del gobierno de la enseñanza y se los excluye de los procesos de reflexión y deliberación sobre las prácticas de enseñanza y evaluación para dar la voz a grupos de especialistas.

La situación de pandemia configura una coyuntura propicia para incorporar masivamente las tecnologías digitales como herramientas únicas para asegurar la actividad educativa. En ese escenario de incertidumbre general, las autoridades educativas encontraron justificaciones válidas para exigir el uso de plataformas digitales reguladas institucionalmente que se convierten en un posible panóptico digital (BYUNG CHUL HAN, 2013). Los docentes, estudiantes y familias se vieron impactados por el cierre de las instituciones educativas y la suspensión de las actividades presenciales para difundir públicamente una ilusión de continuidad de la enseñanza en la llamada nueva normalidad. El relato se construye sin tiempos ni espacios colectivos para reflexionar sobre la transformación de las prácticas y se empieza a generar una educación sin rostros, una educación casi sin intercambio cultural ni diálogo social.

Esta excesiva confianza en el manejo cotidiano de dispositivos electrónicos de niños y jóvenes como nativos digitales hizo desestimar que en su imaginario colectivo las tecnologías tienen solo fines recreativos y no ven el valor educativo de ellas. Por tanto, uno de los mayores desafíos consistió en revertir o minimizar el desarraigo institucional que, en muchos casos, ocurría tanto por falta de conexión a internet en el hogar de los estudiantes como por la carencia de dispositivos electrónicos. En ocasiones, tampoco se consideraba que los estudiantes no se sentían convocados por las actividades virtuales (tanto sincrónicas como asincrónicas). La mayoría de los jóvenes se sitúan en un espacio/tiempo de hipercomunicación en el cual la vigilancia se hace ilimitada, aunque se creen en libertad. Por eso, se sienten autorizados a no mostrarse, no hablar, no interactuar y hasta convencerse que la actividad educativa es solamente conectarse. Así, sin procesos de transición, se fue creando una psicopolítica que tiende a la uniformidad, al individualismo y la competitividad a través del moldeamiento de actitudes y conductas, así como también, de la deformación de la moral, la conciencia y la intimidad.

La escasa comunicación en las relaciones pedagógicas y una comunidad educativa casi sin diálogo hizo que los docentes se vieron solos y hasta paralizados para enfrentar la situación. Sin embargo, anclados en el compromiso ético profesional impulsaron creativamente otros vínculos con otros docentes y con los estudiantes. Crearon programas, proyectos, ensayos y debates a través de reuniones virtuales que conformaron un escenario pedagógico de resistencia que irrumpió en la vida cotidiana de los hogares de los docentes para superar la desmovilización, el aislamiento y el antiintelectualismo que se instalaba vertiginosamente. También es cierto que estas acciones funcionaron como burbujas, a iniciativa de algunos docentes, sin apoyo institucional, por tanto, las relaciones fueron fragmentadas y asistemáticas lo que hizo difícil su consolidación.

Ahora bien, más allá de la pandemia la profesión docente está bajo la lupa y ya no se alude a la buena docencia que se preocupa de mejorar cotidianamente las condiciones educativas y culturales de formación de los estudiantes. Por el contrario, la tarea profesional está sometida a exigencias y controles que son las señales más claras de políticas públicas que parecen orientarse a anular la imaginación y la creatividad de docentes y estudiantes. Como argumenta Giroux (2012, p. 39)

Estos modos de pedagogía desnuda que recibe las indicaciones de una cultura empresarial de mercado tratan a los docentes como trabajadores de la industria de comidas rápidas que reciben un salario mínimo, y desdeñan la noción según la cual la educación pública puede ser uno de los pocos lugares que quedan para que los estudiantes aprendan a manejar ideas complicadas.

Por estas mismas razones, la formación de los docentes como eje ideológico - político de la educación es el foco principal de la reforma educativa. El discurso político está centrado en la necesidad de rendir cuentas, importa más reducir el gasto que fortalecer el sistema de formación. Se está desmantelando la formación docente integral que venía construyéndose lentamente y, aún, con muchos aspectos para transformar, se proyecta la sustitución por un modelo de capacitación de docentes. Esta idea no es nueva y da visibilidad a un proyecto que apela al sentido común reclamando objetividad y neutralidad política, por tanto, se opone a una formación democrática plural y participativa.

Estas políticas tecnocráticas globales tienden a la deshumanización y relegan a los docentes a ejecutores pasivos y acríticos. Se excluye su participación en el debate sobre el conocimiento, los modos de enseñar, las capacidades de los estudiantes, los ideales de hombre y sociedad para orientar la civilización actual y futura. De esta manera, se simplifica y deforma una realidad multirreferencial, se validan modelos estandarizados para ser aceptados sin condición y se obstaculizan los procesos crítico-reflexivos propios del pensamiento emancipador.

Desde nuestro punto de vista, podríamos afirmar que nos enfrentamos a una doble ausencia: la epistemológica y la de identidad por lo que se hace imprescindible un debate amplio y sin exclusiones. Por consiguiente, es urgente reivindicar, como afirman Apple (1986); Arendt (1996); Cullen (1997); Carli (2009), entre otros, que lo público es el escenario en el cual se disputa la defensa del bien común. Es el lugar donde las relaciones de poder se constituyen como pugnas por la hegemonía. Entonces, una sociedad democrática necesita defender la educación como derecho del pueblo y lo público como construcción humana.

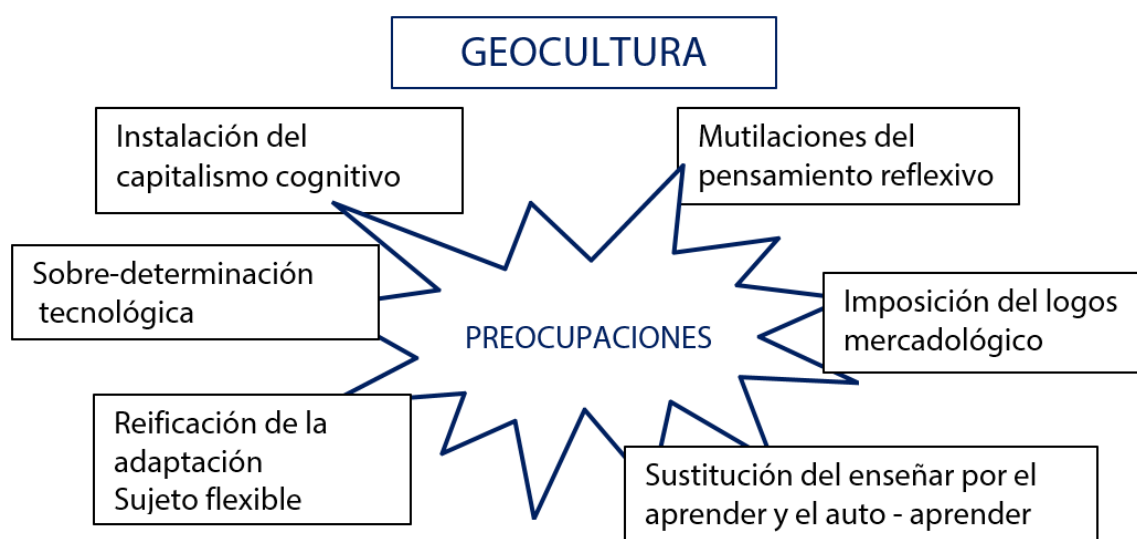
## LOS CAMBIOS QUE SE APROXIMAN

Se apela a la urgencia y el relato político construye su hegemonía a través de un llamado de reforma y de buena voluntad del que casi no se habla en los medios de comunicación. Poco o nada sabe la sociedad del proyecto pedagógico que se programa en el Seminario Nuevos Rumbos que organiza el Ministerio de Educación y Cultura. Y, mucho menos del dinero público que se destina a la contratación de expertos internacionales para la formación de los expertos nacionales que diseñarán la reforma educativa. Es un proceso opuesto y regresivo en relación a las políticas educativas que acompañaron la elaboración y aprobación de la actual Ley General de Educación que impulsó un debate nacional involucrando a la ciudadanía en su integralidad para discutir temas educativos, elaborar propuestas y pensar políticas educativas. En ese escenario se convocó a la ciudadanía sin exclusiones promoviendo la organización de núcleos territoriales con participación de padres, estudiantes, vecinos, trabajadores y empresarios, quienes decidieron sus agendas de discusión que incluyeron tanto cuestiones locales como globales. También se conformaron núcleos profesionales docentes cuyas reflexiones estructuraron propuestas y fundamentaron transformaciones desde un conocimiento específico de las temáticas educativas. Al mismo tiempo se asumieron responsabilidades en el debate desde los núcleos sindicales de docentes y estudiantes de todos los niveles educativos. A través de procesos similares en cuanto a la participación democrática pero en ámbitos más restringidos se realizaron revisiones y se elaboraron planes de estudio y programas para la educación primaria, educación secundaria, educación técnica y formación docente.

En una dirección contraria, en la narrativa de la reforma educativa que se anuncia, no hay huella de estos procesos y se pone en juego una forma regresiva de comprender la función docente cuyos propósitos están dirigidos a:

- *Elaborar estándares pedagógicos y disciplinarios como perfil de los egresados.* Los desarrollos teóricos en la temática permiten reconocer una formación de identidades alienadas, dependientes de normas regulatorias de su trabajo desde una lógica instrumental y de control ideológico de la educación, los educadores y los estudiantes.
- *Diseñar caminos de excelencia de la docencia a través del liderazgo de la dirección escolar.* Se fundamenta que la buena enseñanza depende de una buena dirección para crear una cultura estudiantil alegre y rigurosa. Los planteos teóricos justifican la reinención de la formación de profesores desde un modelo de capacitación que excluye la formación pedagógica de docentes y directivos. Lo que distingue al buen director es cómo usa el tiempo. No es relevante el para qué del tiempo pedagógico ni las condiciones en las cuales acontece la práctica docente o la experiencia educativa estudiantil.
- *Promover un modelo de gestión de calidad asociado a la idea del liderazgo escolar que fortalece el verticalismo jerárquico.* Desde este punto de vista, se apela a jerarquizar habilidades socioemocionales como mecanismo de conversión para evitar formas de resistencia y prácticas alternativas que se desmarquen de la lógica dominante.
- *Impulsar la innovación educativa como eje de la reforma.* Se recupera la principal estrategia de las reformas de los años 90 del siglo pasado que implicó instalar una pedagogía

minimalista, es decir, la lógica de los contenidos básicos. En la coyuntura actual se jerarquiza una educación centrada en tiempos de instrucción, uso de tecnologías y motivación estudiantil. Esta lógica de la eficiencia y la eficacia en la formación docente justifica una ingenuidad acrítica con la consecuente deshistorización de los procesos culturales y la simplificación de la condición humana que se aproxima a la deshumanización de la educación. En efecto, las políticas neoliberales corroen la propuesta estatal a través de la estigmatización de grupos o instituciones, sin reconocer las injusticias que los afectan. De esta manera, la formación docente inmersa en la geocultura contemporánea se aleja cada vez más rápidamente de una formación universitaria. La enseñanza, investigación y extensión como las tres funciones que se identifican con la educación superior universitaria en el país, como tales no son parte central del programa de reforma de la formación docente que se afilia a las tendencias subordinadas a intereses economicistas.



Las preocupaciones destacadas anteriormente se relacionan con la invasión de la geocultura contemporánea en el escenario de la tradición cultural humanista y humanizadora de la identidad democrática de la educación pública uruguaya. El vaivén sociopolítico provoca enfrentamientos entre el discurso democrático y plural de la educación y el resurgimiento del discurso tecnocrático homogeneizador. En este retorno al tecnicismo se intenta imponer una racionalidad instrumental de la existencia humana (POPKEWITZ, 1994; REBELLATO, 2008; PULIDO, 2009) para organizar la formación de futuros docentes. Es una formación en la cual el estudiante pierde capacidad de entendimiento y no encuentra formas de conquistar su auténtica libertad porque queda atrapado en un discurso colonizador que lo somete sin tener conciencia de ello.

En este sentido, los próximos planes de estudios darán cuenta de un vaciamiento de contenidos (GIROUX, 2012) justificado a través de argumentos tales como: la plausibilidad del conocimiento (el conocimiento caduca y se puede encontrar en la web, entonces, lo importante es aprender a aprender), el valor instrumental de lo que se enseña (se validan



aquellos saberes que se necesitan para insertarse en el mercado productivo) y la jerarquía de lo procedimental frente a lo conceptual (significa la negación epistemológica del saber).

De esta manera, se instala una perspectiva fuertemente antiintelectualista que niega la autonomía profesional lo que significa la desprofesionalización de la docencia. Es un discurso que distorsiona los fines que se propone porque oculta sus verdaderos intereses al usar un lenguaje que ha sido el referente epistemológico fundamental de la práctica educativa democrática. Así como también, confina la voz de estudiantes y docentes al silencio y la invisibilidad. En consecuencia, el discurso hegemónico atraviesa y se interioriza en la subjetividad de los sujetos sociales y domina los modos de decir, de pensar y de actuar a través de una reproducción sociocultural enmascarada que, en algunos casos, consigue una adhesión inconsciente que en gran medida responde a la verticalidad del sistema.

Las acciones más claras de estos cambios en la reforma de la formación de profesores son:

- *La suspensión de la carrera docente.* Se estanca el proyecto al no aprobarse el Estatuto Docente que creaba una estructura de cargos, grados y funciones como resultado de un trabajo cooperativo de docentes, estudiantes y autoridades de formación docente.
- *El desconocimiento de derechos adquiridos.* En marzo del presente año las autoridades resuelven modificar el carácter de la efectividad de los cargos que fuera obtenida a través de concursos de méritos y pruebas realizados en el quinquenio anterior.
- *El deterioro de las condiciones de trabajo.* Es una realidad que las resoluciones recientes relativas a la reducción de grupos y horas docentes y la consecuente masificación en las aulas afecta la actividad docente a través de una sobrecarga de trabajo en las aulas.
- *Las modificaciones en el modelo de práctica docente.* Se trata de lo que explicitan públicamente los discursos acerca de la transformación progresiva hacia la modalidad virtual de enseñanza. El principal argumento se refiere a la reducción de costos que justifica el recorte presupuestal.

En síntesis, la formación de profesores está cambiando el eje epistemológico al poner el énfasis en la regulación cultural regida más por normas que por pedagogías. Busca instalar la gestión de calidad o excelencia de la educación como servicio estableciendo una relación entre investigación y educación centrada en las experiencias exitosas de la práctica. Este giro significa el abandono de formas de pensar integralmente la educación como derecho humano fundamental. Se deja de promover la investigación de la praxis educativa como diálogo entre discursos, es decir, la relación dialéctica entre el discurso de la práctica y el discurso de la teoría.

## CRISIS Y RESISTENCIA. DE LA DENUNCIA A LA ANUNCIACIÓN

Una vez más, recurrimos a la palabra de Freire (1993) para pensar cómo vivir la crisis sin quedarnos en la denuncia y, en consecuencia, nos preocupamos de la organización de la resistencia, a partir de la anunciación, para pensar crítica y creativamente la transformación posible.

La práctica educativa implica además proceso, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad (FREIRE, 1993, p.104)

En este sentido, reivindicamos la educación democrática sin exclusiones entendiéndola como un escenario para el ejercicio de la conciencia crítica y la resistencia en la construcción de lo público. Al respecto señalamos tres dimensiones constitutivas de lo público. En primer lugar, se trata de pensar lo común en el marco de una sociedad de derechos. La segunda dimensión exige pensar lo común frente a la singularidad de lo humano y la tercera significa construir lo común desde el reconocimiento de lo multiétnico y multicultural. De aquí, la importancia de una educación reflexiva y dialógica que contribuya a superar la desigualdad y el individualismo para consolidar la participación popular y la defensa de la democracia y la diversidad.

El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer la “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones. (FREIRE, 1993, p. 107).

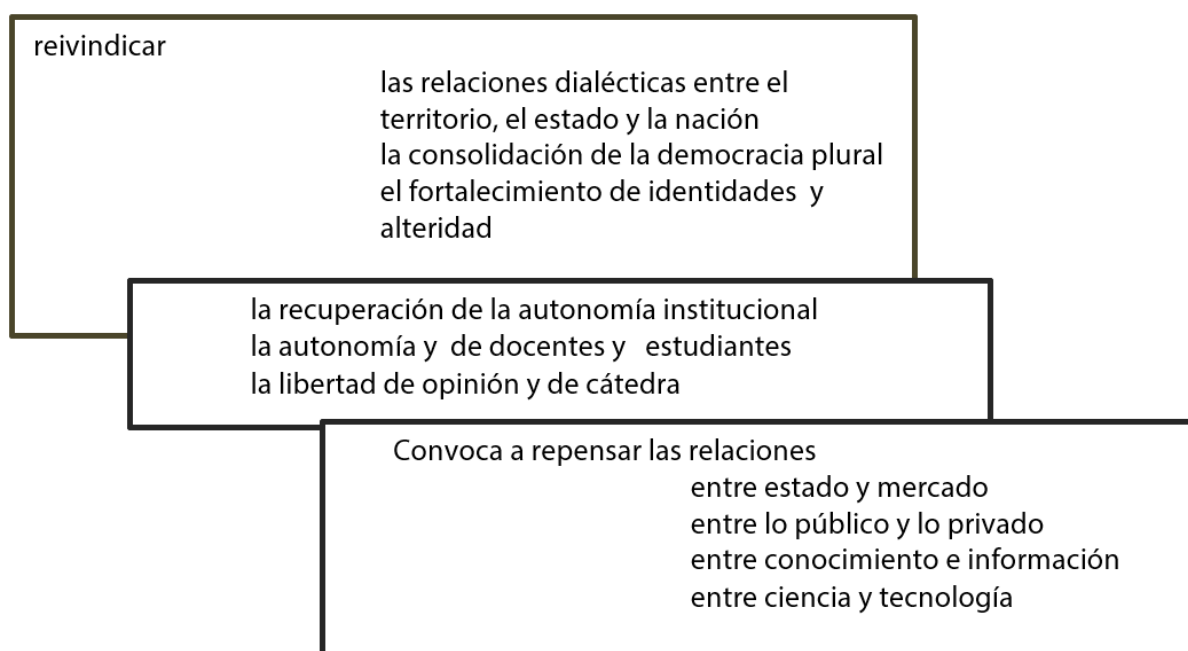
Siempre es oportuno rememorar que, en todos los tiempos, la arbitrariedad cultural, en general, provoca dos efectos contrapuestos. Por un lado, produce la esperada adhesión y obediencia, lo que es una realidad tangible en diferentes ámbitos educativos. Pero por otro, genera formas de resistencia y criticidad que se convierten en iniciativas ciudadanas creadoras de prácticas contrahegemónicas, las que no siempre son fácilmente visibles. Sin embargo, en el Uruguay actual, estas iniciativas recuperan reivindicaciones históricas y ponen nuevamente en debate la creación de una universidad autónoma y cogobernada como marco institucional para concretar la necesaria transformación de la formación de docentes y educadores. En estas circunstancias haremos referencia a dos iniciativas con identidades propias y aspectos convergentes.

La primera se refiere a una iniciativa de origen sindical emergente a mediados del 2020 a partir de la aprobación de una Ley de Urgente Consideración que, por su carácter jurídico, restringió temporalmente la discusión abierta y plural de las temáticas que aborda. De esta manera, en tiempos legislativos mínimos se introducen modificaciones en temas vertebradores de la vida democrática excluyendo otras lecturas del mundo en los debates, especialmente las que podrían marcar tendencias antagónicas al proyecto que finalmente se concretó. En esta instancia nos ocuparemos particularmente de lo relativo a la educación. Por tanto, es relevante señalar que en la sección III de la ley aprobada se incluyen 35 artículos que modifican la educación pública y afectan su funcionamiento democrático participativo al profundizar la centralización y la concentración de poder. En ese contexto político, el movimiento sindical impulsó la iniciativa de convocar al ejercicio de la democracia directa y con la adhesión de movimientos sociales y políticos marcaron su antagonismo a muchas de las modificaciones aprobadas a través de esa ley.



Se organizaba así la COMISIÓN NACIONAL PRO REFERENDUM, por la derogación de 135 artículos de la LUC (Ley nº 19889) incluidos los 35 artículos referidos a la educación. A través de un proceso inserto en una amplia movilización social en todo el país, la comisión presentó a la Corte Electoral las firmas para interponer el recurso de referéndum de acuerdo con la normativa constitucional. El proceso de validación de firmas está muy avanzado y todo indica que en los primeros meses del año próximo [2022] se convocará a la ciudadanía a votar por sí a la derogación de los 135 artículos o por no a la derogación y por tanto la confirmación de la ley.

Desde la perspectiva de los agentes culturales involucrados en este movimiento, estamos en un período en el cual es necesario ampliar la circulación de información en toda la población. De ahí que se organiza una campaña por la derogación que se centra en tres ejes ideológico-políticos.



En estos tres ejes conceptuales que fundamentan el recurso de referéndum se expresan los efectos conjuntos de las intervenciones y luchas de cada uno de ellos en las instituciones de todo proyecto político democrático.

(...) las instituciones judiciales, el sistema educativo, las relaciones laborales, los discursos de resistencia de las poblaciones marginales (...) constituyen formas originales e irreductibles de protesta social, y por lo tanto contribuyen toda la riqueza y complejidad discursiva sobre la cual debería basarse el programa de una democracia radical (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 192).

En este planteo se hacen explícitas las posibilidades de ensanchar el discurso de la democracia y los derechos humanos a través de la participación política y social de la ciudadanía.

En el mismo sentido y a través de la ética del respeto y la conciencia emancipadora, este año surge un movimiento pedagógico con la finalidad de profundizar y ampliar la búsqueda reflexiva de alternativas transformadoras en la formación de profesores. Se

trata del MOVIMIENTO NACIONAL A FAVOR DE LA FORMACIÓN PÚBLICA Y UNIVERSITARIA DE DOCENTES Y EDUCADORES. Esta movilización pedagógica se organiza como forma de resistencia con la finalidad de recuperar voces silenciadas y como momentos de anunciación para pensar oportunidades de otra profesionalidad docente. El compromiso se asume desde una pedagogía de la esperanza lo que significa emprender la búsqueda de la idea freiriana de unidad en la diversidad para *re-inventar profesión docente*.

Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad. (...) Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. (...) Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (FREIRE, 1993, p. 150).

Como consecuencia, es impostergable recuperar la confianza en proyectos colectivos y en instituciones como la familia, la escuela o el estado. Es una confianza basada en el diálogo crítico entre discursos producidos tanto en clave de saberes populares como de saberes académicos. Estos son los componentes centrales de la construcción cultural de los pueblos. En el contexto nacional actual es un proceso que relata la experiencia histórica de la cotidianidad de los mundos de la vida acompañada del desarrollo de la conciencia crítica para:

- *Reivindicar* la creación de la Universidad de la Educación
- *Defender* la Educación Pública
- *Rechazar* enfáticamente el reduccionismo de reconocer la condición de formación universitaria que propone el MEC.

Se destaca la anunciación de tiempos y espacios de cambio a través del diálogo reflexivo que construye identidades nómades, es decir, identidades que no renuncian a la lucha para destronar las subjetividades sometidas. Es sustantivo, entonces, advertir que este funcionamiento reconfigura las referencias culturales en las cuales se inscriben las relaciones sociales, ideológicas y políticas en la sociedad democrática. En este marco, se crean oportunidades de superación de la crisis de la esperanza, que se ha venido instalando a través del pensamiento único de la geocultura posmoderna. El agenciamiento humano hace posible la emergencia de una formación docente integral como programa de investigación/formación universitaria orientado al devenir de otras identidades personales y profesionales.

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas. (...) El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. (FREIRE, 1993, p. 112).

Al hablar de sujetos dialógicos en la formación universitaria estamos haciendo referencia a estudiantes que participan de actividades de enseñanza, de investigación y de extensión. Es decir, son sujetos dialógicos de las prácticas pedagógicas universitarias que, en su integralidad, contribuyen a transformar la curiosidad ingenua en curiosidad crítica y ésta en curiosidad epistemológica. El saber académico no es un objeto estático en una cultura externa al sujeto sino una construcción histórica colectiva en la cual la relación del sujeto aprendiente con el objeto de conocimiento no es exclusiva. Por tanto, es una relación democrática en la que el diálogo abre posibilidades al pensamiento del otro y con el otro, es decir, el diálogo crítico-reflexivo se construye en la relación sujeto-objeto-sujeto en tanto profesores, conocimiento y estudiantes participan del acto de conocer.

El pensamiento filosófico y pedagógico crítico se enfrenta, entonces, al desafío de hacerse sensible a los testimonios silenciados para sumergirse en la experiencia y sus lenguajes. En consecuencia, es relevante la distinción que aporta Larrosa (2003) entre el lenguaje de algunos científicos, que usan el vocabulario de la eficiencia, la evaluación, la calidad, los objetivos, y el lenguaje de los críticos, que remite a la reflexión sobre la práctica, la educación como práctica política y la búsqueda de la emancipación como rechazo a la sumisión.

Una formación de profesores emancipadora se estructura, necesariamente, desde la perspectiva de los derechos humanos que, a la vez, implica pensar al docente como agente cultural transformador. Es una formación que exige investigación, humildad, conciencia de inacabamiento y reflexión crítica sobre la práctica y sobre su propia práctica como cualidades indispensables de un profesional crítico.

En estos argumentos encontramos una invitación para reivindicar la experiencia, escuchar los sonidos de la experiencia para poder pronunciarla, es decir, para poder narrarla. Significa que el sujeto de la experiencia no es un sujeto pasivo y neutral, sino, un sujeto que tiene palabras para narrarse y enriquecer su experiencia, así como también para conocer y aprender de la experiencia de otros. Es una aventura, como afirma el autor, en la cual la lucha por el reconocimiento implica la descolonización del pensamiento y la conquista de la condición humana. En este perfil ético emancipador (Cullen, 2007) el hombre se enfrenta a una crisis de identidad provocada por la pérdida de la conciencia histórica en un mundo desbocado que reifica el individualismo y la competitividad. En este proceso el hombre reclama tomar conciencia, asume el compromiso de reinventarse como sujeto biográfico y se arraiga en la construcción de lo común, lo colectivo y lo público.

En suma y no como cierre sino como apertura a otras reflexiones, la esperanza está en la acción cotidiana de cada profesional de la educación, de cada agente cultural en cualquier circunstancia, pero sin duda se empodera y se hace críticamente transformadora cuando se enmarca en un movimiento pedagógico en defensa de una formación pública y universitaria para docentes y educadores. En esta aventura político-pedagógica se inscriben las luchas por la emancipación de la educación uruguaya.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.. **Ideología y curriculum**. Madrid: Akal, 1986.
- ARENDT, H.. **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Península, 1996
- HAN, Byung Chul . **La sociedad de la transparencia**. Barcelona: Editorial Herder, 2013.
- CARLI, S. Educación pública. Historia y promesas. En: FELDFEBER, m. **Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo** (p. 11-26). Buenos Aires: Noveduc, 2009.
- CASTEL, M. **El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- CULLEN, C. . **Crítica a las razones de educar**. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1997.
- CULLEN, C.. **Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre la educación**. México: Pueblo Nuevo.
- DE ALBA, A. **El contacto cultural como una operación hegemónica y relacional**. Yucatán: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1993.
- GIDDENS, A. **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**. México: Santillana, 2007.
- GIROUX, H. **La educación y la crisis del valor de lo público**. Montevideo: Criatura, 2012.
- LACLAU, E.. **Poder y representación**. Obtenido de Fundación UOCRA. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. 1993. Disponible em: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/poder-y-representacion.pdf>
- LACLAU, E.; MOUFFE, Ch. **Hegemonía y estrategia socialista**. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- LARROSA, J. **La experiencia y sus lenguajes**. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Serie Encuentros y Seminarios (p. 1 - 11). Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, 2003.
- POPKEWITZ, T.. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata S.A, 1994.
- PULIDO CHAVES, Orlando. (La cuestión de la calidad de la educación. **Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**. FLAPE Colombia, 2009, p.1-11.
- REBELLATO, J. L. **Ética de la liberación**. Montevideo: Nordan Comunidad, 2008.
- SANTOS, B. **La cruel pedagogía del virus**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

# EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA HEGEMONÍA NEOLIBERAL

**Samuel H. Carvajal Ruiz**

## CONTEXTUALIZAR PARA COMPRENDER: LA HEGEMONÍA DE LA POLÍTICA DE TIERRA ARRASADA

Pensar la educación de y en nuestro tiempo implica reflexionar y construir cauces de actuaciones acotadas a una dinámica compleja, que encarna retos, tal vez predecibles, si tomamos en consideración los perfiles que han adquirido las expresiones del poder en la actual coyuntura histórica. Ésta se caracteriza, grosso modo, por las evoluciones del capitalismo neoliberal y los matices culturales que abonan la pervivencia del modelo expoliador de la naturaleza, explotador del trabajo y del trabajador, que ha conducido la vida y la existencia cotidiana de los pueblos a una extrema precariedad en todos los ámbitos.

Queda, nuevamente en evidencia, las tensiones entre democracia y mercado, ecuación que durante décadas mantuvo un precario equilibrio en una balanza que se inclina, desde los tiempos del Informe de la Trilateral de 1975, hacia favorecer los intereses del mercado en contra de la democracia, reduciendo, paradójicamente, la mayor aspiración de las democracias liberales: la libertad y la concurrencia plural del pueblo en la legitimación del modelo.

El documento de la Trilateral de 1975 titulado *“La crisis de la democracia. Informe sobre la gobernabilidad de las democracias”* bajo la autoría de Samuel Huntington, Michel Crozier y Joji Watanuki, constituye un punto de inflexión respecto al desplazamiento de la centralidad de la democracia como aspiración colectiva de la hegemonía capitalista. Ahora ese lugar lo ocupa la libertad, pero de los mercados. El argumento central del mencionado documento era que la ciudadanía se había corrompido producto de las políticas y prebendas del Estado social generando una suerte de “ingobernabilidad” que obstruía, tanto la acción de las instituciones democráticas como el desarrollo y el crecimiento económico de los países. Afirmaba que: *“El sistema se convierte en una democracia anómica, en la que la política democrática deviene más en una arena para la afirmación de intereses en conflicto que en un proceso para la construcción de propósitos comunes”*. (PUERTA RIERA, 2016, p. 13).

En este momento histórico se inicia el capítulo del neoliberalismo en nuestras vidas, como proyecto cultural hegemónico, abriendo un periodo de avance sostenido de los “mercados” sobre la vida institucional de los Estados; en los que primarían los intereses de este sobre

el de la ciudadanía y se experimenta un acelerado proceso de regresión de las libertades fundamentales; así como, la inculcación de derechos y conquistas que fueron producto de largas luchas sociales.

Ahora el énfasis de la política recae en el poder de las agencias multilaterales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo), que asumen un perfil abiertamente intervencionista relegando el principio secular de soberanía nacional. El propósito es “lograr la estabilidad macroeconómica”, la reducción del “gasto público” y la desregulación del trabajo, abonando en la idea del “mercado laboral”, asociado al dogma del libre mercado y de su mano invisible.

El Consenso de Washington<sup>1</sup> constituye, en nuestro caso, un paso fundamental de despliegue de la agenda neoliberal en la región. Supone la formalización de un recetario para todos los gobiernos de la región, que incluye los límites políticos, económicos y sociales de cada uno de ellos respecto a las exigencias del capital corporativo y los dictados imperiales del Pentágono. Se formaliza, y normaliza, con el Consenso de Washington, una política dirigida por las corporaciones que atiende a los intereses geopolíticos de los EE. UU. que inicialmente, fue instalado violentamente en Chile, mediante el golpe militar contra el gobierno democrático del presidente Salvador Allende en 1973 y que continúa en el Cono Sur americano con la Operación Cóndor, que impone regímenes militares en los países de la región; en lo económico: el programa neoliberal.

Atilio Borón hace un retrato de este momento al apuntar que:

El fundamentalismo de mercado se puso a prueba primero en el Chile de Pinochet en 1973 – con la inicial bendición del posteriormente arrepentido Milton Friedman – para seguir luego en la Argentina del terrorismo de estado y extenderse posteriormente por toda nuestra dilatada geografía. Años después, una versión atenuada en sus formas se impondría en la Inglaterra de Margaret Thatcher, en los Estados Unidos de Ronald Reagan y en el resto de los capitalismos desarrollados. (2003, p. 8)

El neoliberalismo tiene el antecedente trágico de ser una doctrina política cuyo argumento más eficaz para su propagación y expansión en nuestra región, pese a sus alardes discursivos en torno a las virtudes de la libertad, no es otro que la violencia institucionalizada y paramilitar. Lo que significa en nuestro presente que, toda lucha en favor y defensa de la democracia y las libertades se traduce en la práctica en una lucha frontal en contra del neoliberalismo y sus mecanismos institucionalizados de operación política, de poder.

El éxito del neoliberalismo, su implantación y posterior naturalización en nuestras sociedades está plagado de eufemismos imbricados en el sentido común de los pueblos. Es así como, por ejemplo, uno de los estandartes lingüísticos en la cruzada inicial del neoliberalismo en el

<sup>1</sup> El eufemismo de “consenso” utilizado para indicar las medidas impuestas a los países de la región constituye un hito fundamental en la imposición formal del neoliberalismo. Acuñado en 1989 por el economista John Williamson, se refiere a las condiciones que debían implementar para “aliviar” los problemas derivados de la crisis de la deuda externa de los años 80 y que debían, para superar tal situación, asumir los diez puntos de dicho recetario, a saber: 1) Disciplina fiscal, 2) Reordenación de las prioridades del gasto público, 3) Reforma fiscal, 4) Liberalización financiera, 5) Tipo de cambio competitivo, 6) Liberalización del comercio, 7) Liberalización de la inversión extranjera directa, 8) Privatizaciones, 9) Desregulación, y 10) Derechos de propiedad.

continente, fue una elaboración retórica (relato) en torno a la idea de irrestricta de libertad y la reforma, como garantía del “progreso”. Respecto a la idea de la libertad, Han (2014) explica acertadamente su función y cómo es manipulada. Afirma que:

El neoliberalismo es un sistema muy eficiente, incluso inteligente, para explotar la libertad. Se explota todo aquello que pertenece a prácticas y formas de libertad, como la emoción, el juego y la comunicación. No es eficiente explotar a alguien contra su voluntad. En la explotación ajena, el producto final es nimio. Solo la explotación de la libertad genera el mayor rendimiento. (p. 8)

En este sentido, el uso del lenguaje, los sentidos semánticos otorgados a palabras claves como “consenso”, “reforma”, entre otras, sirvieron (y sirven) para “disuadir” las resistencias de las mayorías respecto a las “bondades” del neoliberalismo. Borón sostiene que:

Lo que ocurre es que la victoria ideológica del neoliberalismo se expresa, entre otras cosas, por un singular deslizamiento semántico que hace que las palabras pierdan su antiguo significado y adopten otro nuevo y, en algunos casos, como éste, claramente antitético. (Ídem, p. 19)

Esta maniobra respondía a un amplio bagaje cultural básico sobre la aspirada modernización de las sociedades latinoamericanas, instalada y propuesta por los circuitos comunicacionales del poder hegemónico como aspiración colectiva, luego de las pesadillas militaristas de décadas anteriores.

Entre sus matrices fundamentales estaba triturar en el imaginario colectivo la figura del Estado, quien acopiaba las críticas de todo lo que no funcionaba, y así aupar la privatización y la tercerización de funciones bajo el argumento de la eficiencia administrativa. En realidad, aquí concordamos con Borón (Ídem, p. 19), se trataba de la contrarreforma neoliberal que afectaba en lo político al propio modelo de democracia liberal, reducía y/o eliminaba derechos y conquistas sociales fundamentales en educación y salud, entre otros ámbitos, e introducía mecanismos normativos dirigidos a desproteger el trabajo contribuyendo a su consecuente precarización.

Luego de la primera gran reacción popular contra el neoliberalismo escenificada en Caracas en febrero de 1989 (El Caracazo), durante la década de los años 90 se sucedieron diversos eventos reivindicativos de impugnación a tales políticas en diferentes escenarios de la geografía americana. Chiapas (México), Bolivia, Ecuador, Argentina, son algunos de ellos. De estos movimientos populares se produce un quiebre político y social que abre paso a gobiernos de perfil popular liderados por Inacio Lula da Silva en Brasil, Néstor Kirshner en Argentina, Evo Morales en Bolivia, Rafael Correa en Ecuador y Hugo Chávez Frías en Venezuela.

La agenda común, como matices y las asimetrías del caso, se afianzó en crear mecanismos de integración regional con un perfil mucho más próximo a las realidades y sensibilidades de los países Nuestroamericanos. De este esfuerzo colectivo surge la Comunidad de Estados Latino Americanos y Caribeños (CELAC), que proyecta la voluntad de ser colectivamente como expresión política de una configuración geopolítica diferenciada de los designios de los Estados Unidos a través de la Organización de Estados Americanos.



De igual manera emergieron otros mecanismos de impactos más modestos, dado a su nivel de desarrollo, que también mostraban un emergente perfil de relacionamiento entre las naciones americanas. Ejemplo de ello es la Alianza Bolivariana para América Latina y El Caribe (ALBA), Petrocaribe, entre otras iniciativas. A ello se suma la ampliación del Mercosur con la incorporación de Venezuela, así como la revisión del perfil original de este bloque hijo directo del alumbramiento del neoliberalismo en los 90 y sus aspiraciones de fagocitarlo todo.

En un contexto marcado por la conflictividad creciente y la tensión permanente con la potencia imperial, la reacción de las fuerzas conservadoras comenzó a manifestarse en diversos escenarios de la región. Se hicieron visibles los primeros ensayos exitosos de operaciones de *Lawfare* (judicialización de la política) que desembocaron en los golpes contra los gobiernos constitucionales de Manuel Zelaya (Honduras, 2009) y al de Fernando Lugo (PARAGUAY, 2012). Susan Tiefenbrun (Citada por IGLESIAS,<sup>2</sup> noviembre 2021) define este mecanismo, el *lawfare*, de guerra no convencional como: “...un arma diseñada para destruir al enemigo usando, haciendo mal uso y abusando del sistema legal y de los medios de comunicación para crear un escándalo público contra ese enemigo”.

Una vez fortalecida la estrategia contra el emergente bloque de poder progresista, se emprenden procesos similares en Brasil, Argentina y Ecuador que se materializa con la remoción de la presidenta Dilma Rousseff, la pérdida de las elecciones en la Argentina que encumbra a Mauricio Macri en el poder. Ecuador elige a Lenin Moreno como representante del partido de Rafael Correa, Alianza País de la Revolución Ciudadana quien, una vez en ejercicio del cargo, se alinea con los intereses de Washington. Son algunas de las situaciones que abonaron el camino para el regreso de gobiernos neoliberales en la región.

En el desarrollo de este contexto, Venezuela entra en una profunda crisis política y económica con extraordinarias repercusiones sociales, que tiene como elementos intervinientes los impactos de la crisis del mercado de los hidrocarburos y la consecuente caída de los precios internacionales del petróleo, profundo resultado de la crisis económica global de 2008. A ello se une la ocurrencia de un hecho sobrevenido como fue el fallecimiento del presidente Chávez, que forzó una transición riesgosa en Venezuela, por lo inesperada, en un momento político muy delicado para el país y la región. El relevo del presidente Chávez por el presidente Nicolás Maduro ocurre en un contexto sumamente adverso, de fragilidad generalizada, para la Revolución Bolivariana y para el país.

Este panorama transicional se agrava con la implementación de las medidas coercitivas unilaterales a partir de 2014, por parte del gobierno de los EE. UU. dirigido por el otrora presidente de esa nación, Barack H. Obama, sintetizando así los aspectos característicos de una tormenta perfecta sobre la Patria de Bolívar. Tras este despliegue de agresiones se deslizaba la tarea de la política de cambio de régimen instrumentada por el Departamento de Estado contra todos los gobiernos de perfil progresista de América Latina y que alcanza su nivel de más álgido durante la presidencia de Donald Trump (2016 – 2020).

2 <https://ctxt.es/es/20211101/Firmas/37906/lawfare-politica-jueces-pedro-vallin-pablo-iglesias.htm> (Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2021)



Cabe destacar que esta ofensiva neoconservadora tiene como palanca indispensable el uso intensivo de medios de comunicación tradicionales y de las redes sociales. Además, como describiera Franck Gaudichaud “...se entró en una coyuntura caótica y difícil, en la que las clases dominantes, los sectores conservadores, las élites mediáticas, las burguesías financieras, las iglesias evangélicas y la extrema derecha militarista están a la ofensiva por todas partes.”<sup>3</sup> De esa coalición de fuerzas emerge el gobierno de Jair Bolsonaro en Brasil, actualmente en el poder y el renacimiento del pinochetismo en Chile, visualizado en el aspirante a la presidencia de ese país, José Antonio Kast.

En este sentido, se instala gobiernos cuya fisionomía destaca por una praxis política regida, en lo económico, por políticas de rasgos ultraliberales y, por otra parte, un profundo perfil social conservador; todo ello cubierto y aupado por una retórica en torno a la libertad individual como espacio sagrado, inimputable. Todo esto se conjuga en la conformación de un sujeto paradójico, un sujeto de la política que practica la antipolítica.

Cabe recalcar que

Esta construcción ideológica hoy vigente, tuvo la perniciosa virtud de confundir libertad y democracia con el liberalismo (y viceversa), mediante un proceso histórico de cooptación de las instituciones y de los argumentos sobre ambas praxis; por tanto, cualquier régimen que se precie de moderno y plural, contrario a arcaico y totalitario, debía mostrar los rasgos constitutivos del liberalismo y sus variaciones sobre la libertad, otorgando un lugar de privilegio a “la libertad económica”, eufemismo del libre mercado. (RUIZ, 2021; p. 10)

Sin embargo, la expresión concreta de este despliegue ideológico y práctico genera no sólo más exclusión y desigualdad, sino que es negador de la tan pretendida libertad de la cual alardea y utiliza como arma arrojadiza. Dejando esparcido en su camino, triturado por una realidad caracterizada por la desigualdad y la exclusión, a ese sujeto político legitimador del poder a través de la formalidad del voto.

Bajo este esquema impuesto a las grandes mayorías sociales, como se afirmó anteriormente, se han instalado formas de gobiernos autoritarias, amparados por el correa mediático – cultural que permite anclar un sentido común negador de la otredad, cuya sabia relacional es el odio, construyendo “consensos” isomórficos, grupos y cuerpos de tarea entrenados para reaccionar negativamente ante la desigualdad, la pobreza y la exclusión generada por el propio sistema capitalista neoliberal.

En este concepto se ancla los vestigios de la “sociedad civil” como, tal vez, el mejor de los escenarios de visualización del pueblo o comunidad, ante la pretensión del planteamiento cultural neoliberal de profunda raigambre individualista que niega la existencia de la propia sociedad, anteponiendo la premisa de que solo existen individuos.

3 <https://www.cadtm.org/America-Latina-ofensivas-conservadoras-y-vuelta-a-la-guerra-de-clases#nb2> (Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2021)

Esta comprensión de la mutación social a la que asistimos tiene una repercusión directa en lo que explica Han (2014) respecto a ese proceso de individualización en la que profundiza la ontología capitalista. En este sentido, afirma que:

El neoliberalismo, como una forma de mutación del capitalismo, convierte al trabajador en empresario. El neoliberalismo, y no la revolución comunista, elimina la clase trabajadora sometida a la explotación ajena. Hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es amo y esclavo en una persona. También la lucha de clases se transforma en una lucha interna consigo mismo. (p. 9)

De tal manera que, la categoría política pueblo como entidad cultural de encuentro y realización colectiva queda excluida de cualquiera de los espacios de sentido construidos socialmente, como relatos de representación e imaginarios. Este hecho se traduce en una aceleración del proceso de fragmentación social que nos asiste, cuyas repercusiones sobre prácticas histórico-sociales, como es caso de la educación, son determinantes.

## UNA CONCLUSIÓN APRESURADA: EDUCAR Y FORMAR EN LA TURBULENCIA NORMALIZADORA

En este sentido, la educación y de manera más específica el espacio escolar, la escuela como sustrato de todo este proceso de transformación cultural al que asistimos, se explican desde comprender los alcances de la socialización históricamente determinada a partir de los relatos hegemónicos instalados institucionalmente.

Por ello, Julia Varela explica que:

Para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías es necesario tener en cuenta la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y, más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas. Categorías poder, pedagogías, saberes y espacio – temporales, sujetos constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas. (1992, p. 10)

En concordancia con lo anterior, también la formación de profesores, sus prácticas, los sesgos y énfasis que la determinan, así como el ámbito escolar concreto como espacio de realización de dicha praxis, están significadas por las categorías destacadas por la autora. Difícilmente puede comprenderse la praxis docente, mucho menos el proceso de formación, sin considerar estas dimensiones que explican y caracterizan nuestra contemporaneidad.

Éstas se explican a partir del despliegue de artilugios vinculados al poder disciplinario que enfatiza, como afirmaría la autora parafraseando a Foucault, en el “...*principio de que es más rentable vigilar que castigar; domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos es más rentable que segregarlos o eliminarlos.*” (Ídem, p. 12)

Se trata de incidir en ese “sujeto del rendimiento” del que nos acota el precitado Han, capaz de explotarse así mismo, que se auto percibe libre, pero que en realidad es y actúa como un esclavo, en el sentido que se auto explota, su vida se resume en aspiraciones meramente utilitaria, de allí que la construcción de sus vínculos e interacciones con el otro están basadas en ese criterio, en un claro vaciamiento de emociones de empatía y/o alteridad. (2014, p. 8)

Por tanto, hacerlas conscientes, deconstruir los discursos que la sostienen y proyectan debe estar dentro de las exigencias formativas de los profesores de nuestro tiempo, entendidos éstos como actores fundamentales en las mediaciones de poder, como reproductores ¿O creadores? de cultura. Asimismo, este proceso formativo debe dotar del instrumental imprescindible para que el trabajador de la enseñanza pueda detectarlo, analizar críticamente y contribuir en la elaboración de estrategias colectivas que incidan en propuestas transformadoras de tales prácticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORÓN, Atilio. **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

CARVAJAL RUIZ, Samuel H. *Estado y educación en tiempos de la crisis neoliberal: Venezuela, un espacio de resistencia*. **Educação**. Santa María, v. 46, p. 1 – 23, 2021.

HAN, Byung – Chul. **Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder**. Barcelona: Herder, 2014.

MARTÍNEZ RANGEL, Rubí; SOTO REYES GARMENDIA, Ernesto. *El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina*. **Política y Cultura**, n. 37, p. 35 – 64, primavera 2012, .

PUERTA RIERA, María Isabel. *Crisis de la democracia. Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea*. **Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad**., v. XXIII, n. 65, p. 9-42, Enero – Abril de 2016.

VARELA, Julia. *Categorías espacio – temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. **Revista de Educación**, n. 298, Espacio y Tiempo, p. 7 – 29, 1992.

# A SUPERVISÃO ESCOLAR E A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS

**Jaira dos Santos Coelho**  
**Fábia Ferreira Bernardes**  
**Margareth Fadanelli Simionato**

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute a supervisão escolar e a formação de professores no Brasil, proposta na Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNCFP) alinhada às competências gerais da BNCC e aos processos de avaliação externa, tendo por eixo orientador a formação do professor prático, em detrimento ao professor crítico reflexivo.

A proposição desta pesquisa partiu do Departamento de Formação da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS) utilizando-se uma metodologia de caráter exploratório, com abordagem qualitativa e estratégia bibliográfico-documental - textos, vídeos e áudios (BAUER e GASTKELL, 2008). A ASSERS tem discutido o papel do supervisor no contexto atual, apontando que o caráter pragmático, técnico-instrumental e fragmentado da formação profissional retorna na proposição da Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno - CNE/CP 02/2019, trazendo consigo muitas implicações tanto para a supervisão escolar quanto para a educação como um todo.

Entidades nacionais, representativas de educadores e pesquisadores na área da educação como ANFOPE, ANPAE, ANPED, dentre outras, vêm se articulando para a construção de uma pauta comum pela retomada e manutenção da Resolução do CNE/CP nº 02/2015 e pela revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Esses esforços resultaram na proposição, pelo Conselho Nacional de Educação, da prorrogação para a adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura à Resolução CNE/CP nº 02/2019. Ainda assim, as entidades e seus professores continuam na luta pela sua revogação e pela proposição de uma Base Nacional para a formação de professores com princípios básicos que as entidades defendem.

Nesse contexto, novos papéis se desenham para o Supervisor Escolar, atuando muito mais em parceria na articulação e manutenção da gestão democrática da escola como direito constitucional. Nesse sentido, cabe destacar as ações que a ASSERS vem desenvolvendo, a partir do projeto “Ação Formativa - AFOR”, como forma de articulação pedagógica entre professores, gestores, entidades, sindicatos e demais movimentos sociais, como um possível caminho para a ressignificação da identidade dos supervisores e professores das escolas de ensino básico.

Este estudo se divide em quatro momentos, partindo desta introdução em que se coloca a temática sobre a formação dos professores no contexto atual da Resolução do CNE/CP nº 02/2019 e seus desdobramentos. No segundo momento, apresentam-se a ASSERS e as ações que ela vem desenvolvendo em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC neste ano de 2021. No terceiro momento, discutem-se as reformas na formação docente, a partir do estudo e crítica da Resolução do CNE/CP nº 02/2019. Em seguida, colocam-se em discussão os efeitos dessas reformas no processo de formação docente e no desenvolvimento da gestão democrática nas escolas de ensino básico. Por fim, retomam-se as ações que a ASSERS, por meio do projeto “Ação Formativa”, vem desenvolvendo com professores, gestores e entidades voltadas para a educação no intuito da construção de uma rede em defesa da cidadania e da gestão democrática. Nas considerações finais, são apontadas as ideias principais discutidas neste artigo e a proposição da criação de novas redes de parceria em defesa da educação crítica reflexiva e da gestão democrática.

## A SUPERVISÃO ESCOLAR E A ASSERS

O papel da supervisão escolar no Brasil tem sofrido transformações ao longo de sua história, buscando se ressignificar frente às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse processo histórico, os supervisores escolares vêm se fazendo e se refazendo nos diferentes tempos-espacos, na luta pelo reconhecimento profissional em meio às propostas de uma formação, ora voltada para procedimentos técnicos, ora para que seja um articulador e sustentador do trabalho docente.

Para uma breve retomada histórica da trajetória da supervisão escolar no Brasil, destacamos alguns períodos, começando pelo pós-segunda guerra mundial, quando os EUA passaram a oferecer um extenso programa de assistência técnica aos países pouco desenvolvidos, especialmente aos países latino-americanos, o Programa Americano-Brasileiro de Assistência à Educação Elementar (PABAE). Esse programa influenciou a organização do sistema educacional brasileiro com o treinamento de professores de escolas normais e cursos de aperfeiçoamento, o qual

Posteriormente perceberam que o preparo do Supervisor Escolar, com base nas suas concepções tecnicistas, teria uma eficácia maior [...]. Os Supervisores desempenhavam um papel de multiplicadores e inspecionavam a execução das ideias impostas pelo PABAE [...]. (ROLLA, 2006, p.18-19).

Na década de 1960, período em que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, foram criados cargos e setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas na escola. Dez anos depois, sob a vigência do regime militar (1964-1985), foi promulgada a Lei nº 5.692/71, reconhecendo o supervisor como um profissional que se voltava para uma prática controladora do trabalho docente e da organização escolar. No Rio Grande do Sul, na vigência dessa Lei, aliado às questões voltadas às gratificações especiais, e não contemplando os supervisores, gerou-se um grande descontentamento entre a classe. Isso os levou a se organizarem, culminando com a criação da primeira associação de supervisores no Brasil, a Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - ASSERS, que até os dias de hoje luta pela regulamentação e pelo reconhecimento da profissão.

No contexto da LDBN Lei nº 9394/1996, em seu artigo 64, observa-se uma preocupação em qualificar os profissionais para atuarem na supervisão educacional, nos cursos de graduação em Pedagogia e em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Destaca-se neste artigo que a formação em nível superior é mencionada para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

A ASSERS é marco inicial da organização política da categoria dos Supervisores Educacionais no contexto histórico brasileiro, fundada em 22 de agosto de 1972, data que marcou o Dia dos Supervisores. Nesses quase cinquenta anos, a ASSERS, juntamente com suas Coordenadorias Regionais da ASSERS – CRASSERS, têm se articulado com outras entidades, associações e sindicatos, vivenciando diferentes embates pelo reconhecimento da categoria, por uma educação emancipadora e pela gestão democrática nas escolas de ensino básico. No ano de 2020, no contexto pandêmico da COVID-19, as lutas se fortaleceram com ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, a ASSERS desenvolve “ações voltadas à formação continuada, como cursos, seminários, encontros nacionais e internacionais em diversas localidades do Brasil e outros países do Mercosul, além de publicações de livros, jornais e revistas” (COELHO, BERNARDES e SIMIONATO, 2021). Como apontam Cury, Reis e Zanardi (2018):

É momento, pois, de reunir esforços com clareza de posições, com estudos sólidos, a fim de que este passo constitutivo da cidadania alcance os objetivos e as finalidades maiores postos no capítulo da educação da Constituição, na lei de diretrizes e bases e no plano nacional de educação. (CURY, REIS e ZANARDI, 2018, p.51).

Nesse sentido, a ASSERS organizou-se com outras associações e um sindicato, criando a Ação Formativa (AFOR), um projeto de formação continuada em serviço voltado para atender as demandas dos profissionais da educação, dificultadas pelo período atípico pandêmico e pós-pandêmico causado pela COVID-19. Uniram-se em torno desse projeto as associações ACSE (MS), AIERGS (RS), AMIE (MG), ASESC (SC), ASISEAL (AL), ASSERS (RS) e o sindicato SINDESPE (MG).

Teve como finalidade dar apoio aos profissionais da educação, no ano de 2020, no enfrentamento da pandemia da Covid-19, em relação aos aspectos da saúde e do distanciamento social, subsidiando a práxis dos supervisores, inspetores e orientadores educacionais, através da divulgação de vídeos produzidos por educadores e profissionais de várias áreas de conhecimento e do acesso a materiais informativos e formativos que podem ser acessados nas redes sociais e sites das entidades participativas, tudo de forma gratuita e sem limites de participantes.

Neste ano de 2021, a AFOR deu continuidade em seu projeto de formação continuada, agora em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, desenvolvendo o curso de extensão (via plataforma Moodle), intitulado *Conscientização e pesquisa sobre as práxis dos profissionais da educação*, o qual conta com a participação de vários estados do país. Neste curso, são desenvolvidos conhecimentos de forma colaborativa, a partir da perspectiva freireana com foco na dialogicidade, autonomia e na gestão democrática.

Essas ações envolvendo as mais diversas associações, entidades e sindicatos são a materialização de um projeto que visa constituir uma rede comprometida com a defesa da educação democrática e com a formação dos profissionais da educação, que contemple a multiplicidade de relações dos sujeitos e a autonomia do conhecimento. Nesse sentido, cabe analisar brevemente o percurso que trata da aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, “a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático” (CURY, 2018, p.15) e suas relações com a formação dos professores de ensino básico.

## A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há décadas a profissão docente tem sido objeto de muitos debates e disputas, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Os temas propostos pelos coletivos, institutos, associações e organismos internacionais se concentravam nas condições de trabalho, nos conhecimentos e saberes docentes, na didática, na inserção da discussão sobre profissionalidade docente dentre outros. Nos últimos anos, aproximadamente na segunda década do século XXI, as discussões mudaram o foco para a questão da qualidade e suas implicações no contexto educativo, colocando-a como categoria acima da natureza das questões epistemológicas e práticas docentes. Assim, o sucesso ou o fracasso da aprendizagem dos alunos passa a ser vinculado ao desempenho docente e suas práticas pedagógicas. Outros fatores que interferem diretamente nas aprendizagens, tais como as precárias condições de trabalho dos docentes, os baixos salários e a deterioração da carreira juntamente com questões sociais, econômicas, culturais, são colocados em suspenso.

Organismos internacionais (OI), tais como a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelecem que os professores devem ter um papel central no desenvolvimento do que denominam como “capital humano” para o fomento e desenvolvimento da economia mundial (SORESEN & ROBERTSON, 2020). De acordo com essas organizações, a atual disposição da formação e do trabalho docente impede avanços considerados fundamentais. Nesse sentido, uma avalanche de evidências, pesquisas, documentos e informativos vêm sendo produzidos para orientar os formuladores de políticas



educacionais, no sentido de que a produção da política seja alinhada aos seus interesses econômicos. Reorganizar a oferta dos conteúdos na educação nacional, inserindo a noção de competência, atende aos modelos de avaliações externas e comparativos entre países.

Foi nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular, que reorganiza o currículo da Educação Básica, foi elaborada, com a construção de três propostas subsequentes no decorrer do processo. As duas primeiras versões do documento foram amplamente debatidas e coletivamente construídas, sendo que contemplavam anseios e proposições de educadores, entidades representativas, coletivos de pesquisadores em educação e sociedade em geral, voltando-se e garantindo prioritariamente o direito à educação instituído em nossa Constituição Federal e referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. Já em sua terceira versão, houve um redirecionamento dos direitos da educação para direitos de aprendizagem e a introdução do conceito de competências como eixo articulador dos conteúdos a serem desenvolvidos em todo o país. A terceira versão foi aprovada em duas etapas, sendo em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio. O novo modelo, pautado no desenvolvimento de competências para garantir o sucesso das aprendizagens dos estudantes almejado pelos Organismos Internacionais, requer outro paradigma de formação de professores, que esteja associado a uma cultura de performatividade. Para Saraiva e Souza (2020, p. 130), esse novo modelo está “direcionado a corresponder a uma gestão para resultados, devendo reorientar suas práticas de modo a garantir a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações de desempenho em larga escala”. Responsabiliza o professor pelos resultados, ignorando as condições materiais e objetivas das escolas e famílias, bem como seu capital cultural.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 preconizava um currículo de formação de professores com base em princípios e conteúdos pautados nas discussões dos coletivos de professores e pesquisadores do campo, tendo sido amplamente discutida e acordada nas entidades. Propunha uma formação consistente tanto epistemológica quanto teórica que, conforme Silva (2018, p.333), “possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano”.

Essa formação é considerada pelos Organismos Internacionais como impeditivo ao avanço das políticas de avaliação externa, em geral alinhada aos interesses econômicos, que possibilita o comparativo entre países. Assim, nova proposta normativa para a formação de professores começa a circular, porém, sem a participação efetiva das entidades e com base nas evidências produzidas pelos OI ao longo da última década. A Resolução CNE/CP 02/2019 atende aos interesses econômicos e vincula a formação de professores à BNCC da Educação Básica, alinhando o desenvolvimento de competências docentes num modelo de formação com foco na racionalidade técnica e na epistemologia da prática. A relação teoria-prática, base fundamental para uma formação pautada no desenvolvimento humano, passa a ser orientada para formar o professor prático, inserindo a noção de eficiência e eficácia na educação, sendo esta última definida como medida de qualidade da educação (SARAIVA & SOUZA, 2020). Tal mudança se alinha à tendência de padronização global das normas centrais do campo da educação, seja nos conteúdos trabalhados nas escolas de educação básica, seja

na formação de professores voltada para o desenvolvimento desses conteúdos e preparo para as avaliações externas. Isso denota as formas de organização, a estandarização dos processos de formação e currículos, a relevância dada às avaliações de resultados, as concepções sobre profissão docente e as finalidades da educação.

Diante desse contexto, as entidades que reúnem pesquisadores, estudiosos, professores e profissionais da educação, tais como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, ABdC, em âmbito nacional, e ASSERS (RS), ACSE (MS), AIERGS(RS), AMIE(MG), ADESC (SC), ASISEAL (AL) e SINDESPE (MG), em âmbito estadual, dentre outras, iniciam um grande debate sobre a Resolução 02/2019, contrapondo-se ao modelo proposto e construindo agendas de resistência diante da proposta. Esses movimentos, iniciados em meio ao contexto pandêmico, continuam em ação e têm tido grande adesão graças à grande abrangência da difusão pelos meios digitais. Reúnem e congregam professores e profissionais (supervisores, orientadores e administradores) de todo o país a se unirem em torno de uma proposta de formação comum, acordada entre as entidades. Os debates enfocam, anunciam e denunciam a circulação de políticas educacionais no plano internacional e os desdobramentos nos contextos nacionais no campo das políticas docentes, com destaque no que se refere à formação, à carreira, às condições de trabalho docente (BIRGIN, OLIVEIRA, 2020), chamando a atenção para a substituição da proposta de Gestão Democrática pela gestão de resultados, nas escolas de ensino básico.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

Tratar do tema Gestão Democrática neste artigo não ocorre por acaso. Parte-se da ideia de que este conceito vem sofrendo mudanças de concepção, no atual contexto de formulação das políticas educacionais, inclusive nas reformas de formação dos professores de ensino básico. A questão levantada, pode-se dizer, é considerada no sentido de que não é possível se pensar em democracia se não tivermos uma formação voltada para sujeitos críticos e conscientes do exercício de suas práticas. Também, torna-se imprescindível pensar que ela está intrinsecamente relacionada às finalidades sociais e políticas da educação, tendo, portanto, uma relação direta na concepção de formação do sujeito. Destaca-se ainda o conceito de cidadania e, aqui, remete-se a uma cidadania ativa, ou seja, participativa e que intervém no planejamento, nas decisões e no controle das ações, sendo distinta de uma cidadania passiva. Como lembra Benevides (1991):

A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política como partidos, legislação e órgãos do poder público. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva - aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e da tutela - da cidadania ativa - aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política. (BENEVIDES, 1991, p.9).

A participação e autonomia como dois dos princípios básicos da gestão democrática estão pautadas na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação

Nacional (LDBEN 9394/1996). Porém, ainda que se tenha avançado nas normativas legais, a luta pelos espaços democráticos de gestão requer profunda atenção e participação coletiva, envolvendo a sociedade civil.

A reconfiguração do conceito de gestão da educação é percebida já há algum tempo e manifestada pela presença de outro conceito que entra em cena, o de “governança”. Na tese de Taís Schmitz (2013, p. 9), essa perspectiva se revela quando a autora aponta que “estamos vivenciando uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática para implantação da Governança Democrática, voltada para o produto ou para o mercado”. Nessa forma de gestão, revestida por outra denominação, consolidam-se “estratégias que incentivam a competição entre escolas, fazendo com que cada vez mais as diferenças sejam ampliadas” (SCHIMITZ, 2013, p.9). Essas reformas educacionais que têm se materializado desde os anos de 1990 demarcam significativas mudanças no ensino público, afetando diretamente a gestão da educação, como aponta Schmitz (2013):

Os discursos construtores de consenso no inconsciente coletivo presentes nos documentos dos organismos internacionais e nas publicações do Ministério da Educação (MEC) possuem uma face implícita muito significativa. Estes parecem não terem o objetivo de democratizar a educação nem de elevar a qualidade social do ensino, chegando à tão sonhada equidade social. Ao contrário, trazem no seu bojo o aprofundamento dos problemas historicamente imbricados na educação brasileira e o da submissão, mais uma vez, do sistema de ensino aos ditames do mercado. (SCHIMITZ, 2013, p. 20-21).

A análise das bases epistemológicas da gestão exige, portanto, uma análise dos paradigmas conceituais das reformas educacionais, em particular, a da formação de professores para o ensino básico, pois, com essas medidas, altera-se não somente a forma, mas o conteúdo da organização social e política do espaço escolar. Assim, a discussão aqui empreendida apoia-se no pressuposto de que a gestão democrática, que ainda engatinhava nas escolas do nosso país, corre grande risco de sofrer os impactos das atuais reformas. É preciso questionar o teor dos prejuízos na educação, por exemplo, quando se quer fragmentar o conhecimento ou oferecer algo pronto, sem envolver na discussão dos fundamentos quem realmente conhece a realidade da escola, ou quando é lançado um *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* (Edital nº35/2021 do MEC), com objetivo de, por meio de “arranjos institucionais”, implementar a Resolução 02.2019. Segundo Freitas (2021), essa medida “desconstrói projetos institucionais sintonizados com uma concepção emancipatória de formação de profissionais para a educação básica” (FREITAS, 2021, s/p). Também, Peroni (2008) lembra que:

Autonomia da escola, eleição de diretores, conselho escolar, são alguns pilares que materializam a gestão democrática, mas não são suficientes para mudar a histórica cultura autoritária. Precisamos de políticas que ampliem as possibilidades de democratização da educação. (PERONI, 2008, p. 124).

Dessa forma, é mister salientar o importante papel dos profissionais da educação, das entidades e dos sindicatos que são conhecedores e vivenciam o cotidiano do “chão de escola”, bem como sentem no dia a dia profissional os avanços e retrocessos na luta por melhores condições materiais e objetivas de trabalho. Destaca-se aqui o papel da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que atua efetivamente com seus associados e demais sujeitos da educação, no compromisso ético e estético de discutir a manutenção dos princípios da gestão democrática, bem como a formação dos professores no atual contexto e os impactos das atuais reformas no campo da educação, de modo geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno - Resolução CNE/CP Nº 02/2019 traz consigo muitas implicações para o campo da formação de professores, mas também para os profissionais da educação como a Supervisão Escolar e a Educação num âmbito geral. O caráter pragmático, técnico-instrumental e fragmentado da formação profissional nessa proposição também interfere no processo da gestão democrática nas escolas de ensino básico.

Esse novo modelo pautado no desenvolvimento de competências para garantir o direito de aprendizagem em detrimento do direito à educação – este último maior e mais abrangente que apenas aprendizagens – apresenta outro modelo de formação de professores que expropria seus processos de criação e direciona para a gestão de resultados, reorientando práticas de modo a garantir o desempenho em larga escala.

Nesse sentido, a “Ação Formativa” - ASSERS e outras entidades, associações e sindicato articulam-se junto com coletivos de pesquisadores e professores em suas discussões, embates e contradições sobre as mudanças nas normativas de formação de professores, realizadas em âmbito nacional, já citadas anteriormente em nosso artigo. Com isso, a AFOR trata de reunir esforços na construção de uma rede em defesa da educação pública democrática e humana e na luta contra o esvaziamento intelectual docente.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e Democracia**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/LTSGRTDqFD4X74DxLsw9Krz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. de 2021.
- BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. (Dossiê). **Formação em movimento**, v.2, i1, n.3, p.14-19, jan/jun. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/575>. Acesso em 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 5692/71. Brasília: 1971.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 4024/61. Brasília: 1961.
- COELHO, Jaira dos Santos; BERNARDES, Fábila Ferreira; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A ASSERS e o Grupo Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL-Cone Sul: Encontros entrelaçados, 2021. In: ORTH, Miguel Alfredo e CARRARA, Rosangela Martins (org.). **Formação de professores na América Latina: Democracia e diversidade**. Porto Alegre: ASSERS, 2021. p. 18-30.
- CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018
- PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (org.) **Público e privado na educação: Novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.
- ROLLA, L. C. S. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. Repositório Institucional PUCRS, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/2859>. Acesso em: 26 de out. de 2021.
- SARAIVA, Ana Maria A.; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan/abr 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html>. Acesso em: 18 out. 2021.
- SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36. n. 1, p. 330-350, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 10 out. 2021.

SORESEN, Tore; ROBERTSON, Susan L. O programa da OCDE Talis: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 43-61, jan/abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/sorensen-robertson.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

SCHMITZ, Taís. **Reconfiguração da gestão da educação**: um estudo de caso na Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Conscientização e Pesquisa sobre as práticas dos Profissionais da Educação**. Plataforma Moodle. 2021. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=2381>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

# REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE O BRASIL E A ARGENTINA

**Pedrina Viana Gomes**  
**Shirleide Pereira da S. Cruz**

## INTRODUÇÃO

Este texto articula alguns elementos teórico-históricos para depreender a gênese do processo regulatório da política de formação de professores. O período denota o século XIX, no qual foram instituídos os sistemas de ensino público na América Latina. Tal análise resulta da pesquisa de mestrado em educação sobre a carreira docente da educação básica do Brasil e da Argentina.

Logo, partimos do pressuposto de que ainda existe um descompasso entre o avanço da regulação da formação e a sua conformação na política de carreira docente. Aqui, Vicentini e Lugli (2009) evidenciam que, dependendo do modelo, a formação integra as políticas privatistas, que sustentam o mercado de cursos de certificação profissional. Por isso, Birgin (2001) e Ferreira (2011) assentem que a política de formação é pré-requisito para a valorização e o prestígio social da docência.

Do exposto, o objetivo central foi apreender o movimento histórico que oportunizou a regulação da formação, como política da carreira docente, no contexto de regulamentação do ensino público do Brasil e da Argentina. Apesar das diferenças conjunturais, os países da América do Sul apresentam similitudes em relação à formação e ao desenvolvimento do Estado e das políticas públicas. Então, supomos que examinar suas diferenças e semelhanças viabiliza formular proposições eficazes para enfrentar problemas comuns e estruturais.

Além disso, a relevância dessa temática, desde meados da década de 1990, tem sido central nos estudos dos governos, organismos internacionais e das academias. Isso porque, segundo Felman e Saforcada (2010), no quadro da regulação do trabalho docente, as leis ocupam um



lugar primordial. Por esse motivo, são uma das dimensões substantivas do trabalho sindical, porque estabelecem as condições, os deveres e direitos em relação ao trabalho. E, no seu processo de regulação, as práticas desenvolvidas pelos representantes do professorado têm consequências diretas para todos os trabalhadores da educação.

Também, no campo jurídico, é um dos eixos centrais de disputas, porque o modelo de regulação perfaz o ensino, as atividades pedagógicas, os currículos, a formação, carreira e organização docente. E congrega interesses, concepções e ideologias antagônicas, em cada contexto histórico. Por certo, os países enfrentam o desafio de formular e implementar políticas que assegurem as condições necessárias para o exercício pleno e satisfatório da profissão. Nessa acepção, os estudos de Ferreira (2011), Vicentini e Lugli (2009) reconhecem a valorização do magistério público, a partir da tessitura que vincula formação à carreira docente.

À vista disso, buscamos saber: o modelo de regulação da Argentina e do Brasil influenciou o reconhecimento da formação de professores como política de valorização do magistério público? Para tanto, utilizamos a abordagem comparada, a fim de perceber em que medida a organização societal influenciou a regulação e, conseqüentemente, o reconhecimento legal da obrigatoriedade da formação mínima para o exercício profissional. Nessa afluência, a pesquisa bibliográfica, com base na revisão de literatura e pesquisa documental, serviu para situar as ideologias subjacentes. Têm-se, como fonte secundária de informações, as leis nacionais e as principais referências teóricas, tais como: Vázquez e Balduzzi (2000); Birgin (2001); Castro (2007); Vicentini e Lugli (2009), Felman e Saforcada (2010), Dal Rosso (2010) Ferreira (2011).

Com efeito, localizamos que a regulação dos sistemas educativos nacionais, no século XIX, impôs a docência na agenda pública, em especial na Argentina, enquanto, no Brasil, consolidou-se, apenas, na segunda metade do século XX. Ambos os países implementaram reformas parciais e/ou inconclusas e sem a participação dos professores. E a política de formação não se configurou elemento obrigatório da carreira docente. Consolidaram-se, principalmente no Brasil, normas que oportunizaram arbitrariedades em relação ao acesso ao cargo, salário e à atratividade do magistério público.

## REGULAÇÃO, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DO BRASIL E DA ARGENTINA

A atual regulação da política de valorização do magistério público do Brasil tem como marco regulatório a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que estabeleceu o concurso público de provas e títulos, como requisito obrigatório para ingresso na carreira docente. Daí, um dos fundamentos principais tanto para o prestígio da carreira docente quanto para a constituição da identidade profissional, dado que proporciona a estabilidade e permanência no cargo.

Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reconheceu, no art. 62, que a formação de professores “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Esse debate, em Ferreira (2011), evidencia a política de formação de professores, em nível superior, como imprescindível para a profissionalização do magistério público.

Do contrário, sedimenta a prática da contratação temporária com dispensa da comprovação da formação específica, sob a justificativa de resolver o déficit de professores e fiscal (VICENTINI; LUGLI, 2009). E, embora a LDB/1996, no seu art. 87, tenha previsto que, até o fim da década, só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço, o Censo (2020) registra que, do total de 2,2 milhões de docentes que atuam no ensino básico, 81,8% têm grau acadêmico de licenciatura, 3,5% de bacharelado e 10,0% têm ensino médio normal/magistério. Ainda, 4,7% com nível médio ou inferior.

Associada, tem-se a progressiva substituição dos concursos públicos pelos contratos celetistas, embora a CF/1988 assegure, no art. 37, que tal modalidade deve atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. O percentual de professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental que possuem contrato por tempo determinado é de 20%. E a Argentina apresenta um percentual mais elevado, 27% (OCDE, 2019).

A realidade argentina chama a atenção, pois o marco regulatório da formação, em nível superior, como requisito indispensável para ingresso na carreira do magistério público, alude ao século XIX. Ademais, a legislação vigente é o Estatuto Nacional Docente de 1958, cuja última modificação ocorreu em 2013. Quer dizer, o reconhecimento do vínculo entre a política de formação e profissionalização do professorado precede a do Brasil, em 30 anos. Todavia, ambos os países apresentam problemas semelhantes quanto à carreira do professorado.

Do exposto, compete compreender a perspectiva histórica, política e ideológica da regulação estatal. Aqui, o debate sobre a formação de professores resulta de dois aspectos: “O primeiro, de que cada forma educativa corresponde e adequa-se a características da sociedade em seu momento histórico, e o segundo, de que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre os grupos sociais envolvidos nos processos” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 29).

De acordo com Birgin (2001), apreender as políticas educativas, com ênfase na regulação, supõe reconhecer que as estruturas do Estado se entrecruzam aos problemas conjunturais, os quais são históricos e se reconstróem em cada época. De início, tem-se o século XIX, no qual a Argentina e o Brasil se tornaram independentes e construíram as bases do Estado Nacional. Todavia, no caso brasileiro, não resultou em mudanças políticas, sociais ou educacionais. Isso porque, ao contrário da Argentina, que se tornou República, no Brasil instituiu-se o Império, o qual manteve o sistema de privilégio e vantagens típicas da fase colonial (CASTRO, 2007).

Já a Argentina, devido ao curto tempo de regime escravocrata e à formação de ampla e heterogênea imigração europeia, empreendeu a regulação das políticas sociais, econômicas e educacionais, bem como da carreira docente (BIRGIN, 2001; CASTRO, 2007). Desde então, registra indicadores sociais e educacionais mais positivos que os brasileiros, tais como a taxa de alfabetização, expectativa de vida e número de universitários jovens (FERREIRA, 2011; CEPAL, 2020).

Deveras, entre 1824-1888, a educação foi objeto das ações do poder público, uma vez que era concebida como meio de integração e mobilidade social, identidade e construção do Estado Nacional (CASTRO, 2007). No esteio, o primeiro regulamento, Lei nº 1420/1824, criou o Sistema Educativo Nacional e o Estatuto Nacional Docente – este vigorou até a década de 1950. Entretanto, o seu processo regulatório não contou com a participação dos professores, mesmo já existindo associações e movimentos reivindicatórios, na época (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Então, Birgin (2001) destaca que a Argentina foi a primeira nação do Cone Sul a universalizar e descentralizar o ensino primário, bem como instituir uma política de carreira e formação docente. Nesse período, o Estado Nacional liberal, sob governos oligárquicos, assumiu um papel protagonista, em muitos casos exclusivo, na formação e contratação de professores, em oposição ao papel subsidiário reivindicado pela Igreja e demais setores sociais (FELMAN; SAFORCADA, 2010). Dessa forma, Felman e Saforcada (2010) localizam que muitos autores conceituam como “Estado de Ensino”, em razão de ter assumido o papel central na regulação da educação, carreira docente e a administração do sistema de ensino. Isso permitiu a consolidação, em todo território do país, da concepção de política pública.

O Capítulo III da Lei nº 1420/1824 disciplinou os direitos e deveres dos professores, as condições de trabalho e a política de formação. Porém, manteve a ideologia que exigia “[...] assim como o cumprimento dos deveres de servidor que a profissão implicava uma moral íntegra e uma vocação inata. Vocação, abnegação, serviço” (BIRGIN, 2001, p. 26). À vista disso, o governo de Domingos Sarmiento (1868-1874) instituiu a política de formação profissional nas Escolas Normais, baseada na ideologia normalista, o que ocorreu de forma autoritária, centralizada e homogeneizada (BIRGIN, 2001; FERREIRA, 2011). Assim, “[...] quando a formação de professores foi institucionalizada, os objetivos religiosos foram secularizados sem perder o fervor moral” (BIRGIN, 2001, p. 26). E sem resistência da categoria, dado que não se reconheciam como classe trabalhadora (BIRGIN, 2001).

As Escolas Normais eram de ensino secundário e habilitavam para educação primária ou pré-escolas. Foram organizadas independentes de outras modalidades do ensino secundário e, assim, permaneceram até 1969. Por conseguinte, a formação de professores para atuar no ensino secundário era de nível terciário, a priori oferecida pelas universidades nacionais (FELMAN; SAFORCADA, 2010).

O Estatuto Docente de 1824, ao prever a formação para o exercício da docência, passou a exigir, para fins de contratação e mediante a apresentação de diplomas nacionais, a escolaridade mínima e específica (ARGENTINA, 1824, art. 24). Apesar desse caráter técnico e profissional, a política de formação permaneceu marcada pela neutralidade, pelo aspecto religioso, vocacional, moral e de gênero, o que favoreceu o reconhecimento tardio do trabalho e da identidade profissional docente (BIRGIN, 2001).

Entretanto, a política do governo alçou o magistério público ao patamar de prestígio social e econômico. Inclusive, os que “ingressavam na carreira docente eram portadores da expectativa familiar da mobilidade social ascendente. Ser professora, ser professor era uma forma aceitável de encontrar uma colocação de prestígio simbólico e economicamente respeitável” (BIRGIN, 2001, p.100).

Seguindo a proposta comparativa, no Brasil, o processo regulatório da política de formação de professores, no período entre 1822-1890, não foi prioridade do poder público, porque “prevaleceram entre as elites dirigentes, até 1930, ideias liberais e positivistas, que rejeitavam ou reduziam ao máximo as responsabilidades sociais do Estado [...]” (CASTRO, 2007, p. 6). Todavia, foram implementadas regulações fragmentadas que conferiam à docência *status* de profissão, a exemplo do Decreto de 1823, que dispôs a formação associada ao método do

Ensino Mútuo, cujo objetivo era formar docentes capazes de ensinar os soldados para atuar no ajustamento social (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em seguida, a Constituição Política de 1824, a primeira do Brasil, estabeleceu a educação primária gratuita para todos os cidadãos, sem torná-la obrigatória (BRASIL, 1824). Desse contexto, Vicentini e Lugli (2009) evidenciam o peso social, laboral e histórico do sistema de professores adjuntos, que promovia estudantes, com idade entre 12 e 13 anos, a professor adjunto, sem qualquer base teórica. Além disso, a formação, por meio de treinamento, dava direito à remuneração, contrário à formação da escola normal, a qual não conferia renda e cuja idade mínima exigida era de 18 anos.

Mantendo o descompromisso com a política de formação de professores, a segunda regulação nacional, Lei Imperial de 1827, consagrou os critérios para contratação e o exercício profissional, mas dispensou a obrigatoriedade da formação mínima e específica (BRASIL, 1827). Assim, Tanuri (2000) assegura que o magistério público esteve sob a influência tanto de aspectos profissionais quanto de vocacionais, religiosos e morais. Ademais, a prática de baixos salários e a ausência de uma política de formação conferiram desprestígio social e econômico à carreira docente.

Doravante, o Ato Adicional de 1834, segundo Tanuri (200), possibilitou criar Escolas Normais, em todo o país, sob a hegemonia da tradição colonial. Nela, o projeto nacional era da formação cultural europeia e voltado para elites. Contudo, a autora diz que as Escolas representaram um importante espaço de construção das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Mesmo assim, não prosperaram, pois a carreira não era atrativa e a formação específica não era obrigatória para o ingresso na docência primária.

A década de 1870 traz um aspecto fundamental para a profissionalização, com as primeiras tentativas de mobilização por melhorias na carreira e a definição de uma imagem da profissão. Tal movimento foi influenciado pelas ideias republicanas, pela imprensa e pelas conferências pedagógicas (VICENTINI; LUGLI, 2009). Porém, Dal Rosso (2010, p. 6) assegura que inexistiam “condições estruturais mínimas, muito menos subjetivas, para o surgimento de organizações sindicais, nesta época”.

Aliás, os profissionais reproduziam os valores da igreja, logo, não se reconheciam como classe trabalhadora e, portanto, não viam a necessidade de lutar por condições dignas de trabalho e por um sistema educacional democrático. Desse modo, as primeiras associações são fundadas, apenas, no século XX (DAL ROSSO, 2010).

Em síntese, Vicentini e Lugli (2009) consideram que a regulação, embora incipiente, de modos padronizados de formação, no século XIX, foi fundamental para a constituição do trabalho docente como profissão e, ao mesmo tempo, legitimou processos paliativos de ingresso e de preparação para a docência, que repercutiram na qualidade do ensino.

Então, a regulação do Brasil Império, apesar de se centrar na formação inicial, desconsiderou a sua importância para o exercício da docência e para o ensino público. Como efeito, Dal Rosso (2010) apresenta que, em 1872, a média era de 3,5 professores para cada 10 mil habitantes, cujo trabalho, não raras vezes, acontecia em precárias condições salariais e físicas.

## CONCLUSÕES

Percebemos que as distintas conjunturas sociopolíticas, ideo-culturais e econômicas do Brasil e da Argentina foram decisivas para a regulação da política de formação docente. Contudo, em ambos os países, foram instituídas políticas fragmentadas para enfrentar os problemas estruturais inerentes ao magistério público, em especial, aqueles herdados do período colonial, tal como a influência da doutrina e da ação da igreja na regulação educativa.

Diferente da Argentina, o Brasil Império manteve a educação básica sob predomínio e influência da igreja, sobretudo, o ensino privado destinado à formação da elite econômica e política. Destarte, privilegiava a educação da classe dominante e privada, em detrimento da pública, ao assentar o ensino dominador, elitista, autoritário, excludente e desorganizado (DAL ROSSO, 2010). Daí, foi marcante o desprestígio social da carreira docente brasileira, que apresentou sinais de mudanças, apenas, na metade do século XX.

Já a Argentina, na forma de Estado Liberal, ao ter promovido, mesmo que de forma incipiente, a regulação da carreira e do sistema escolar, conjuntamente, promoveu a valorização do magistério público. Ademais, causou impacto significativo em todo o país, pois a Lei nº 1420/1824 se constituiu em referência incontornável para os respectivos regulamentos das províncias. Aqui, a carreira docente era considerada como meio de mobilidade social e econômica.

Logo, a principal diferença entre o processo regulatório do Brasil e da Argentina, no século XIX, foi a concepção de formação de professores, como política pública estatal e imprescindível para a qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educación Común**, promulgada el 8 de julio de 1884, publicada en Anales de Legislación Argentina, 1881-1888, p. 126-123. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. SP: Cortez, 2001. p.221-239.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823**. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/decretos-doz-imperio-1>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 29 jun.2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. RJ, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.htm). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília (DF): INEP, 2021. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024). Acesso em: 03 out. 2021.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **Brasil e Argentina**: um estudo comparativo das respectivas leis gerais da Educação. Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa. 2007. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70482>. Acesso em: 21 out. 2020.

CEPAL (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE). **Panorama Social da América Latina 2020**. Santiago, 2021. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/pt.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. Condições estruturais de emergência do associativismo e sindicalismo do setor de educação: leitura a partir de dados censitários brasileiros. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO **Anais...** IUPERJ, 2010. CD – ROM.

FELMAN, Fabián. y SAFORCADA, Fernanda. La regulación del trabajo de enseñar. **Cuadernillo nº 4 de la Confederación de Educadores Argentinos (CEA)**. Buenos Aires. 2010. Disponible en: [https://trabajo.gob.ar/downloads/formacionSindical/La% 20regulación%20del%20trabajo%20de%20enseñar.pdf](https://trabajo.gob.ar/downloads/formacionSindical/La%20regulación%20del%20trabajo%20de%20enseñar.pdf). Acesso em: 21 out. 2020.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação [en línea]**. 2011, 106-113. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591013>. Acesso em: 21 out. 2020.

OECD (2019), **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 13 de maio 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p.61-68. 2000. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1590/S1413- 24782000000200005](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005). Acesso em: 21 out. 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.



# LICENCIATURAS EM DEBATE: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

**Aline Souza da Luz**  
**Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto**

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO CIENTÍFICO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Ainda que a pesquisa sobre a formação de professores tenha sido intensificada, efetivamente, há mais de três décadas, o que permite reconhecer este como um campo que possui um conjunto de conhecimentos consistentes, é necessária a continuidade da reflexão teórica sustentada, especialmente, por investigações produzidas a partir da realidade brasileira, a fim de consolidar a formação de professores como um campo de conhecimento científico e de pesquisa.

Empenha-se em adensar a consistência do campo científico e fortalecer a área como um campo autônomo, sobretudo quando considerada a análise de Ramalho *et al.* (2002) sobre o campo da formação de professores, que o concebem como

um campo de estudo para onde confluem perspectivas diversas, dentro de uma marcante complexidade, com fortes influências do contexto social, histórico, econômico e político, ademais, do campo teórico e metodológico. (RAMALHO *et al.*, 2002, p. 9)

Ademais, a dinamicidade com que é marcado o campo da formação de professores provoca a necessidade da reflexão e análise permanente. Surgem, assim, algumas questões norteadoras iniciais: quando a formação de professores passou a ser objeto autônomo de pesquisa? Quando a formação de professores passou a ser considerada campo de conhecimento?

Do exame dos estudos no qual a realização deste trabalho se baseia, é possível sistematizar dois movimentos pelos quais surge a formação de professores como campo científico. Entretanto, é importante ressaltar que, embora compreendamos que esses dois movimentos se constituem num único processo, a opção em analisar separadamente cada um, mesmo que brevemente, deve-se pelo fato de, com isso, expor aspectos específicos de cada movimento.

O primeiro movimento surge da mobilização da comunidade acadêmico-científica, formada por um grupo de estudiosos e pesquisadores, lotados principalmente nas universidades e programas de pós-graduação em Educação. No fim da década de 1970 e início dos anos 1980, decorrente do próprio contexto de abertura política pela qual estava passando o Brasil, esse grupo iniciou

uma série de atividades que tiveram como pauta a formação docente, motivado principalmente pelos rumos que as políticas educacionais estavam se desenhando naquele momento.

No trabalho de Brzezinski (2009), encontramos uma descrição detalhada dos movimentos organizados que resultaram na criação de um Grupo de Trabalho (GT) específico para as discussões da formação de professores dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED<sup>1</sup>.

A reconstituição histórica contextualiza o GT8 no universo dos 23 GTs da ANPED e revela sua identidade como espaço específico de reflexões, discussões, debates e embates acerca da produção no campo da Formação de Profissionais da Educação (BRZEZINSKI, 2009, p. 71)

Ao sintetizar o percurso do GT da ANPED, inicialmente chamado de Licenciaturas e, posteriormente, delimitado como GT – Formação de Professores, é possível observar o surgimento do campo da formação de professores, devido à preocupação com os fundamentos dessa formação.

Também em Brzezinski (1996), a autora faz uma historicização do movimento de criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade que tem como objetivo discutir a formação docente no país.

Acreditamos que os movimentos de criação de ambos os espaços, GT ANPED e ANFOPE, tenham fortalecido a formação de professores como campo científico no Brasil.

O segundo movimento, no qual este trabalho procura demarcar o surgimento da formação de professores como campo científico, advém do volume de produção de estudos e pesquisas sobre a formação de professores, decorrentes principalmente da produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação.

Acreditamos que a criação dos espaços de discussões sobre a formação de professores, GT ANPED e ANFOPE, fomentou a produção científica do campo. A pertinência dessa interpretação é examinada sob a perspectiva de Romawnoski (2012), em que se constata o crescimento da pesquisa sobre a formação de professores na produção discente dos programas de pós-graduação em Educação, em relação ao total de trabalhos dessa área.

Estudos do tipo “Estado da Arte”, realizados por André (2009) e Brzezinski (2014), evidenciam diferentes elementos da pesquisa sobre a formação de professores no país, como categorias em que se agrupam as pesquisas, temas mais investigados, práticas de pesquisa realizadas, dentre outros aspectos. Esses estudos auxiliam na compreensão da constituição do campo científico que é a formação de professores.

Sob outra perspectiva, André (2010) buscou elementos no cenário nacional para delimitar a constituição do campo de formação de professores a partir de cinco critérios propostos por Garcia (1999 *apud* ANDRÉ, 2010): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração

1 A ANPED é uma instituição com reconhecida legitimidade, pela sua importância e representatividade na área da Educação.

dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. Observando os critérios estabelecidos, a autora afirma que os trabalhos do GT sobre Formação de professores da ANPED, bem como as pesquisas produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, são elementos que confirmam a existência e delimitação do campo científico, atendendo aos cinco critérios propostos por Garcia (1999 *apud* ANDRÉ, 2010).

Diante desses elementos, entendemos que o campo de estudos e pesquisas na formação de professores está consolidado no cenário nacional.

O próximo tópico trata do destaque que a formação de professores tem recebido nas políticas públicas para a Educação no Brasil. O interesse nesse tema deve-se principalmente porque vivemos um contexto atual de implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Nesse sentido, discussões são urgentes e necessárias no sentido de desvelar os interesses e os projetos que estão postos na Resolução CNE/CP nº 2/2019, 02 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A formação de professores ganha atenção das políticas públicas como objeto de regulamentação quando a educação escolar passa a ser universalizada como direito. Há, por parte de diferentes atores, tais como governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil, entidades ligadas às instituições formadoras e movimento dos educadores, o reconhecimento da importância da educação no desenvolvimento do cidadão, do profissional e da sociedade como um todo. Contudo, é preciso ressaltar que cada um desses diferentes atores têm diferentes compreensões sobre o papel da escola e da educação.

Não restam dúvidas de que todos são interessados na efetivação de condições favoráveis ao êxito da sua compreensão de educação e do papel da escola. Dentre as condições de êxito, está a formação de professores e sua atuação profissional (CURY, 2003).

Dessa forma, a análise das políticas de formação de professores é pertinente pelo fato de evidenciar os diferentes projetos e concepções que têm sido predominantes nos documentos de formação de professores. Os estudos de Diniz-Pereira (2013) e Freitas (2002) apontam que, para além de compreendermos o contexto em que foram produzidos, devemos ter clareza dos projetos de formação que estão em disputa nessas políticas e reformas. Os autores evidenciam que diferentes projetos e interesses permeiam os documentos da política, constituindo-se este como um campo em disputas para a formação de professores e para identidade profissional do professor.

Esse é o contexto necessário para compreender por que a formação de professores é estratégica na visão das políticas públicas educacionais, pois contribui para efetivação de diferentes concepções de sociedade, de escola e de educação. Nesse sentido, cabe o questionamento de Gatti (2016, p. 165): “(...) que sociedade buscamos, que escola precisamos ter, quais professores para nela atuar? (...)”. E acrescentaríamos: que formação de professores?

Compreendemos que a reforma na formação de professores é parte constituinte da macrorreforma da educação, que está situada num movimento mais amplo de reformas cuja origem deve ser localizada no âmbito político-econômico, tal como apresentado neste trabalho. Isso posto, encontramos em autores como Tommasi et al. (1996), Shiroma, Moraes, Evangelista (2007), Maués (2003, 2011) a constatação de que o Brasil, como signatário das políticas internacionais, tem procurado cumprir, frente aos Organismos Multilaterais, os compromissos assumidos para a educação nacional, incluindo políticas para a formação e a profissão docente.

Aqui no Brasil, a década de 1990 marcou o início do período de reformas necessárias à implantação das novas políticas nos diversos setores, dentre eles a Educação<sup>2</sup>. É importante registrar que os estudos apontam que em nenhuma outra época presenciou-se um contingente de reformas educacionais dessa ordem, não só no Brasil, mas também nos demais países da América Latina. Entretanto, não se pode afirmar que este foi um processo limitado a uma determinada época, década de 1990, pois ainda hoje vivenciamos um contexto reformista, conforme veremos a seguir.

No campo educacional brasileiro, a implementação da reforma foi pautada pela construção de um consenso de que havia uma crise da qualidade na educação evidenciada nos baixos índices da educação nacional (MAUÉS, 2011, SANTOS, 2013). Os professores, nesse contexto, são culpabilizados pelos baixos resultados das avaliações externas (CAMPOS, 2002; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007). Trata-se de um contexto de reformas na economia e no Estado com impactos na educação e para os professores: na sua formação (LUZ, 2009; 2018), no seu trabalho (SANTOS, 2013) e na sua carreira (FAUST, 2015).

Maúes (2003) e Dias-da-Silva (2005), nos anos 2000, continuaram encontrando pontos de críticas sobre a atuação dessa instituição nos delineamentos das políticas educacionais e consequentemente sobre a formação de professores.

Esses autores, em seus estudos, evidenciam como as políticas para a formação de professores estão fortemente amarradas às políticas econômicas. Esse conjunto de estudos aponta-nos que essas políticas traçadas promovem a regulação da docência e da formação docente, e contribuem para a desprofissionalização (SHIROMA, 2003; SHEIBE, 2006), desintelectualização (SHIROMA, 2003) e desvalorização da formação docente (OLIVEIRA, 2011). As reformas foram materializadas nas políticas educacionais por meio do destaque ao texto formal<sup>3</sup>.

---

2 Na pesquisa de Luz (2009), a autora traça uma análise desvelando como ocorre, no contexto mundial e no Brasil, a vinculação da educação ao setor econômico, principalmente por meio da normatização de políticas.

3 Para Torriglia (2004), esse grande movimento de reformas não pode acontecer sem uma legalidade que as legitimasse, por isso a ênfase na profusão de documentos.

Os textos de Barreto (2015), Freitas (2002) e Diniz-Pereira (2016) mostram um grande volume de normatizações e de políticas para área, com ações fragmentadas e desconectadas entre si que não visam à efetiva superação dos problemas da profissão.

Esse é o cenário necessário para compreender as intenções e os contextos em que foram e são produzidas as políticas de formação de professores e, conseqüentemente, as propostas de formação de professores.

## CONCLUSÕES

Neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar uma reflexão teórica a partir do exame da literatura da área especializada, problematizando diferentes elementos que compõem as discussões sobre a formação de professores no país. Das leituras realizadas, compreendemos que se trata de estudos que constituem um arcabouço teórico para estudos do campo da formação de professores.

A constituição de um campo de conhecimentos e pesquisa sobre a formação de professores legitima um conjunto de conhecimentos consistentes sobre o campo e, com isso, contribui para valorização da formação e profissão docente, pois evidencia que é uma profissão com saberes e conhecimentos próprios. Isso nega o consenso de que formar professores é simples, de que não necessita de muitos conhecimentos e de que qualquer um pode fazê-lo.

Ademais, a existência de discussões teóricas sobre a formação de professores, fundamentadas a partir da realidade brasileira, nega a superficialidade das análises ou mesmo a simples descrição de tarefas, com que, por vezes, tem sido tomada a formação de professores. Além disso, supera a condição de naturalização pela qual o campo da formação de professores vem sendo apresentado e revela tratar-se de um campo em disputa.

Existem diferentes projetos e concepções para formação de professores, defendidos por diferentes atores, dentre eles governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil, entidades ligadas às instituições formadoras e movimento dos educadores. Dessa forma, a análise das políticas de formação de professores é pertinente pelo fato de evidenciar os diferentes projetos e concepções.

As leituras provocam a busca da compreensão da lógica e da intencionalidade proposta nos documentos oficiais. Trata-se de uma compreensão crítica, evidenciando ideias e termos cooptados pelo discurso da reforma. Esses autores, em seus estudos, evidenciam como as políticas para a formação de professores estão fortemente amarradas às políticas econômicas. Esse conjunto de estudos aponta que essas políticas traçadas promovem a regulação da docência e da formação docente e contribuem para a desprofissionalização e proletarização. Por isso, o debate é necessário, pois as contribuições recolhidas das leituras instigam a pensar o quanto precisamos avançar no sentido de materializar/efetivar uma política consistente e contínua para a formação e profissionalização dos professores.

A ausência dessa compreensão crítica, por parte dos professores, resulta em superficialidade de discussão e de compreensão das reformas, na falta de entendimento do contexto maior e de aprofundamento das concepções apresentadas nos documentos. A apreensão e compreensão das propostas e dos seus termos e conceitos são condições necessárias para que os professores possam se posicionar acerca da política.

O enfrentamento dessas questões se torna urgente no contexto atual, diante da intensificação de reformas e políticas educacionais, principalmente com a implementação da nova Resolução CNE/CP nº 2/2019. O debate não está finalizado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *et al.*. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68. p. 301-309, dez. 1999 Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf). Acesso em: 18 maio 2015.
- ANDRÉ, M. *et al.*. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.- set, 2015.
- BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago/dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 maio 2015.
- CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis - SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82784/192829.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16. fev. 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: [www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758). Acesso em: 20 de jun. 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**. v. 42, set-dez 2016.



FAUST, J. M. **Propostas internacionais para a carreira docente**: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis – SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158895> Acesso em: 16 fev. 2016.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

LUZ, A. S. **Do professor licenciado ao docente intelectual, crítico e reflexivo**: uma análise a partir de cursos de licenciatura em matemática e história de universidade privada no RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16872>. Acesso em: 20 fev 2016.

LUZ, A.S. **As Licenciaturas Interdisciplinares no cenário nacional**: implantação e processo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4392/1/Aline%20Souza%20da%20Luz.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MAÚES, O.C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAÚES, O.C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 28 jan 2016.

OLIVEIRA, D.A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19917/11557](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19917/11557). Acesso em: 18 nov. 2015.

RAMALHO, B. L. *et al.* A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002. Caxambu - MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/te25.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

ROMANOWSKI, J.P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7210](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7210). Acesso em: 24 abr. 2015.

SANTOS, M. L. **Intensificação do trabalho docente**: contradições da política de economizar professores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis – SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122707>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (orgs) **Formação de professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2006, p. 47-64.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. (Org.) *et al.* **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP& A, 2003, p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. *In*: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173 - 191.

TOMMASI, L.D. *et al.* (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

# EDUCAÇÃO, CINEMA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A LITERÁCIA FÍLMICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso**

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela vertigem da informação e pela onipresença da imagem, fatores que condicionam todas as dinâmicas sociais, mas também culturais e educativas. Pensamos que o espaço de ensino-aprendizagem deve ser cada vez mais marcado pela presença do universo audiovisual e, em particular, pelo cinema, pelas inegáveis potencialidades que oferece aos educadores e professores (CARDOSO, 2020). Nesse sentido, urge que os sistemas educativos incorporem novas metodologias e espaços para a interconexão entre registros, textos, hipertextos, tecnologias de informação e comunicação, multimídia, entre outros, para que a sala de aula esteja em linha com a constante mudança das nossas sociedades contemporâneas (BOUGHTON, 2005; NAPOLITANO, 2003; DUNCUN, 2003; PIETER-JAN; VANSIELEGHEM, 2014), como afirmam Leite & Lopes:

É fundamental perceber como o audiovisual e também o cinema assumiram um lugar central na vida contemporânea, o que impõe à educação a necessidade de pensar uma sensibilização do olhar. É preciso entender que as imagens chegam ao público e aqui destacamos o público infantil e jovem, condensados em formatos estéticos e conteúdos políticos e isso impõe ao campo da educação o desafio de desenvolver uma educação para o olhar, capaz de possibilitar a capacidade de entendimento consciente dos textos fílmicos (2017, p. 110).

Precisamos compreender os atuais desafios à luz da necessidade de estarmos a formar futuros profissionais competentes, mas também excelentes cidadãos (GRUBBA, 2020), como defendem Lacerda e Follis (2016), quando recordam Ferro e a sua análise sobre a utilização do Cinema como ferramenta de compreensão histórica do Homem e do mundo, pois cada filme não deixa de exemplificar o contexto de produção em que foi realizado, por exemplo. Isso os leva a citar Rafael Hagemeyer (2012), quando escreve sobre a ligação entre um filme e os reflexos do momento histórico que evidencia, tal como mostram vários autores, quando

pensam o cinema como instrumento para decodificar o mundo (FRESQUET, 2013; APPETITO, 2019; ARAÚJO; RIBEIRO, 2009; TROVÃO, 2019; BOUSSIF; AUÑÓN, 2021).

O cinema é uma expressão artística, mas inclui outras potencialidades como a capacidade de ver e compreender o mundo (TEIXEIRA e LOPES, 2003). Por esse motivo, vários autores destacam a sua capacidade para a construção de cada indivíduo (DUARTE, 2002). De acordo com esses pontos de vista, é inegável que o sistema educativo não pode deixar de incluir o cinema no currículo e/ou nas metodologias de ensino-aprendizagem, dado que funciona como uma ferramenta para descortinar os diferentes níveis de significação do que nos rodeia (TEIXEIRA e LOPES, 2003).

Todas essas características do filme não podem afastar a primeira dimensão que possui, a fruição, que atrai e cativa os alunos. A partir desse primeiro nível, podemos trabalhar com as suas potencialidades educativas, metodológicas e pedagógicas, permitindo a criação de espaços de ensino-aprendizagem cativantes (COUTINHO, 2002). O professor pode utilizar o cinema nas suas aulas, considerando vários planos de enriquecimento dos seus alunos, como demonstram Blasco, Moreto, Blasco, Levites e Janaudis:

The movie learning scenario allows teaching points to be made quickly and directly with specific scenes; facilitates the integration of emotions in the viewing experience; and helps the learners to understand and recognize immediately the main messages regarding attitudes and human values delivered by the movie characters. Fostering reflection stimulates discussion about the breadth of human experience and elicits profound conflicts and concerns learners have about their future professional roles and personal lives. In addition, learners have the opportunity to “translate” life stories from movies into their own lives. In this way, movies create a new learning process. The movie experience acts as emotional memory for learners’ developing attitudes and allows them to proceed through daily activities. With the goal of promoting reflection, life stories derived from the movies are well-matched with the learners’ desires and expectations. Fostering reflection is the main goal in this cinematic teaching set. The purpose is not to show the audience how to incorporate a particular attitude, but rather to promote reflection and to provide a forum for discussion. (BLASCO, MORETO, BLASCO, LEVITES e JANAUDIS, 2015)

A Sétima Arte proporciona aos alunos o contato com a história da Humanidade, épocas, fator, acontecimentos, ideias e doutrinas, valores e agentes, o que capacita o estudante para uma integração mais profunda no mundo e nos seus diferentes níveis, incluindo o da cidadania, como aponta Woelders: “Lessons must encourage habits of thinking that students take into their out-of-school lives as citizens in a media-dominated society” (2010). Sobre esse tema, Wagner nota que:

There seems to be a general consensus among policymakers, employers, educators and parents about the importance of critical thinking, as a set of competences and of attitudinal dispositions, for students’ future professional and personal lives as empowered citizens of democratic societies in the twenty-first century (KOENIG, 2011; PITHERS; SODEN, 2000; 2019).

A utilização de filmes na sala de aula encontra-se cada vez mais difundida, e os benefícios da sua incorporação nas atividades letivas são identificados por múltiplos autores, a propósito de várias disciplinas, quer consideremos a utilização do filme na íntegra ou a descodificação de segmentos ou elementos específicos, de acordo com os níveis de escolaridade e os objetivos de aprendizagem (LIDAWAN; GABAYNO, 2018).

## METODOLOGIA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS: A OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES APRENDER COM O CINEMA

O Cinema possui imensas potencialidades como recurso didático e fonte de inovação pedagógica. Nesse sentido, desenvolvemos, em Portalegre (Portugal), entre janeiro e maio de 2020, uma oficina de formação de professores titulada *Aprender com o Cinema*, conciliando os Domínios de Autonomia Curricular e Aprendizagens Essenciais e o desenvolvimento das áreas de competências no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com os seguintes objetivos: integrar o Cinema no trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular, o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das características de pesquisa, relação e análise; utilizar o Cinema como estratégia para a descoberta e compreensão do Eu, do Outro e do Mundo; analisar filmes considerando aspectos estéticos, técnicos, semióticos e significativos. Os participantes dessa formação foram professores de diferentes áreas (Português, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Artes), de acordo com o quadro curricular do ensino secundário (CARDOSO, 2020). Cada formando preparou uma abordagem a um filme, associando-o a conteúdos e objetivos disciplinares, conjugando a análise fílmica e o trabalho pedagógico.

Apresentamos, seguidamente, algumas das propostas que resultaram dessa formação e que foram pensadas pelos formandos.

1. Cristina Dias propôs uma linha de contacto entre o filme *Variações*, com realização e argumento de João Maia, exibido nas salas de cinema em 2019, e *Os Lusíadas*, na similitude da história de vida dos seus protagonistas: António Ribeiro e Luís de Camões. Os seus objetivos foram apresentar o confronto entre a imagem (cinema *Variações* e a palavra da obra de Luís de Camões, *Os Lusíadas*; harmonizar duas entidades distintas, pela ideia de viagem; revelar sentimentos – saudade, amor e paixão – no modo fílmico e narrativo. A linha de contato que se estabelece entre o filme *Variações* e *Os Lusíadas* verifica-se na similitude da história de vida dos seus protagonistas: António Ribeiro e Luís de Camões. Ambos se projetam no sonho e empreendem uma viagem para a mudança de si mesmos e do exterior que os oprime. Assim, procura-se concatenar aspectos fílmicos com a estrutura externa e interna da epopeia camoniana *Os Lusíadas*. Promove-se o interesse pela figura de António Variações, simultaneamente homem e gênio, potenciando a visualização na íntegra do filme homônimo. Coaduna-se, ao mesmo tempo, a divisão da narrativa camoniana em planos: Viagem, História de Portugal, Mitologia e Considerações do Poeta, com o filme projetado, estabelecendo, previamente, tópicos de análise e comparação.

2. Marcolina Guerra escolheu *Hotel Ruanda* (2004), um filme sobre o conflito no Ruanda em 1994, entre as etnias Hútu e Tutsi. Baseia-se numa história verídica em que o espaço do hotel *Mille Collines* é transformado num refúgio, por ação do gerente Paul Rusesabagina, que consegue salvar 1268 pessoas durante esse período sangrento no Ruanda. Os objetivos dessa atividade foram os seguintes: reconhecer a permanência de focos de tensão após a Guerra Fria; promover a reflexão e o espírito crítico; desenvolver a consciência de cidadania e o respeito pelos direitos humanos; reconhecer a importância dos media.

3. Olímpia Bastos escolheu o filme *1917*, realizado por Sam Mendes, em 2019. Revela-se como um filme épico de guerra que, com um enredo simples, amplia o interesse pelo elenco de celebridades de famosas de referência, que dão vida às personagens. Nesse filme, a emoção, a memória e a história entrecruzam-se. Perante a destruição, geradora da crueldade humana na luta pela sobrevivência, somos guiados por uma narrativa que valoriza o significado da dimensão humana fragilizada na sua integridade física e psicológica, nos valores e princípios, mas que também nos emociona e une às personagens principais, os cabos Blake (Dean-Charles Chapman) e Schofield (George MacKay). A História e a ficção entrelaçam-se reforçadas pelas técnicas adotadas na produção. Mostram-nos os acontecimentos através de dois grandes planos de sequência, dando-nos a sensação de que a edição do filme nunca sofre cortes, conferindo um realismo extremo ao filme. Com efeito, pode-se considerar *1917* uma fonte de conhecimento histórico, visto que se reconstituiu a vida nas trincheiras e a destruição total ao longo do caminho percorrido, incessante e ininterruptamente, pelos jovens soldados. Estes avançam rapidamente em luta contra o tempo entre as trincheiras inimigas, arriscam a vida pela “terra de ninguém” numa missão de paz contida numa missiva de papel trocada entre altas patentes militares. Resultados esperados - impacto nas aprendizagens:

1.º Que o realismo contido no filme facilite, por um lado, uma reconstituição e aproximação ao passado, perspectivando uma realidade longínqua no tempo.

2.º Que seja um caminho de procura, descoberta e aventura, que potencie a construção proativa das aprendizagens, orientando os alunos no sentido da autorreflexão, pensamento crítico, partilha, comunicação das ideias retiradas da interpretação da mensagem do filme.

3.º Que incremente o interesse para questionar e entender o mundo com base na perspetiva humanista e cívica, valorizando as capacidades de superação do ser humano, que perante as adversidades da guerra se emociona, compadece-se, chora, ri, sente saudades e luta.

4.º Que se revele como um contributo para reavivar a memória coletiva que valorize o conhecimento histórico como fonte de ensinamento para o presente e garantia da salvaguarda da paz e dos valores humanistas, reconhecendo-se a grande ligação entre Cinema e História (DIAS-TRINDADE; RIBEIRO, 2016; PEREIRA, 2014).

4. Fernando Fé escolheu o filme *12 Angry Men*, realizado por Sidney Lumet, em 1957. Num mundo em permanente evolução/ebulição, o cinema pode ser um instrumento eficaz para despertar as consciências adormecidas. Quando vivemos no “já está tudo feito”, é muito importante despertar os nossos jovens para a importância de terem dúvidas, de levantarem



questões, de terem opinião e de não assumirem tudo o que lhes é dito como uma verdade absoluta. Essa proposta de trabalho tem como ponto de partida o filme *12 Homens em Fúria* e foi desenvolvida numa disciplina de Português, numa turma de 11º ano. Trata-se de um filme que, claramente, nos interpela sobre a capacidade de julgar os outros e a leviandade com que, por vezes, isso é feito. Essa leviandade, muitas vezes, tem subjacentes o preconceito e a xenofobia. Coloca-nos perante a evidência do valor que uma boa argumentação pode ter e demonstra-nos como é importante (fundamental, diria) termos dúvidas e tentarmos esclarecê-las. Nesse filme, há uma evidente aproximação entre as personagens e nós, espectadores. Esse efeito produz uma tensão realista e uma interrogação pessoal: e se fosse eu? Como reagiria eu nessa situação? Em cada uma das personagens há uma característica humana diversa, mas familiar. A sala é, desse modo, um pequeno palco da humanidade. Podemos observar a dificuldade do discurso racional em impor-se às emoções, hábitos e preconceitos. A argumentação racional é, no entanto, a única que pode aproximar-nos da verdade, num caminho de análise e decisão pelo melhor juízo. Com a exploração desse filme, pretendeu-se salientar a importância do texto de opinião/argumentativo e trabalhar temáticas relacionadas com os direitos humanos, partindo dos conceitos de preconceito e de xenofobia.

5. Dulce Baptista apresentou uma proposta que interliga o filme *Vincent Malloy* (1982), de Tim Burton, e o conto *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe, associando Português, Educação Visual, Inglês, Cidadania, Música e História. Também no sentido de tornar mais interessante a experiência da leitura, procurou-se aliar a literatura clássica a outros registos artísticos. Surgiu, então, muito naturalmente, a proposta que ora se explicita, pois esse curta-metragem adequa-se perfeitamente a todo o universo surpreendente da literatura fantástica, estabelecendo uma ponte entre a 6ª e a 7.ª artes, entre a literatura e o audiovisual, entre Burton e Poe. Para além de tudo isso, constituiu-se como um potenciador das sensibilidades, das conversas, das partilhas de experiências, do diálogo igualitário. Assim, o tema tratado foi o fantástico, o excêntrico, a hesitação entre o real e o imaginário capaz de instigar, em simultâneo, a imaginação, a excentricidade e o equacionar de determinados valores relacionados com as profundezas da alma humana (a bondade/a maldade, a perversidade, o que é intrínseco ao ser humano, o que faz parte da nossa essência). Quer o curta, quer o conto, com os seus aspectos góticos, fantasiosos e sombrios, sublinham esse ambiente macabro e surreal, provocando no espectador/leitor o espanto, a dúvida, a estranheza, a inquietude. E que melhor maneira de colocar em prática o diálogo, se não esta, que começa com um rapazinho que, para além de toda a normalidade, tem um lado obscuro, tem o seu lado lunar, como todos nós, aliás? No final dessa atividade (filme e conto), pretendeu-se que os alunos fossem capazes de conhecer a filmografia de Tim Burton, a partir de seu primeiro curta-metragem; conhecer o autor norte-americano Edgar Allan Poe; estabelecer um paralelo entre os dois artistas; partilhar experiências, pontos de vista, opiniões de forma fundamentada; refletir sobre comportamentos em contextos de padrão social ou isolamento; equacionar questões relacionadas com a ética e os valores; saber ouvir e respeitar opiniões diversas.

Dessa forma, para além de cumprir com as questões relacionadas com o projeto e o *modus operandi* dessa ação, articularam-se, igualmente, os conteúdos da disciplina de Português, no âmbito da **leitura**, da análise do texto e do filme, da **educação literária**, potenciando o reconhecimento de valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados



nas obras, permitindo a expressão, através de processos e suportes diversificados, do apreço por livros e autores em função de leituras realizadas, potenciando o **debate**, de forma fundamentada e sustentada, promovendo a explanação de **pontos de vista diversos** suscitados pelas leituras, em linha com o que defendem Safranjan & Obradovica (2014).

## CONCLUSÃO

O cinema oferece aos educadores e professores um mundo de recursos cativantes que podem ser inseridos no espaço de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos a construção de diálogos com o mundo e outros mundos, entre a imaginação e ficção, conciliando as orientações curriculares com a perspectivação do Homem pela Arte, nomeadamente a Sétima Arte, que tanto atrai a motiva os alunos, tal como ilustram as palavras de Santos, quando afirma:

(...) a apropriação e o uso social do cinema reforçam a tese do audiovisual como um produto extremamente educativo. Um dos seus usos se deu enquanto uma ferramenta que auxilia no universo da educação, atuando nos processos de ensino e aprendizagem, criando referências e construindo um imaginário social. Essa utilização ultrapassa o limite da educação escolar (2020, p. 165).

Com a inclusão da Sétima Arte nas atividades curriculares, os educadores e professores dispõem de inúmeras possibilidades para efetuar leituras sociais, culturais e estéticas, que podem incluir inúmeras disciplinas, por meio de várias concretizações, como destaca Almeida:

Entre as perspectivas arroladas, as mais conservadoras defendem o uso dos filmes em sala de aula como ferramenta para fins educacionais, pedagogizando o cinema (NAPOLITANO, 2003; CARMO, 2003). Na direção contrária, há o trabalho de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011), que consideram o cinema como revelador de realidades, produtor de sentidos. Entre os dois polos, há a abordagem sociológica de Duarte (2002), que considera o cinema como forma de conhecimento (2017, p. 4).

Concluimos que o Cinema deixou de representar uma simples função de complemento ou mera visualização de temas das disciplinas, para incluir, igualmente, o exercício de reflexão sobre a própria narrativa cinematográfica e sobre o mundo que envolve os alunos, permitindo desenvolver competências de apropriação desse mundo multidisciplinar e dominado pelas tecnologias e pela imagem. Como notam Pinto, Cardoso e Soares:

[...] o cinema é uma ferramenta com um forte potencial para a educação e que as narrativas transmediáticas e a convergência mediática, em particular, contribuem para o fortalecimento desta relação, atendendo aos fenómenos da cultura participativa e da inteligência coletiva, tão característicos de uma sociedade mediática na qual se vive em rede (2019, p. 273).

O cinema é um recurso fundamental nas nossas salas de aula, potencializando a inovação pedagógica e abertura aos alunos de janelas de descoberta e compreensão do que os rodeia, podendo, dessa forma, não só analisar o filme, mas igualmente ler e compreender o mundo (FERRO, 2002).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 33. Doi:10.1590/0102-4698153836, 2017. Acesso em: 15 ago. 2021.
- APPETITO, P. Le cinema comme média culturel et éducatif dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères | Cinema as a cultural and educational médium in the teaching-learning of foreign languages. **Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia**, v.3, p.239-251, 2019. Acesso em: 19 ago. 2021.
- ARAUJO, A.; RIBEIRO, R. Cinema em sala de aula. Identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. **Conexão: Comunicação e Cultura**, 2009.
- BLASCO, P. G.; MORETO, G.; BLASCO, M. G.; LEVITES, M. R.; JANAUDIS, M. Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. **Journal for Learning through the Arts**, v. 11, n.1, 2015. <http://dx.doi.org/10.21977/D911122357>. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/2dt7s0zk>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BOUGHTON, D. From fine art to visual culture: assessment and the changing role of art education, *In: International Journal of Education through Art*, v. 1, n.3, p. 211-223, 2005. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BOUSSIF, I.; AUÑÓN, E. Cinema as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom: French. **Porta Linguarum**, v. 35, p.129-147. University of Murcia. DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15460>. ISSN paper edition: 1697-7467. 2021. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CARDOSO, L. Educação e Cinema: práticas pedagógicas inovadoras ou como aprender com o Cinema. **Revista Boletín Actas Pedagógicas**, Universidad del Tolima - Colômbia, 2020.
- COUTINHO, L.M. **Diálogos Cinema-Escola**. Série TV-Escola - Ministério da Educação e Cultura, 2002.
- DIAS-TRINDADE, S.; RIBEIRO, A. O espaço do cinema na Didática da História. **Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual**, p. 27-34, 2016.
- DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUNCUN, P. Visual culture in the classroom, *In: Art Education*, v. 56, n. 303, p. 25-32, 2003. Acesso em: 20 ago. 2021.
- FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GRUBBA, L. Cinema, human rights and development: the cinema as a pedagogical practice. **CINEJ Cinema Journal**, v. 8, n.1, p. 87-123, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/cinej.2020.238>. Acesso em: 22 ago. 2021.

LIDAWAN, M.W.; GABAYNO, JR. Underpinning Film Elements' Pedagogical Feasibilities for Creative Writing. **European Journal of Education Studies**, v. 4, n.2, 2018 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1182734>. Acesso em: 21 ago. 2021.

HAGEMEYER, R. **História & Audiovisual**. São Paulo: Editora Autêntica, 2012

KOENIG, J.A. **Assessing 21st Century Skills**: Summary of a workshop. Washington, DC: National Academies Press, 2011.

LACERDA, I. e FOLLIS, R. **O Cinema Como Forma de Compreender a Sociedade e os Simulacros de Baudrillard**. In: XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Salto – SP, 2016.

LEITE, F. & LOPES, J. Cinema na Educação: um olhar a partir da categoria gênero. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 100, p. 100-123, 2018. Doi: 10.18764/2358-4319.v10n4 especial. Acesso em: 15 ago. 2021.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PIETER-JAN, D. & VANSIELEGHEM, N. Cinema Education as an Exercise in 'Thinking Through Not-Thinking'. **Educational Philosophy and Theory**, v. 46, n.7, p. 792-804, 2014. DOI: 10.1080/00131857.2013.795853. Acesso em: 22 ago. 2021.

PINTO, J., CARDOSO, T., SOARES, A. Cinema e educação: que relação na era da Internet? In: DIGICOM19. International Conference on Digital Design and Communication, 3, - "International Conference... [Em linha]: **atas**". Barcelos: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. ISBN 978-989-54489-5-1. p. 265-274, 2019. Acesso em: 20 ago 2021.

PEREIRA, L. & SILVA, C. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, 2014. Doi:10.5335/rep.v21i2.4304. Acesso em: 21 ago. 2021.

PITHERS, R.T.; SODEN, R. Critical thinking in education: A review. **Educational Research**, v. 42, n.3, p. 237–49, 2000. Acesso em: 15 ago. 2021.

SAFRANJA, J. ; OBRADOVICA, D. **Advancing listening comprehension through movies**. Procedia - Social and Behavioral Sciences 191. 169 – 173. 2014. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/S1877042815027731/1-s2.0-S1877042815027731-main.pdf?>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

SANTOS, J. O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 156-168. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6528>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TEIXEIRA, I.A.C.; LOPES, J.S.M. **A escola vai ao cinema**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TROVÃO, F. Hollywood em sala de aula: reflexões sobre cinema e ensino de história. **Fronteiras & Debates**, v. 3., n. 99, 2017. Doi: 10.18468/fronteiras.2016v3n2. p.99-113. Acesso em: 16 ago. 2021.

WAGNER, D. A. Critical thinking and use of film in Norwegian lower secondary history classrooms. **History Education Research Journal**, v.16, n.2, p. 274–90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.08>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

WOELDERS, A. Using films to conduct historical inquiry with Middle School students. **The History Teacher**, v. 40, n.3, p. 363-95, 2007. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI: DEMOCRACIA E DIVERSIDADE

**Miguel Alfredo Orth**  
**Graziela Macuglia Oyarzabal**  
**Claudia Escalante Medeiros**

## INTRODUÇÃO

Em meio a uma grande onda de obscurantismo e de negacionismo cultural, político, econômico, social e religioso defendidos, em pleno século XXI, somos provocados, todo momento, a repensar e/ou reafirmar um conjunto de pressupostos filosóficos e científicos para que o povo possa, sem medo de ser feliz, sair 'da caverna'<sup>1</sup> para contemplar, sempre de novo, a democracia, bem como lutar por ela.

Aliás, temos consciência de que essa discussão é um tanto árida, tanto para quem escreve, como para quem a lê, uma vez que, neste momento, vivenciamos uma forte onda de negacionismo e, por vezes, de perseguição aos que pensam diferente, em especial, para quem defende a democracia e ousa empreender ações para a fortalecerem, afastando-se dos ideais conservadores que somente contribuem para a reprodução de desigualdades e que não asseguram os direitos do povo.

O presente artigo parte desse contexto para analisar as políticas públicas brasileiras destinadas à formação de professores do século XXI, com base no atual Plano Nacional de Educação (PNE) e nas atuais Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares (DNCC), em especial, quanto à temática da democracia e da diversidade. Metodologicamente, apoiamo-nos na revisão de literatura e na análise documental, a fim de garantir a democracia em nossos ambientes escolares, bem como conviver com o diferente, o inusitado e o novo, a partir das recomendações preconizadas no PNE e nas DNCCs.

E, para dialogar com nosso leitor sobre essa temática, organizamos o artigo em tópicos, a saber: discutir as políticas públicas brasileiras para a formação de professores do século XXI; a legislação educacional brasileira promulgada a partir de 2014; os pressupostos democráticos que a legislação busca defender ou não, para que a democracia e o respeito à diversidade possam ser destacados e vivenciados por estudantes, professores, pais e toda a comunidade escolar.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para falar de política pública, é importante e necessário, deixar clara para o leitor a perspectiva teórica que assumimos, a fim de facilitar a construção dos sentidos e significados do que pretendemos transmitir por meio desta escrita.

Mainardes (2006), um dos pesquisadores brasileiros que discute o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, afirma que os textos políticos, na maioria das vezes, estão ligados ao interesse do público em geral e ou de um grupo de pessoas específicas. Sabemos que o contexto de produção de um texto político, muitas vezes, é ambíguo, pois mantém uma relação com a teoria literária e sua materialidade, o que pode ser influenciado pelas diferentes mídias, portanto um texto político representa a política, mas não podemos afirmar que este é a política.

Também somos conscientes de que todas as formas de manifestações, advindas com o auxílio das diferentes mídias, ao circularem pelas redes, provocam, criam e ou até mesmo produzem embates e contestações, por parte de grupos que controlam a produção e a representação, o que, por sua vez, produz uma política de confirmação e/ou de contestação de muitos textos, em especial de textos políticos, os quais são resultados de disputas e acordos entre os sujeitos que envolvem.

No caso específico deste artigo, buscamos descrever e analisar como as políticas públicas brasileiras, destinadas à formação de professores para o século XXI, abordam a temática da democracia e da diversidade, tendo por base o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, e as atuais Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares (DNCC).

Mas, antes de aprofundar a questão da formação inicial e continuada de professores para a democracia e a diversidade, organizamos, no quadro 01, de forma sintética, os principais documentos normativos da área educacional, em especial, os documentos que falam sobre a democracia e a diversidade, nos últimos sete anos.

Quadro 01: Sintetiza a legislação complementar de formação de professores

Documento Normativo	Objetivo
Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1 de junho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 3 de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Lei nº 13415 de 17 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP nº 2/2019 de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP nº 21/2020 de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Lei nº 14113 de 25 de dezembro de 2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.
Portaria nº 412, de 17 de junho 2021	Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares.
Lei nº 10576 de 14 de novembro de 1995 <sup>2</sup>	Dispõe sobre a Gestão Democrática no ensino público e dá outras providências

Fonte: Tabela organizada pelos autores do artigo.

Com base nessa legislação, procuramos aprofundar e discutir a formação inicial e continuada de professores para a democracia e a diversidade, e como a Gestão Democrática Escolar pode contribuir para que isso se concretize no meio escolar.

## A DEMOCRACIA E A DIVERSIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA, EM ESPECIAL NO PNE E NAS DNCCS

Esclarecemos que, para a elaboração deste artigo, fizemos um recorte da legislação educacional, promulgada a partir do ano de 2014, quando entra em vigor a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação, momento em que começaram a ocorrer significativas mudanças no contexto educacional brasileiro, e que, sem dúvida, vai produzir um grande impacto na construção da democracia em nosso país.

Uma das primeiras mudanças que se verificou com relação ao PNE em 2014 foram as novas determinações legais, no sentido de alinhar os sistemas de ensino às metas previstas no



referido documento. Assim, é possível perceber que, nesse período, verificam-se avanços e retrocessos, como o percurso histórico evidencia.

No campo da formação de professores, a Resolução nº 02/2015 representa um marco em termos de princípios e ideais democráticos propostos para a educação brasileira, e que será mais bem explicado no próximo subitem deste artigo.

Outro princípio educacional, resgatado e reafirmado pelo PNE 2014 a 2024, é o da diversidade, que busca estabelecer a pluralidade democrática, de respeito e diálogo com a diversidade em meio a uma sociedade de extremos. Para tanto,

O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio de reconhecimentos das diferentes expressões, históricas, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural e social brasileiro marcado por profundas desigualdades [...] (GOMES, 2011, p. 222).

Em razão disso é que a construção de uma política nacional sobre o direito à educação passou a contemplar e/ou considerar, também, toda a diversidade que compõe a etnia brasileira, sem distinção de gênero, cor, idade, sexo, etnia, entre outros. Assim, fez-se necessário elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme recomenda a LDB nº 9.394/96, com o propósito de assegurar a todos os estudantes uma formação básica comum (BRASIL, 1996).

Outro conceito também relevante, quando se fala em diversidade e democracia, é o da Gestão Democrática da Educação, assegurado na atual LDB em seu artigo 14, juntamente com a recomendação de se construir uma Base Nacional Comum do currículo, inicialmente garantida com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (na segunda metade da década de 1990) e, a partir de 2017, por meio da *Base Nacional Comum Curricular*, muito questionada, uma vez que passou a focar em saberes cognitivos em detrimento à formação do cidadão.

Aliás, com a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores foram aprovadas por meio da Resolução do CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Estas resultaram de um amplo debate com as associações e as entidades representativas de pesquisadores e da comunidade acadêmica e educacional como um todo. Essas perspectivas eram consideradas “[...] consistentes [suficiente] para superarmos as antigas dicotomias no campo da formação de professores, na defesa de uma formação unitária que ofereça as mesmas condições a todos os estudantes que aspiram à profissão professor” (ANFOPE, 2021, p. 40).

De fato, a Resolução do CNE/CP nº 2/2015, em seu Art. 3, Parágrafo 5º, entre os seus princípios, de formação inicial e continuada dos professores, destaca o princípio da democracia e da diversidade enquanto temática e/ou categoria muito importantes para a educação do século XXI no país.

Todavia, todo esse cenário de construção democrática e inclusiva presente na Resolução nº 2/2015 foi revogado em 2019, com a promulgação da Resolução nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, quando o documento tratou da formação inicial de professores. Posteriormente, por meio da Resolução nº 1/2020, teve o seu foco centrado na formação continuada de professores. Entretanto, a própria promulgação

dessas resoluções se deu de forma arbitrária e antidemocrática, pois não possibilitou o debate com a comunidade educacional, o que foi alvo de muitas críticas, uma vez que emergiram da necessidade de uma reorganização curricular dos cursos de formação de professores, com base na teoria de estado dos gestores educacionais da época. Dessa forma, as BNCCs encaminham uma formação de professores baseada em uma instrumentalização pragmática, desconsiderando, assim, todas as conquistas asseguradas na Resolução nº 2/2015 e que emergiram de um amplo debate e discussão com a participação dos diferentes segmentos que integram a comunidade educacional.

## COMO APARECE A DEMOCRACIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA?

Quanto aos conceitos de democracia e cidadania na legislação educacional brasileira, observa-se que esses princípios sempre andam juntos, uma vez que entendermos a educação como um processo de formação humana pressupõe o desenvolvimento de conceitos e valores inerentes ao exercício da cidadania. Isso somente será alcançado por meio de políticas públicas e ações democráticas que, de fato, priorizem todas as pessoas de um determinado grupo a participar e usufruir de determinados benefícios, considerando todos como cidadãos, sem nenhuma distinção.

Esses princípios começaram a fomentar os debates, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual marcou o retorno do Regime Democrático no Brasil. No que se refere à educação, apresenta em seu artigo 206, inciso VI, a garantia de que o princípio da gestão democrática e do ensino público fosse estendido a todos os brasileiros. Em decorrência desse marco, os debates educacionais passaram a centrar-se em torno da garantia e do cumprimento desse princípio nas instituições escolares do país. Essa discussão se estendeu até 1996, quando, então, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu artigo 14, incisos I e II, estabelece os princípios que deverão orientar a gestão democrática nas escolas de ensino público, como o da participação de todos os profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). O texto da LDB 9.394/96 faz emergir a necessidade da reformulação das práticas administrativas escolares que vinham sendo desenvolvidas até então nas escolas.

Porém, faz-se necessário ressaltar também que não basta uma denominação para alcançar a gestão democrática no ensino, pois se necessita de uma mudança de concepção, porque a escola ainda continua sendo uma instituição conservadora, que se encontra enraizada no modelo 'iluminista', mesmo que o mundo, cada vez mais, transforme-se em algo líquido, pouco palpável, diferente e novo. Para que a escola dialogue com esse mundo líquido, é preciso que esta abra seus portões, suas janelas, suas persianas, suas cortinas para ver o novo, o diferente, adentrando neste ambiente, para questionar, discutir, reconstruir o saber, o conhecimento por meio do diálogo com as TIC, as teorias de aprendizagem ativas. Para tanto, a mudança nas práticas de gestão da escola também precisam passar por uma mudança de concepção, ou como diz Lück, (2000, p. 15):

[...] por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas. [...] Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual.

A gestão democrática, nesse contexto, estaria comprometida em assegurar a ampliação de espaços de participação da sociedade civil na tomada de decisões e na elaboração de um projeto político pedagógico que assegure a todos os cidadãos uma educação de qualidade. Mas, para que isso ocorra, também é essencial criar um regimento escolar que balize o projeto político-pedagógico. Ou seja, para que a Gestão Democrática Escolar se efetive na escola, deve-se construir a gestão sobre o seguinte tripé: eleição direta para diretores das escolas e dos conselhos escolares; possuir um projeto político-pedagógico e criar o próprio regimento escolar para que possa sustentar legalmente as ações da escola.

**Figura 01:** Mesa com Tripé



Fonte: <https://www.google.com/search> e escrita feita pelos autores.

Temos consciência de que há professores e pesquisadores que estruturam essa gestão democrática da escola de outra forma, até mesmo ignorando o tripé da gestão escolar que nós propomos, embasados em outros princípios. No entanto, reafirmamos nosso compromisso com uma nova forma de pensar, organizar e propor os processos de ensino e de aprendizagem escolar, e que estão expressos na figura 01.

Ainda com relação ao princípio da gestão democrática e os desdobramentos legais que se sucederam após a promulgação do PNE 2014-2024, é oportuno destacarmos a Resolução CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Convém lembrar que essas diretrizes são fruto de um amplo debate com as associações e as entidades representativas nacionais de pesquisadores e da comunidade acadêmica e educacional como um todo, entre os quais destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros.

Porém, todo esse cenário de conquistas democráticas vem sendo fortemente ameaçado, com a promulgação de documentos, como o da Resolução 02/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para formação inicial de professores, e a Resolução 01/2020, que estabelece novas Bases Nacionais para a Formação Continuada de Professores. Para os pesquisadores em educação, esses documentos não foram discutidos com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais, e foram elaborados por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, comprometidos com os ideais neoliberais e que desejam aplicar na educação princípios de gestão empresarial, que pouco ou nada contribuem para a formação cidadã, tampouco com a instituição de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, característica desejada e necessária para se viver e conviver no século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos mostrar como a legislação brasileira, em especial, o PNE e a BNCC, tratam o tema da democracia e da diversidade na formação e na prática de professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Reconhecemos que esse desafio não foi uma tarefa fácil, principalmente, se olharmos para a história recente do Brasil e com destaque para o ano de 2016, marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, o que representou uma afronta à democracia. Nesse período, o PNE foi secundarizado enquanto referência da política de Estado para a educação nacional, situação que se agravou ao longo dos anos subsequentes, em especial com os sucessivos cortes de recursos financeiros destinados à educação e à pesquisa brasileira. Para além desse cenário, o governo federal tem implementado políticas na contramão daquelas que estão previstas no PNE, além do desrespeito e das restrições impostas às universidades.

Além disso, essa questão causa preocupação, em função da padronização dos currículos implementados por meio da institucionalização da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e, mais recentemente, por meio da Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares. Essa Portaria, segundo pesquisadores e entidades representativas do ensino superior, juntamente com algumas universidades federais, desrespeita a autonomia e os princípios da gestão democrática assegurados pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/96, princípios que precisam ser resgatados, novamente.

A implantação de uma BNCC para a formação de professores é um retrocesso para a educação, uma vez que a formação passou a ser reduzida à aquisição de um conjunto de competências que parecem se alinhar às demandas do mercado de trabalho. Há, ainda, conformidade com os objetivos neoliberais, ao reduzirem a formação a algo meramente instrumental, pois prioriza a aquisição de competências que irão contribuir pouco ou nada para a formação dos cidadãos do século XXI, e na transformação da sociedade atual, uma vez que esta precisa de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com os objetivos de uma sociedade inclusiva e democrática.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO). **Documento Final do XX Encontro Nacional**. ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 15 jul 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. D.O.U., Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, v. 134, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 15 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 13005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. D. O. U., Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113** de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. D.O.U, Brasília, 25 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 412**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. D.O.U, Brasília, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3559/portaria-mec-n-412>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. D.O.U., Seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 22 de novembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. D.O.U., Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3** de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D.O.U., Brasília, 22 nov. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). D.O.U., Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). D.O.U., Brasília, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: Dilemas e Perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): **Avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÜCK, Heloisa (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 10576**, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXT0&Hid\\_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid\\_IDNorma=11775](http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775). Acesso em: 15 jul. 2021.



# A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**Alexandre Rodrigues Caitano**  
**Rommel Wladimir de Lima**

## INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado com objetivo de oferecer suporte aos alunos com deficiência e facilitar o acesso à educação. Esse serviço elabora e organiza planos de atendimento, bem como recursos pedagógicos e tecnológicos que venham a diminuir as barreiras impostas pelas necessidades específicas às deficiências dos alunos (BRASIL, 2008).

A evolução tecnológica, a ampliação da rede mundial de computadores, a internet e os novos padrões de desenvolvimento e o uso da robótica vêm facilitando a operacionalização de dispositivos conduzidos de acordo com a necessidade específica dos usuários (LIMA, 2018). Nesse contexto, o uso de dispositivos robóticos em ambiente escolar regular e inclusivo tem sido fortemente explorado devido a sua interdisciplinaridade e por permitir, com isso, a sua utilização em atividades concretas, na exploração de conceitos e como ferramenta no atendimento às necessidades de alunos com deficiência, através de uma metodologia interativa e divertida (CONCHINHA, 2015; ALBO-CANALS *et al.*, 2014; OHSE, 2014).

O presente artigo vem explorar a figura docente, mais fortemente, o profissional do AEE e a importância da formação continuada para o melhor atendimento dos alunos com necessidades específicas. Para a referida discussão, esta produção utilizar-se-á de resultados colhidos em uma pesquisa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação pela UERN e Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), estudo promovido pelos autores desta produção (CAITANO, 2019).

Este artigo está dividido em seis subseções. Na primeira, é feita uma introdução ao estudo; na segunda, intitulada metodologia, são apresentados todos os aspectos metodológicos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa; na terceira, sob o título de Plataforma Educacional Assistiva, é apresentada a ferramenta fundamental para o desenvolvimento



do estudo em seu contexto geral; na quarta subseção, a realidade aumentada na prática, os autores discutem uma oficina realizada com profissionais do AEE que serviu como instrumento de análise para os dados aqui apresentados; na quinta subseção, apresentam-se os resultados e discussões do estudo; e, por fim, na sexta subseção, são apresentadas algumas considerações importantes para a produção.

## METODOLOGIA

Este trabalho apresenta resultados e discussões alcançados durante o percurso de uma pesquisa de dissertação promovida pelos autores. Na referida dissertação os pesquisadores construíram uma Plataforma Educacional Assistiva (PEA), considerando as necessidades específicas dos alunos com autismo atendidos pelos profissionais do AEE de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Mossoró (RN). Ao propor uma nova ferramenta, viu-se a necessidade de formar os profissionais do AEE da escola, visando que, após a intervenção prática com os alunos, pudessem continuar o desenvolvimento de atividades que se utilizassem das ferramentas presentes na pesquisa.

Para a análise da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, com o objetivo de coletar dados e analisá-los com base em estudos teóricos. Tal abordagem “atravessa disciplinas, campos e temas”, levando em consideração o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos (DENSYN; LINCOLN, 2006; GIL, 2010). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa caracterizou-se como “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011). Quanto à finalidade do estudo, foi descritiva-exploratória, no intuito de identificar a correlação entre as variáveis e análise dos fatos, culminando em uma análise profunda da realidade pesquisada (GIL, 2010).

Para que os objetivos do estudo fossem atingidos, constituíram-se como instrumentos metodológicos a análise bibliográfica, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (MORESI, 2003; BIOLCHINI *et al.*, 2005); planejamento de atividades e oficinas (LIBÂNEO, 2002; FRANCISCO, 2007; INFORSATO e SANTOS, 2011); observações (MATURANA, 2001), e diário de campo (GIL, 2010; SEVERINO, 2007).

No intento de investigar um fenômeno levando em consideração os sujeitos e o contexto no qual estavam inseridos, o método científico utilizado foi o Estudo de Caso, de múltiplos casos, constituído em três estágios: (a) definição e planejamento, em seguida (b) preparação e coleta; e, finalmente, (c) análise dos dados (YIN, 2015). O estudo, que foi conduzido por meio de atividade pedagógica, fez uso da Ação Mediadora (WERTSCH, 1999; BEZ, 2014), que tem sido usada em outras pesquisas com vistas ao desenvolvimento de sistema de informação e criança com autismo. Os elementos pedagógicos e tecnológicos presentes na ação serão jogo interativo, uso de plataformas de controle, e a realidade aumentada, que será mais bem caracterizada na próxima subseção. Para a sua construção, foram levadas em consideração as necessidades específicas do educando com autismo. O desenvolvimento do jogo e a adequação das plataformas de controle se utilizaram do Design Centrado no Usuário – DCU (PASSERINO & BEZ, 2013). O plano pedagógico da ação do uso da plataforma assistiva foi planejado pelos profissionais do AEE, em parceria com o pesquisador.

Ressalta-se, ainda, que o presente Estudo de Caso veio no sentido de possibilitar uma investigação empírica sobre um fenômeno atual dentro do seu contexto (YIN, 2015). Com relação aos sujeitos da pesquisa, este estudo levou em consideração as análises prévias de um estudo anterior de Caitano (2019), porém, conforme aponta Gil (2010) no Estudo de Caso, há sempre a possibilidade de novas descobertas.

O estudo envolveu múltiplos casos, que foram definidos de acordo com a prática pedagógica planejada entre os profissionais do AEE da escola participante da pesquisa e o pesquisador. Cada caso (unidade do estudo) correspondeu à prática pedagógica realizada com cada aluno com autismo atendido pelos profissionais do AEE da instituição. A análise dos casos ocorreu de forma única e combinada por meio de relações entre eles. O Estudo de Caso ocorreu em três momentos: (a) Definição e Planejamento; (b) Preparação e Coleta; (c) Análise dos dados.

As atividades relacionadas ao momento de Definição e Planejamento foram subdivididas visando, com isso, adequar-se aos princípios norteadores do trabalho, que foram a submissão e aprovação do comitê de ética, conforme necessário, para que a pesquisa ocorresse conforme o planejado; e a identificação e caracterização dos espaços educacionais.

Para a identificação dos sujeitos, foram selecionados os alunos com autismo devidamente comprovado e que eram atendidos pelos profissionais do AEE nas escolas participantes. Foram identificados dois alunos com autismo e dois profissionais do AEE. Para que as crianças e profissionais do AEE participassem da pesquisa, ocorreu a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Termos de Assentimento Livre Esclarecido – TALE, conforme sugere o Comitê de Ética.

Para a identificação das necessidades específicas dos alunos, os profissionais do AEE responderam um questionário, que serviu de base para a elaboração do perfil dos sujeitos da pesquisa, e, após isso, para a análise dos resultados. Essa atividade foi fundamental para a adequação da plataforma educacional assistiva ao perfil dos usuários (alunos), conforme se almejou o estudo.

O planejamento individualizado do AEE em relação ao uso da plataforma educacional ocorreu juntamente com os profissionais do AEE. Foram organizadas as ações pedagógicas para cada aluno, com o uso da plataforma. Vale mencionar que, nessa etapa, os profissionais do AEE da instituição parceira da pesquisa participaram de uma oficina que tinha como tema principal “O uso da realidade aumentada no contexto do AEE”, momento formativo em que os profissionais puderam conhecer uma nova tecnologia e criar, em conjunto, possibilidade de atividades para a inserção dessa ferramenta no AEE de crianças com autismo. A oficina com esses profissionais serviu de base para as discussões deste estudo.

Ainda na etapa de planejamento, ocorreu o processo de estabelecimento das ações operacionais e estruturais para a coleta de dados, para a análise do uso da plataforma no contexto do AEE e da oficina com os professores. As atividades foram registradas através de diário de campo, que serviu para a análise e descrição das ações ocorridas na ação pedagógica.

A análise dos dados refletiu acerca dos dados coletados durante a ação pedagógica com os profissionais docentes.

## PLATAFORMA EDUCACIONAL ASSISTIVA

A PEA construída dividiu-se em três elementos principais: 1. Plataformas de controle; 2. Jogo 3. Realidade aumentada. Cada um desses elementos será apresentado a seguir.

A aplicação das *plataformas de controle* presente nesta pesquisa consistiu no uso de três plataformas de madeira que, ao receber pressão (peso), possibilitam o controle de softwares (jogo) presentes no computador. O uso desse equipamento veio no intuito de substituir o contato manual do usuário com a máquina, fazendo com que o uso ocorra por meio de pisar e pular sobre as plataformas e, com isso, mover o personagem do jogo possibilitando percorrer todas as fases.

Ao todo, foram utilizadas três plataformas e cada uma delas apontava para uma direção no jogo. Uma para o lado direito; uma para o lado esquerdo; uma para cima/frente. Cada plataforma foi construída em madeira e, por baixo de cada uma, foram inseridos sensores que, por sua vez, eram conectados a uma placa de Arduino Leonardo<sup>1</sup>. Os sensores conectados tinham a função de receber a entrada que, no caso, era o pressionamento das plataformas, que eram acionadas conforme as crianças subiam nas placas. Ao receber o pressionamento, os sensores enviam um sinal de 0 (zero) caso não esteja pressionada, ou 1 (um) se estiver pressionada, à placa de Arduino Leonardo, a eles conectada.

O *jogo* utilizado na pesquisa foi implementado utilizando a linguagem de programação gráfica *Scratch*. Desenvolvida pelos autores, a aplicação possui onze fases distintas, cada uma delas seguindo modelos semelhantes, em que o personagem principal deve caminhar em trilhas que aparecem na tela, até chegar ao ponto final e, assim, passar para a próxima fase. A arquitetura do sistema implementado é um reativo simples e, sempre que houver o pressionamento da plataforma, o *software* responde com o movimento.

A *Realidade Aumentada* é inserida de modo que os usuários possam reconhecer para onde cada plataforma aponta. Em vez de colocar em cada plataforma a imagem de uma seta, foram colocados códigos-QR referentes aos objetos de realidade aumentada com a imagem da direção para onde cada plataforma aponta.

Para a criação dos objetos de realidade aumentada, foi utilizada a ferramenta *Augment*, que oferece ao usuário a possibilidade de criação e aplicação dessa tecnologia em diversos contextos. Tal ferramenta se utiliza de um aplicativo de smartphone que serve tanto para a criação quanto para a leitura dos códigos-QR dos objetos de Realidade Aumentada criados com ela.

É importante mencionar que a presente plataforma educacional utilizada neste estudo foi inserida no AEE de crianças com autismo, entretanto, de acordo com a pesquisa de Caitano (2019), ela pode ser utilizada no atendimento de crianças com outras necessidades específicas, como a síndrome de Down; dificuldades motoras e mobilidade reduzida; hiperatividade e déficit de atenção; surdez ou deficiência auditiva; entre outras necessidades.

---

<sup>1</sup> *Arduino Leonardo* é uma placa com microcontrolador ATmega32u4 e comunicação USB embutida no microcontrolador. Na ferramenta, esse objeto é utilizado para possibilitar uma comunicação entre a plataforma e o computador.

## A REALIDADE AUMENTADA NA PRÁTICA

Conforme explanado nas subseções anteriores, este trabalho aborda uma análise a respeito da formação de professores para o uso de novos recursos tecnológicos no AEE, tendo como base a oficina ministrada com os profissionais do AEE durante a pesquisa de Caitano (2019). Esta subseção caracteriza a referida oficina e sua prática.

Intitulada 'A realidade aumentada na prática', a formação teve como foco principal instruir os profissionais do AEE da instituição acerca da construção de objetos de realidade virtual para, assim, ajudá-los a criar formas de trabalhar a comunicação com os alunos, entre outros aspectos, que ficarão ao cargo do planejamento pedagógico de cada um dos cursistas no seu fazer docente.

De início, os participantes foram questionados a respeito do que seria a realidade aumentada e em quais situações do cotidiano podemos encontrá-la. Após discussões, os cursistas foram informados que, após a oficina, cada um deles poderia criar seus objetos de realidade aumentada e inseri-los nas mais diversas atividades.

Após a conceituação e esclarecimento acerca da realidade aumentada, foi a vez de explicar o conceito de código QR que, para a prática da criação dos objetos de realidade, foi de grande importância. Nesse assunto, os participantes já iniciaram citando diversas situações em que utilizaram o código QR, como em aplicativos de bancos, acesso de sites, para baixar aplicativos, entre outros. Diante do conhecimento prévio dos professores, os pesquisadores apresentaram as semelhanças e diferenças existentes entre esse código e o código de barras; sua origem e aplicações primárias; e áreas de maior utilização.

Em seguida aos assuntos introdutórios, os pesquisadores apresentam uma ferramenta de produção de objetos de RA, o *Augement*, que oferece ao usuário a possibilidade de criação e aplicação da realidade para uso em diversos contextos. Na oportunidade, os cursistas criaram seus perfis na plataforma e, logo após, o pesquisador deu as instruções acerca da construção dos objetos. É importante mencionar que os objetos criados por eles foram utilizados na prática com os alunos, no segundo momento da pesquisa, com o objetivo de mostrar-lhes que suas criações poderiam ser utilizadas na sala de recursos multifuncionais da escola para o AEE.

Após as instruções, os profissionais foram incentivados a criarem suas figuras utilizando a ferramenta Paint, disponível no sistema operacional Windows e *on-line*, para que, em seguida, essas imagens fossem transformadas em objetos de realidade aumentada.

Com a criação das imagens e objetos de realidade, os cursistas fizeram os testes de suas criações e, incentivados pelos pesquisadores, discutiram a respeito do emprego do conhecimento adquirido, na prática do AEE na sala de recursos multifuncionais. Os profissionais se mostraram interessadas em colocar em prática o conteúdo e ressaltaram a importância de formações como aquela para a atividade docente no AEE e na sala regular.

Como instrumento de análise do efeito da formação na prática docente dos cursistas, eles foram convidados a responder um questionário a respeito da oficina e seus desdobramentos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da oficina ocorreu por meio do uso de um questionário que foi respondido pelo *Google Forms*. Os questionamentos presentes no formulário foram divididos em quatro dimensões de análise: a primeira delas contemplou a formação docente e as TICs; a segunda dimensão de análise considerou a realidade aumentada e o AEE; a terceira dimensão analisou a estrutura da SRM; a quarta dimensão destinou-se à avaliação da oficina. Neste estudo, discutiremos de forma mais específica os resultados apresentados na primeira dimensão de análise.

Sobre a formação das profissionais do AEE e o uso dos novos recursos da informação e comunicação na prática docente, houve duas respostas distintas. Uma das participantes alegou que sua formação incentivou o uso das tecnologias da informação e comunicação em sua prática; outra declarou que o uso dessas tecnologias surgiu por iniciativa própria, ou seja, não houve, por parte da segunda declaração, incentivo acadêmico para que as ferramentas tecnológicas digitais pudessem ser empregadas no cotidiano escolar.

Analisando as respostas das professoras a respeito de suas formações e o incentivo do uso das tecnologias digitais no AEE, variaram entre duas perspectivas, que foram: “Sim, minha formação acadêmica foi um fator incentivador para o uso da Computação e Informática voltada ao contexto da sala de aula e do AEE” e “Não, o uso da Computação e da Informática voltada para o contexto da sala de aula e do AEE veio por iniciativa própria”. Correlacionando ao que é exposto no gráfico 1, vê-se que uma professora afirmou se utilizar das TICs no AEE com frequência, e uma que, às vezes, utiliza. Diante desse cenário, pode-se inferir a importância de uma formação que contemple os mais diversos aspectos pedagógicos e, também, vai ao encontro do que Kenski (2015) diz, que as pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, a fim de que possam manter qualidade em seu desempenho profissional.

Sobre a formação dos professores, Kenski (2015) afirma que a formação docente em nível superior, como requisito para lecionar no Ensino Básico, constituiu-se obrigatória após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, devido a essa exigência, foram criados cursos superiores nas mais diversas áreas, que, em sua maioria, segundo a autora, priorizaram a forma tradicional de ensino na formação acadêmica.

A autora levanta uma questão sobre a implementação de propostas de cursos que envolvam todas as modalidades de ensino, com as mais variadas propostas de ensino: isso causou muito mais estranhamento, por parte dos professores, do que empolgação. E, ainda, acrescenta que os cursos de formação de professores, algumas vezes, contradizem o que as teorias educacionais têm considerado necessidade social da educação.

Já em 2010, Gatti (2010) dizia que “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”. Segundo a autora, é importante a introdução de mudanças dentro das instituições e nas formas de concepção das grades curriculares dessas formações. É inadmissível que, em meio a uma sociedade que dispõe de tantos meios e recursos tecnológicos da informação e comunicação, que estes não façam parte do projeto pedagógico dos cursos.

No que se refere à utilização das ferramentas tecnológicas no contexto do AEE e no ensino regular, e acerca da formação e formação docente continuada, os autores aqui mencionados e os dados coletados na pesquisa apontam para a necessidade de maior atenção à formação dos profissionais docentes. Os profissionais, de acordo com o estudo, têm interesse e disposição para o aprendizado de novas ferramentas, mas faltam oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou e discutiu os resultados de uma prática ocorrida com profissionais do AEE de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Mossoró, no interior do Rio Grande do Norte. A oficina ocorreu no intuito de oferecer aos cursistas a oportunidade de aprendizado acerca da realidade aumentada, para que, assim, esse conhecimento fosse empregado no contexto da sala de recursos multifuncionais.

No decorrer da oficina ministrada e da análise dos dados coletados, percebeu-se que os profissionais tinham interesse em aprender o novo, de modo a complementar a prática docente e o AEE. Na prática, os cursistas planejaram, inclusive, práticas nas quais a realidade aumentada pudesse ser empregada no âmbito da educação inclusiva.

Após o estudo e a análise, pode-se inferir que a formação continuada desses profissionais merece maior atenção. A pesquisa comprovou, ainda, que o profissional tem interesse em conhecer melhor o novo, para aplicar na prática, mas é limitado por fatores como a falta de oportunidade.



## REFERÊNCIAS

ALBO-CANALS, J.; SANS-COPE, O.; BARCO, A.; DIAZ AND C. ANGULO, M. **Robotics@Montserrat: A case of Learning through robotics community in a primary and secondary school.** Child-Robot Interaction Workshop at Interaction Design and Children Conference (IDC), 2014.

BEZ, M. R. **SCALA - Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web.** Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, p. 286. 2014.

BIOLCHINI, J; MIAN, P. G; NATALI, A. C; TRAVASSOS, G. H. **Systematic review in software engineering:** Relevance and utility. Technical Report RT-ES 679/05, PESC/COPPE/UFRJ. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008** – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. In.: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CAITANO, A. **A Realidade Aumentada no Atendimento Educacional Especializado de Crianças com Autismo: Uma Proposta Tecnológica.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Faculdade de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Mossoró/RN, p. 108. 2019.

CONCHINHA, C., OSÓRIO, P., AND DE FREITAS, J. C. **Playful learning: Educational robotics applied to students with learning disabilities.** In 2015 International Symposium on Computers in Education, SIIE 2015 (nov 2016), IEEE, pp. 167–171.

DENSYN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. São Paulo: Artmed, 2006.

FRANCISCO, D. J. **Criando Laços via recursos informatizados:** intervenção em saúde mental. 2007. 172 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.



LIBÂNEO, J. C. O essencial da didática e o trabalho de professor. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do autor, 2002. p.4-7.

LIMA, R. P. **Promoção do Interesse em Criança com Autismo a partir de uma Plataforma Educacional Assistiva com Fantoche Eletrônico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre/RS, p. 191. 2018.

MATURANA, H. Ciência e vida cotidiana: a ontologia das explicações científicas. In: MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução de Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 125-159.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

OHSE, M. **Projeto e desenvolvimento de uma plataforma de robótica educacional para ensino médio**. Monografia. UNIVATES. Lageado. 2014.

PASSERINO, M. L.; BEZ, M. R. **Building an alternative communication System for Literacy of Children with Autism (SCALA) with context-centered design of usage**. In: Autism / Book 1, v. 1, p. 655-679. INTECH Open Access Publisher, 2013.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.99-124.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WERTSCH, J. **La Mente en Acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# MARCOS LEGAIS: INTERCULTURALIDADE E O PIRAYAWARA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS

**Luciane Rocha Paes**  
**Rita Floramar Fernandes dos Santos**

## INTRODUÇÃO

O presente texto propõe-se em discorrer sobre a propositura da interculturalidade como assunto pertinente na formação de professores indígenas, além dos processos educacionais da educação escolar indígena como política e prática para autonomia dos povos originários, que para além dos moldes estabelecidos pela constituinte de 1988, se faz concepção epistêmica e marco legal, objetivando autonomia e emancipação social dos povos em questão, atendidos pelo Projeto Pirayawara.

Em referência aos marcos legais, estes, dão subsídios para a educação escolar indígena, direcionados por políticas públicas que articulam a educação e a formação como uma modalidade de educação específica e diferenciada. Conforme Luciano (2006), todos os marcos legais historicamente se efetivaram por meio da resistência, e da mobilização dos povos indígenas do Brasil.

Desse modo, elucidamos que, a priori de todas as prerrogativas legais da educação escolar indígena, como intercultural, diferenciada, comunitária e bilingue bem como os pressupostos políticos, curriculares e epistêmicos de formação de professores indígenas, houve um processo histórico de lutas e resistências e união dos povos indígenas que jamais aceitaram sucumbirem-se e, desta forma, não se mantiveram neutros, sendo essencial para que estes conseguissem as conquistas, tanto no âmbito da educação como na saúde (LUCIANO, 2006).

O Programa mínimo dos Direitos na Constituinte, elaborado pela UNI e várias outras entidades pró-índio em 1986 não faz referência explícita à questão da educação escolar para povos indígenas, mas exige o “reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas com seus projetos e futuro, além das garantias da plena cidadania” (CEDI,

1987). Esse reconhecimento à diversidade pressupõe, como ficou evidente em manifestos e documentos produzidos por assembleias indígenas, formas diferenciadas e específicas de educação próprias de cada povo. A organização do movimento indígena e a respectiva articulação com entidades pró-índio da sociedade civil permitiram conquistas significativas na Constituição, promulgada em outubro de 1988. Entre as conquistas destaca-se o direito à diversidade cultural, jamais reconhecido nas constituições anteriores, a não ser indireta e provisoriamente quando se propôs integrar as sociedades indígenas à comunhão nacional (FERREIRA, 2001, p.10).

Neste sentido, em decorrência histórica do movimento, resistência e luta pela validação dos seus direitos, logo, os povos indígenas tiveram seus direitos assegurados por uma Constituinte de 1988. À vista disso, é necessário evidenciar e afirmar que todo o processo de colonização foi predatória, e motivou a extinção de diversas etnias, línguas indígenas, e uma imensurável diversidade cultural ancestral, ferindo brutalmente os povos indígenas do Brasil.

## PARA ENTENDER O PROCESSO

O projeto Pirayawara, nesse contexto, emerge como uma política pública específica, para educadores indígenas no estado do Amazonas, como resultado de todo o movimento de luta destes professores que começaram a se articular a partir de 1980, no mesmo sentido de luta dos movimentos pró-indígena, que tiveram sua gênese na década de setenta.

“Objetiva habilitar professores indígenas para o exercício da docência de 1º ao 5º anos em suas respectivas comunidades” (PEE-AM, 2015, p.138), a partir da particularidade da cultura tradicional de cada povo, oferecendo aos professores, subsídios de formação dentro dos aspectos tradicionais que fazem parte do cotidiano destes indígenas. (SEDUC. 1998, p.36). Ainda está em pleno andamento e na atualidade, sendo reformulado, para atender a mais de sessenta povos distintos.

Por conta disso, é sempre necessário que se faça uma reflexão mais crítica sobre a formação do professor indígena aceito neste projeto. Defendendo primeiro, sua perspectiva intercultural, uma vez que esta ação vai além da legitimação como política pública produzida pelo Estado. Deve balizar-se por um pensamento crítico por meio de pedagogias decoloniais, alicerçadas pela pauta da interculturalidade, que aqui advogamos como crítica.

Pedagogias estas, que visam construir oportunidades para uma educação emancipatória. Tendo em vista a lógica do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos perante a sua apropriação cultural e atentos à herança colonial que relega as culturas tradicionais como base da construção histórica da sociedade brasileira, principalmente, no âmbito educativo.

Nessa conjuntura, defendemos, embasados no resumo do Relatório da Unesco, intitulado: *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, que apostar na interculturalidade no âmbito da formação para professores indígenas no Amazonas, exige fazer-se desse processo um conjunto de capacidades necessárias para um funcionamento adequado com os que são diferentes de nós, como o caso dos muitos povos atendidos pelo Projeto Pirayawara.

Somente assim, iniciamos uma tentativa da compreensão e reconfiguração de pontos de vista e concepções do mundo, pois, menos que as culturas, são as pessoas, com suas complexidades e múltiplas expressões a quem estas ações atendem e são elas, as primeiras a sentir a interculturalidade como praxiologia, não somente como retórica discursiva.

## DISCUTINDO OS RESULTADOS

Nesse ponto, enxergamos a interculturalidade, adjetivada como crítica, no contexto do processo de educação escolar, nasce a partir da epistemologia do currículo, onde emerge como reflexão sobre a educação e o percurso histórico de subalternização das classes não hegemônicas. Em relação aos povos indígenas a interculturalidade nasce no contexto das políticas públicas, aqui especificamente, por meio do Projeto Pirayawara. Acreditando que,

**Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

**Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2016, p.126- 133).

Se tomarmos em perspectiva este processo, como elemento formador nesta discussão, concomitante, este aspecto da dimensão intercultural deveria ser considerado essencial para o processo de desenvolvimento e reconhecimento das necessidades culturais e escolares dos povos indígenas do Brasil.

Assim, legaliza-se a eles amplos direitos condicionados à proteção e respeito na perspectiva do reconhecimento étnico de suas necessidades.

El paradigma intercultural, recientemente incorporado en los discursos políticos, académicos y educativos, pone en evidencia las formas de dominación que se dan de la cultura occidental sobre las minorías étnicas. López y Küper (1999: 37) señalan que en América Latina «los propios indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura». Es así que en la década de los setenta algunas comunidades comenzaron a reclamar una educación en su propia lengua, conocida como educación bilingüe, a la que posteriormente se le incorporó el calificativo intercultural, con la finalidad de recibir una educación que respondiera a las necesidades de formación de cada contexto sociocultural y considerara la reflexión y modificación de las formas de relación injusta entre las culturas (MARTINEZ, 2012).

As políticas públicas que corroboram com a educação intercultural para os povos indígenas nasceram com suporte na Constituição de 1988, a escola, sendo para indígenas ou não, possui suas funções sociais, e uma delas é promover ações construtivas, baseadas numa educação democrática emancipatória e crítica, firme no reconhecimento da identidade cultural e suas diversidades. Desenvolver nela a perspectiva intercultural, significa, investir na formação de professores indígenas e no projeto da construção do Brasil como um país multiétnico e culturalmente plural.

Exemplo, que concretamente vislumbra esta afirmativa, foi a feitura do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que norteia o Pirayawara, afirmando que a interculturalidade, na perspectiva da educação escolar indígena, necessita compreender as seguintes dimensões:

Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. Bilíngue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante, específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24-25).

A intercultura, aqui vislumbrada, proporciona criticamente a valorização das diferenças culturais, do mesmo modo que evidencia as demandas que essas diferenças possuem, a partir de uma visão democrática e igualitária, fugindo da perspectiva de padronização dos povos com características diferentes nas monoculturas ideologicamente construídas.

Em síntese, é o reconhecimento do Estado e da sociedade não indígena da cultura tradicional indígena na formação e no projeto da construção do Brasil.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microsocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade (BRASIL, 1998, p. 105).

Esse instrumento com significação intercultural dá uma crucial contribuição para o processo de efetivação de um novo paradigma, onde a interculturalidade começa a se desdobrar e tem como objetivo epistemológico romper com as desigualdades que os povos indígenas sofreram e sofrem como resultado do processo de colonização exploratório e predatório ocorrido no Brasil.

Ao analisar o Projeto Pirayawara, apontamos que os aspectos da interculturalidade, em certa medida, atravessam o processo desta política de formação ao passo que esta é comunitária, dentro do contexto da cultura tradicional, uma vez que, os professores se deslocam para as comunidades indígenas as quais se tornam centros de formação, também entendemos que há inúmeros pressupostos que poderiam ser melhorados e redimensionados como as necessidades formativas de cada povo, bem como os saberes e conhecimentos tradicionais, o bem-viver, etnociência que também faz parte dos pressupostos interculturais críticos, visto que os povos indígenas produzem suas epistemologias, cosmovisão de mundo, sua ciência e seus saberes e conhecimentos, que vão sendo ensinados de pais para filhos.

Esses pressupostos, mesmo que não efetivados em sua totalidade, são pensados pelo currículo de formação. Assim, destacamos que,

A Etnociência posiciona-se como caminho alternativo à rigidez científica, sem menosprezar nenhuma das metodologias construídas pela ciência ocidental, mas utilizando-se delas como ferramentas para releituras que propiciem compreensão mais adequada e respeitosa da relação entre humanidade e natureza. Em termos epistemológicos, a etnociência enquadra-se na antropologia, outra ciência bastante recente (PESOVENTO; WIECZORKOWKI; TÉCHIO, 2019, p.154).

Justaposta às concepções legais, a interculturalidade, defendida por Candau e Russo (2010), está na profundidade da construção epistemológica, no desenvolvimento da consciência social, promovendo a alteridade cultural e social, entre os seres e os saberes e suas várias formas de vida e existência. Ela exige respeito às minorias, integrando as dimensões do pensar, sentir e fazer, promovendo solidariedade, alteridade, tolerância e o compromisso com a igualdade, como nos lembra Olivencia (2011). O Pirayawara não foge desta conjuntura.

A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Ou seja, educadores precisam estar a tentos às definições gerais de educação intercultural, que são: fortalecer e legitimar as identidades culturais de todos os alunos, conforme eles e suas famílias as definem; promover um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos possam se expressar e se comunicar a partir de sua própria identidade e prática cultural, e se enriquecerem mutuamente com as experiências uns dos outros; desenvolver capacidades de comunicação, diálogo e inter-relação e promover a comunicação, o diálogo e a inter-relação equitativa entre

as pessoas (alunos, professores, pais, etc.), grupos e saberes e saberes culturalmente diferentes; contribuir para a busca por equidade social e melhores condições de vida.

Podemos ver que a educação intercultural, segundo Walsh (2007), tem como foco promover uma relação comunicativa e crítica entre diferentes seres e grupos, e também estender essa relação na tarefa de construir sociedades verdadeiramente plurais e equitativas.

A interculturalidade, assim vista, deve intencionar diálogo simétrico e a prerrogativa da igualdade, caso contrário, recaímos no erro da cultura e ações hegemônicas.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem de a identificação e reconhecimento de um problema, anunciam desacordo e oposição à condição de dominação e opressão, organizar para intervir; o objetivo: quebrar a situação atual e tornar algo mais possível. Tal processo de ação, normalmente realizado coletivamente e não individualmente, eles suscitam reflexões e ensinamentos sobre a própria situação / condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou descolonização, enquanto chama a atenção para as práticas político, epistêmico, experiencial e existencial que luta para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. Pedagogias, nesse sentido, são práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçadas e construídas com ambos na resistência e na oposição, como na insurgência, os quilombolas afirmação, reexistência e re-humanização (WALSH, 2013, p.29).

Diante desses pressupostos, é possível compreender que há um processo de negação das culturas tradicionais negligenciadas na contemporaneidade, dando continuidade ao processo hegemônico colonizador que condiciona a cultura destes povos, no mesmo sentido, desqualifica-os como insignificantes e sem nenhum valor político, histórico ou científico. Assim, a interculturalidade crítica, como aporte das pedagogias decoloniais, é contraponto que dá suporte ao projeto de emancipação do ser, em específico, do ser indígena.

A criticidade nesse processo alinhada à interculturalidade é um caminho que propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Fleuri (2018) diz que se “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente reflexão buscamos analisar a relevância dos marcos legais: interculturalidade e o Pirayawara como política de formação para professores indígenas no Amazonas, como pressuposto de ações e práxis voltadas para o desenvolvimento desta formação, a partir do processo de consolidação das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, a contar da Constituinte de 1988. O Pirayawara é o processo de formação mais antigo e consolidado no Amazonas, já atendeu a grande parte dos povos indígenas que vivem neste estado.



Nesse sentido, porém, entendemos que ainda há muitas limitações no que se refere à formação de professores indígenas, entretanto, pensamos que o projeto está no caminho para efetivar mudanças de acordo com as necessidades formativas, epistêmicas e culturais no desenvolvimento desses pressupostos da formação.

Essa formação que os professores indígenas dispõem, por meio do projeto Pirayawara, dá um aporte importante para compreensão sobre as práticas docentes, e instrumentais como aporte de luta e na sobrevivências desses povos, pois é a partir desta formação que estes professores desenvolvem suas interlocuções e práticas, o currículo intercultural e todo o movimento em defesa dos seus povos.

A interculturalidade, como atitude política epistêmica de práxis ainda não corrobora efetivamente em todos os aspectos da formação, todavia, nos dias atuais, é mais presente e consolidada nas práticas articuladas pelo projeto, compreendemos que é um caminho a ser trilhado a partir de discussões e encaminhamentos das políticas públicas, de gestores e dos povos indígenas.

A perspectiva da interculturalidade crítica é democrática, emancipatória e essencial para uma formação mais política, autônoma, dialoga com as diversidades culturais, epistêmicas, ancestrais dos povos indígenas, sendo essencial para desocultar os silenciamentos históricos, dando cada vez mais vozes aos povos indígenas para o fortalecimento destes enquanto povos originários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. RCNEI - **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pedagogia6periodo2011/diretrizes-curriculares-1/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-indigena---rcnei>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076> Acesso em: 13 fev. 2017.

FERREIRA, Maria Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) **Antropologia história e educação, a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R.M. **Educação intercultural e Formação de Professores**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf) \_Acesso em: 13 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

OLIVENCIA, J.J.L. **Convivencia y Educación Intercultural**. Análises y propuestas pedagógicas, ECU, 2011. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148>. Acesso em: 30 set. 2021.

PEE-AM (SEDUC). **Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, 2015**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE>. Acesso em: 07 set. 2018.

PESOVENTO, Adriane; WIECZORKOWKI, Juscinete Rosa Soares; TÉCHIO, Kachia Hedeny. Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n. 3, p. 153-168, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

SECAD-MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Ministério da Educação. Cadernos Secad. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília-DF, 2007. Disponível em: [http://www.asser.com.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs\\_professor/cadernos%20](http://www.asser.com.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs_professor/cadernos%20). Acesso em: 25 jan. 2019.

SEDUC. **Projeto Pirayawara- programa de Formação de professores Indígenas do Estado do Amazonas**. Manaus, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 619-634, 2006.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. *In*: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 mar. 2019.

# UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS PROJETOS DA UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO

**Simone Silva Alves**  
**Lucas da Costa Lage**

Sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e econômicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação (CUNHA; REIS, 2010, p. 31).

O presente estudo apresenta um levantamento preliminar dos projetos desenvolvidos com a temática da diversidade étnico-racial e cultural pela tríade ensino, pesquisa e extensão no *Campus* Jaguarão da Universidade Federal do Pampa, correlacionando com as Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008, de modo a observar como estão sendo trabalhadas no âmbito acadêmico. Essas leis tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas nas instituições educacionais das redes públicas e privadas brasileira, bem como, a obrigatoriedade da temática nos cursos de formação de professores.

Ressaltamos que os pressupostos que nos guiam estão correlacionados à educação antirracista, à formação de profissionais críticos e reflexivos que lutam pelo bem comum, em que todos os sujeitos são detentores de conhecimentos independentemente etnia, raça ou credo.

A instauração da Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas brasileiras, entretanto, após 18 anos em vigor, temos uma grande ineficácia de sua aplicação e cumprimento nos espaços escolares. No mesmo sentido, a Lei nº11.645/2008 que traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, após 12 anos de execução vemos pouco sobre sua abordagem e aprofundamento nos ambientes educacionais. Nesse sentido, o ensino regido pelo tradicionalismo com a visão eurocêntrica é regado por preconceitos e a perpetuação do racismo estruturalizado em nossa sociedade.

Conforme aponta Almeida (2018, p. 37), “[...] em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade”. Sendo assim, é urgente a abordagem no sistema educacional para uma educação antirracista e que promova o real conhecimento de nossa ancestralidade.

A história narrada pela sociedade hierarquizada pela branquitude heteronormativa atribui funções heroicas aos colonizadores que invadiram, exploraram e saquearam o povo nativo em 1500 e que assim se mantiveram até 1888, ano em que a abolição foi instaurada. Tais inviabilidades nas atualizações curriculares e na resistência do ensino tradicional e conservador apagam as verdadeiras narrativas desse período de massacres que se perpetua até os dias atuais, pois “[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019).

Nessa perspectiva é necessário reverberar os debates em torno de uma educação decolonial, a qual, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 24), conceitua-se por “[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Sendo assim, é necessário que se enfatize o debate antirracista nos ambientes educacionais, pois, segundo Almeida (2018),

é dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas que visem:

1. promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo - por exemplo, na publicidade;
2. remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
3. manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
4. promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Partindo desse pressuposto, o sistema educacional precisa de mudanças em seus padrões curriculares, a fim de permitir que temas essenciais para compreender a constituição de nossa sociedade sejam reverberados nos espaços escolares, possibilitando que as narrativas presentes trabalhem de acordo com os diferentes pontos de vista que compõem uma história, viabilizando uma ampla reflexão do passado e que, de certa forma, ainda se faz presente na sociedade.

Dessa forma, é importante potencializar uma formação que esteja voltada para compreender a desigualdade a qual estamos inseridos e problematizar a falta de investimentos para a adequação dos currículos, assim como instigar que docentes possuam uma complementação formativa para que sejam capazes de fomentar o sentido identitário da população brasileira, por meio das influências e conquistas advindas com o movimento negro e nossos ancestrais.

No âmbito universitário, a falta de implementação da Lei nº 10.639/03 nos currículos de formação implica na não aderência do egresso em trabalhar as questões étnico-raciais, tendo em vista que o mesmo não recebeu ferramentas capazes de auxiliar na construção do conhecimento, ficando estagnado no viés tradicional, conforme aponta Gomes (2014, p. 01), “[...] caso contrário, a implantação curricular de uma parte importante e, diria mais, estruturante, da história e cultura brasileira fica relegada a uma função decorativa. Fala-se da escravidão, do tráfico de escravos, do abolicionismo, e só”.

Nesse viés, a imagem dos índios limita-se a datas comemorativas nos calendários, os quais se utilizam da caracterização do povo indígena como uma fantasia alegórica, portanto, “[...] a lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras, como costumam dizer” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 58).

Desse modo, uma das formas de suprir a ausência de abordagens na formação do graduando é a realização de projetos que se baseiam em um dos elos que regem o ensino superior, o ensino, a pesquisa e a extensão. Nas palavras de Freire (1996),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse sentido, a problemática dessa pesquisa é: *Quais os projetos desenvolvidos no Campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) que enfatizam e trabalham a educação para as relações étnico-raciais e a diversidade cultural e suas vertentes?* O presente estudo objetiva apresentar um levantamento preliminar dos projetos desenvolvidos com a temática étnico-racial pela tríade ensino, pesquisa e extensão no Campus Jaguarão da UNIPAMPA. Sendo assim, essa pesquisa também se justifica pela necessidade de fortalecer as relações étnico-raciais por meio de projetos que surgem como formas de promover a educação antirracista a fim de ressignificar a escolarização.

A metodologia é de cunho qualitativo, o qual se detém no conceito apontado por Triviños (2001, p. 83), ao afirmar que “[...] o fundamental é o conhecimento do processo em si e não apenas os resultados, bem como sua atenção especial aos pressupostos que estão subjacentes à vida das pessoas”. Nesse sentido, procedimentalmente, trata-se de um levantamento (SOUZA *et al.*, 2013), no qual, foi realizada uma busca nas páginas institucionais da UNIPAMPA no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão, mediante o uso dos descritores: relações étnico-raciais, educação antirracista e negritude. Após essa etapa, procuramos nos currículos das/dos coordenadoras/es dos projetos na Plataforma Lattes as informações referentes às ações, com o resumo descritivo de modo a compreender os objetivos pretendidos por cada um. Diante da análise realizada, notou-se que os projetos estruturados estão relacionados aos cursos de licenciatura, ou seja, à formação de professores, dessa forma, o estudo discorrerá em torno do olhar frente aos processos formativos desses sujeitos para as relações étnico-raciais.

## A LUTA ANTIRRACISTA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A educação é a base para a vivência social, para isso é necessário que, em todo o seu período escolar, o indivíduo se depare com experiências que contemplem o cotidiano e, acima disso, que apresentem a sua inserção na sociedade.

A escola acaba por negar os valores, costumes e saberes de outros povos e suas respectivas culturas, diminuindo as possibilidades de trabalho com uma pedagogia multicultural, que promova em seu interior relações baseadas no respeito e na igualdade de condições entre os diferentes grupos presentes na sociedade brasileira (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 40).

Nesse sentido, pensar em uma educação antirracista é inserir nesses espaços ferramentas capazes de constituir um leque de conhecimentos de nossa ancestralidade e constituição do povo brasileiro. A partir dessa compreensão, para que haja uma mudança efetiva, é urgente o olhar sobre o currículo escolar, tendo em vista que mantém-se acorrentado aos modelos tradicionalistas de educação, em que a cultura e história valorizadas estão centradas nos colonizadores. Dessa forma, “[...] a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (SILVA, 2002, p. 34).

Essa análise nos currículos dos cursos de formação deve apresentar uma visão transgressora, que vise “[...] transcender esse modelo reprodutivista de organização curricular para se adequar às necessidades da atual sociedade” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 95).

Dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentam que mais de 50% da população brasileira autodeclaram-se pretos e pardos (IBGE, 2010), entretanto, mesmo sendo maioria populacional, seguem marginalizados e intitulados como minoria. Nesse mesmo percurso, dados levantados em 2018 apontam que 50,3% dos discentes que ingressam no ensino superior são pretos e pardos. Conforme Gomes (2012),

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012, p. 99).

Neste sentido, pensar em uma educação pautada nas demandas das atualidades sociais é refletir acerca de uma educação voltada para a equidade e igualdade, a fim de construir uma sociedade justa, plural, democrática e antirracista. Por meio desses aspectos,

[...] junto ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, desdobra-se a necessidade de uma educação das relações étnico-raciais que não consiste apenas em transformações nos componentes curriculares, mas que também promova mudanças nas relações interpessoais no ambiente escolar, incidindo na ‘reeducação das relações entre negros e brancos’. (CARMO *et al.*, 2021, p. 85 *apud* SILVA, 2004).



As construções dessas relações implicam na ampliação do caminho para a igualdade social, entretanto, a falta de investimento e fiscalização acerca das implementações legislativas nos espaços escolares acabam por permanecer a perpetuação de desigualdades sociais, de modo que, “[...] o processo de implementação de tais leis e políticas [de promoção da igualdade racial] nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2017, p. 36).

Conforme Akotirene (2019), a interseccionalidade traz a raiz política, o fundamento e os contrapontos, pois esse conceito está ligado às leis antidiscriminação subscritas às vítimas do racismo patriarcal, dessa forma, a interseccionalidade tem como objetivo dar instrumentalidade teórica metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado.

O epistemicídio é o mecanismo mais exitoso de dominação étnica/racial, visto que nega e deslegitima as formas de conhecimento produzidas por grupos dominados, o que ocasiona uma negatividade desses grupos enquanto sujeitos de conhecimento. “O neoliberalismo usufrui do conceito de interseccionalidade, em virtude de ele ter sido cunhado no campo do Direito e este campo ser manuseado pelo brancocentrismo, punitivismo e criminalização de pessoas negras” (AKOTIRENE, 2019, p. 52).

Entretanto, os marginalizados, minorizados e oprimidos seguem trabalhando intensamente, pois a construção de uma sociedade antirracista precisa evidenciar o enegrecimento que advém com os ventos da mudança. Munanga (2008) afirma que,

Todos os movimentos sociais, incluindo o dos negros, lutam pela justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros em torno da luta comum para transformar a sociedade (MUNANGA, 2008, p. 13).

Para Pedro Demo (2007), a pobreza não se restringe apenas à falta de bens materiais, mas, principalmente, à falta de bens imateriais, que faz com que os indivíduos entrem em um processo de inércia e alienação, e não tenham consciência crítica de sua realidade e condição social, que foi imposta como algo bom, que mudaria sua realidade.

É preciso ressaltar a importância de levar a sério a necessidade do envolvimento da educação com as desiguais relações de poder para não haja distanciamento do mundo real. Conforme estudos realizados, percebe-se que a educação está imersa nos processos culturais e que não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade. (CANDAU, 2011; GIMENO, 2002; SOUZA SANTOS, 2003; MUNANGA, 2008; CAVALHEIRO, 2011).

Sob esse prisma, as políticas, programas, planos e projetos educacionais se caracterizam como elementos-chave direcionando a proposta de trabalho nas escolas, a fim de que o processo educativo ofereça instrumentos e alternativas para que os indivíduos tomem consciência sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual vivem. É preciso que esse processo se caracterize como um encontro de diálogo, transformação do mundo e humanização de todos.

Portanto, destacamos que “[...] vivemos outro momento no sistema de ensino brasileiro, marcado pelo reconhecimento de que somos um país plural que necessita de uma escola inclusiva que reflita a diversidade de grupos existentes no país”. (ALVES; STOLL, 2017, p. 130).

## PROJETOS PARA UMA UNIVERSIDADE ANTIRRACISTA

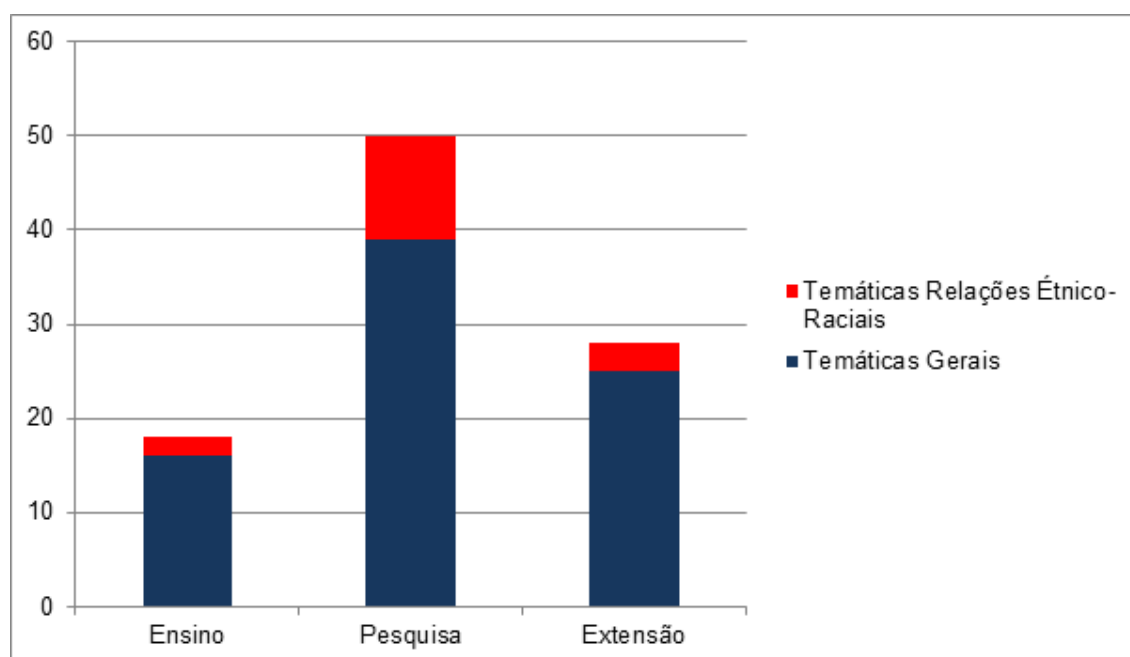
O *campus* Jaguarão da Universidade Federal do Pampa dispõe em sua grade de cursos de seis licenciaturas, um bacharelado e um tecnólogo, desses, apenas dois apresentam em sua composição curricular disciplinas que trabalham a Educação para as Relações Étnico-Raciais, sendo de forma obrigatória no curso de História e, de forma optativa, no curso de Pedagogia. Essa defasagem implica em encontrar soluções para suprir tal necessidade na formação dos sujeitos envolvidos, de modo a intervir transversalmente como um complemento por meio de ações que interligam a tríade ensino, pesquisa e extensão. Segundo Gomes (2008, p. 109), “[...] pensar a temática étnico-racial não é apenas mais um tema de pesquisa, mas, sobretudo, compreender a questão social, política e científica que faz com que cada cidadão, assim como a universidade, assumam seu compromisso contra as desigualdades”, sendo urgente a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos currículos de graduação das instituições de ensino no território brasileiro.

A base do conhecimento universitário está na interdisciplinaridade do ensino, da pesquisa e da extensão, considerados como os pilares do Ensino Superior e que norteiam os trabalhos desenvolvidos nesses ambientes. Conforme Kraemer (2006),

A universidade é, dentre as várias instituições de ensino formal, aquela à qual compete ministrar o mais elevado grau de ensino, o superior, ou seja, o da educação para máxima capacitação e qualificação dos seus cidadãos na resolução e antecipação dos problemas que mais a afetam (KRAEMER, 2006, s. p.).

Nessa perspectiva, uma das intervenções que se espera é a de adequar-se à legislação vigente, a fim de potencializar uma formação atualizada e que dê suporte para a construção do conhecimento crítico, entretanto, mesmo a Lei 10.639/2010 sendo mencionada nos Projetos Políticos de Curso, sua aplicação nos componentes curriculares é, por vezes, vista de modo transversal, se tornando necessário outras abordagens por meio de ações. Segundo destacam Alves e colaboradores (2021, p. 2), “[...] mais que conhecer a Lei é necessário colocá-la em prática, pois urge que os/as professores/as estejam preparados através de cursos de formação continuada para abordarem essa temática com os estudantes da Educação Básica”.

Desse modo, ao realizar o mapeamento nas páginas institucionais dos projetos da Universidade Federal do Pampa foram localizados 18 projetos de ensino, 50 de pesquisa e 28 de extensão, totalizando 96 projetos cadastrados no *Campus* Jaguarão. Desse total, apenas 16 abordam as questões étnico-raciais, sendo 2 de ensino, 11 de pesquisa e 3 de extensão, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Visão Geral dos Projetos da UNIPAMPA – *Campus Jaguarão*

Fonte: Os autores (2021).

A partir do levantamento é possível notar que os projetos que compõem o eixo do ensino (Quadro 1) abordam objetivamente um aprofundamento da temática étnico-racial nos cursos do *Campus Jaguarão*, assim como um estudo acerca das literaturas produzidas por pensadores e intelectuais negros.

Quadro 1 – Levantamento dos Projetos de Ensino

Nome do Projeto	
1	Educação para as Relações Étnico-Raciais: noções básicas, estratégias e desafios
2	Grupo de Estudos e Pesquisas AFRONteiras Negras Unipampa

Fonte: Os autores (2021).

A promoção da cultura étnico-racial nos espaços acadêmicos está atrelada aos estudos sobre a referida temática, a partir do ensino é possível ampliar o conhecimento, de modo que compreenda os processos que permeiam a reeducação das relações étnico-raciais, conforme o Conselho Nacional de Educação, que em seu parecer afirma ser “[...] necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL, 2004, p. 5).

No que tange à pesquisa, os projetos encontrados estão relacionados no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento dos Projetos de Pesquisa

Nome do Projeto	
1	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores
2	Clube Social 24 de Agosto: memórias negras
3	Clubes Sociais Negros do Brasil: mapeamento, memória, patrimonialização e Educação das Relações Étnico-Raciais
4	Discursos literários das nações africanas
5	Educação e Relações Étnico-Raciais
6	Grupo de Estudos Sobre Escravidão e Pós-Abolição
7	Negar: a Libertação dos Escravos no campo dos discursos
8	O significado social do Blues de Blind Lemon Jefferson na cultura afro-americana estadunidense do início do século XX
9	Oliveira Silveira: o poeta da consciência negra brasileira e a produção cultural de jogos digitais educacionais
10	Políticas Públicas de Inclusão, de Relações Étnico-Raciais e de Formação de Professores no contexto da educação básica e do ensino superior
11	Rainhas Negras do Clube 24 de Agosto: identidades, representações e trajetórias de mulheres de um Clube Social Negro na fronteira Brasil-Uruguai.

Fonte: Os autores (2021)

Dos projetos mencionados, três não foram localizados nos currículos Lattes de seus respectivos coordenadores, sendo eles o 4, 6 e 8, portanto, não foi possível observar os objetivos que possuem, apesar de no título nos dar uma singela ideia do que será abordado. É notável que o eixo pesquisa dispõe de um número maior de ações em andamento, são diversos os objetivos que compreendem a execução de cada um deles, potencializando uma abordagem ampla acerca das questões étnico-raciais, tanto no que tange às políticas públicas, conhecimentos, ancestralidades, identidade, história, formação de professores, entre outros.

As ações extensionistas, evidenciadas no Quadro 3, são aquelas que transpassam os muros acadêmicos. Nesse sentido, os projetos possuem uma ligação mais forte com a comunidade externa, integrando-os no desenvolvimento das atividades propostas.

Quadro 3 – Levantamento dos Projetos de Extensão

Nome do Projeto	
1	CINEGUIM
2	Diversidade Étnico-Cultural e Inclusão Educacional: relações entre políticas públicas e formação de professores
3	XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina: Democracia e Diversidade na Formação de Professores: contribuições e seus desdobramentos

Fonte: Os autores (2021).

Nesse aspecto, pensar os projetos extensionistas como ferramenta promotora dos conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico, soma-se às experiências e vivências sociais daqueles que participam de sua execução, sendo assim, os dois últimos possuem um envolvimento maior acerca da formação de professores e a diversidade existente nesses espaços, enquanto o primeiro abrange o lado cultural do cinema negro e sua relação com a Lei 10.639/2003. É importante destacar as palavras de Gomes (2013),

[...] estamos diante de um contexto que vai além da implementação de uma legislação que responda às demandas históricas de um movimento social. A Lei 10.639/03 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos (GOMES, 2013, p. 79).

Os movimentos sociais seguem na luta para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos cursos de graduação, essas ações apresentadas no decorrer deste trabalho são agenciadoras de uma educação que visa debater a desigualdade econômica, educacional e social e criticar as instituições que ainda estão alicerçadas pelo racismo estrutural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo apresentar um levantamento preliminar dos projetos que abordam a temática da diversidade cultural e étnico-racial pela tríade ensino, pesquisa e extensão no *Campus* Jaguarão da Universidade Federal do Pampa. Ressaltamos que a reflexão teórica tem como base as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, assim como as pesquisas desenvolvidas nesta área, problematizando com os diferentes elementos que compõem a formação profissional no âmbito acadêmico.

Nesse sentido, as políticas públicas e a formação de professores necessitam de reflexão e análise aprofundada e contínua. É notório que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, tenhamos a aplicação e obrigatoriedade das respectivas leis presentes no cotidiano educacional, atingindo as diversas etapas que se inicia com a Educação Infantil e termina na Educação Superior.

Nessa perspectiva, a educação escolar tem como objetivo básico contribuir para eliminar as desigualdades étnico-raciais dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, ações, projetos, práticas, outros desenhos curriculares. As novas posturas pedagógicas deverão atender ao preceito legal da educação como um direito social no qual esteja incluída a diferença, elementos estes indispensáveis para a construção de espaços democráticos e igualitários,

Parafraseando Cunha e Reis (2010, p. 31), “sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e econômicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas conhecer o mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação”. Buscamos mostrar, por intermédio das pesquisadoras, que a educação enquanto política pública torna-se um terreno central de luta pela superação das desigualdades socioculturais em nossa sociedade. Porém, a superação precisa também respeitar a diversidade étnico-racial: incentivar a relação e a comunicação entre os grupos numa posição de igualdade, promover o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais que são pressupostos de uma educação intercultural.

Nesse contexto, desenvolver práticas pedagógicas nas quais permeie o tema da inclusão é um mudar de ótica. É olhar e ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças, o que não é fácil e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar.

Enfim, todos os esforços precisam se voltar na busca da implementação étnico-racial, pois a educação escolar só será para todas as pessoas quando souber lidar com a diversidade na unidade, quando souber trabalhar pedagogicamente com as diferenças e não tentar homogeneizá-las.

Ademais, os projetos desenvolvidos no *Campus Jaguarão* da UNIPAMPA proporcionam compreendermos as mudanças que estamos vivendo hoje na educação e na sociedade como um todo, de modo a desconstruir as visões eurocêntricas que perpetuam a desigualdade social e construir novos olhares de uma educação voltada para a luta antirracista. Dessa forma, as políticas públicas educacionais brasileiras ainda não conquistaram um sistema organizado, pois permanecem de forma desarticulada e fragmentada frente às rápidas mudanças que estão ocorrendo na sociedade.

Por fim, acrescentamos que as discussões teóricas sobre a educação antirracista e formação de professores, correlacionadas às legislações tornam-se fundamentais para excluir a naturalização e a negação do racismo na realidade brasileira. Destacamos que a luta é de todos e todas e não finaliza aqui!

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES Simone Silva; STOLL Vitor Garcia. Rompendo com o silêncio na formação de professores: a educação para as relações étnico-raciais na escola. *In*: BIERHALZ, Crisna Daniela K. (Org.). **Ensino de Ciências: diálogos entre docência e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2017. P. 127-144.
- ALVES, Simone Silva et al. Educação para as Relações Étnico-Raciais: concepções e práticas dos/as docentes da Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n.3, e12810313141, 2021.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Parecer nº 03/2004 CNE/CP. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de mar. de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Resolução nº 01/2004 CNE/CP. **Detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/03**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de jun. de 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.
- CANDAU Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- CARMO, Monalisa Aparecida do; CORNÉLIO, Beatriz Gomes; RODRIGUES, Lilian Ferreira; FREITAS, Matheus Silva. Enegrecendo as referências: intervenções possíveis do movimento negro na educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.1, p. 80-94, jan./mar. 2021.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.
- DEMO, Pedro. **Pobreza Política** - A pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Autores Associados, Campinas, 2007.



CUNHA, Teresa; REIS, Inês. Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. Ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, ed. 16. São Paulo: Ed Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Ético-Racial e Formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafio pelo programa de Ações Afirmativas na UFMG. in DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GOMES, Nilma Lino. **Por que ensinar relações étnico-raciais e história da África nas salas de aula?** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-ensinar-relacoes-etnico-raciais-e-historia-da-africa-nas-salas-de-aula/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitadas, 2017.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. PEREIRA, Vinicius Oliveira. O CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS RACIALIZADAS E A EMERGÊNCIA DE NOVAS ETNICIDADES. E A EMERGÊNCIA DO DISCURSO “RACIALIZADO” NO SISTEMA DE ENSINO: As possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34. P.33-48, 2013: Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. O ensino universitário e o desenvolvimento sustentável. O ensino universitário e o desenvolvimento sustentável. In: **VI Congresso da Organização Internacional de Universidade para o Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente** – OIUDSMA, 2006, UFPR, Curitiba, Paraná, 2006.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Lucia Ribeiro. **A função do Currículo no Contexto Escolar**. Curitiba: Inter saberes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

ROITMAN, Isaac. **Ciência para os jovens**: falar menos e fazer mais. Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO Brasil, p. 119-127, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 5-10, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Dalva Inês de *et al.* **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. Novo Hamburgo: FELSLVC, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teóricas-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Ideias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis. V. IV. Nov. 2001. 2ª Ed. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.

# IMPACTOS DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

**Cátia Cilene Diogo Goulart**  
**Veronice Camargo da Silva**

## INTRODUÇÃO

Conforme indicado na Resolução CNE/CP nº 1/2006, no Art. 2º § 1, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia têm aplicação específica na formação inicial e exprimem a concepção de docência:

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.1 § 1º).

Estima-se que os conhecimentos curriculares e disciplinares durante a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia cooperem significativamente para a formação inicial de pedagogos, considerando também as práticas, pois estas são demandas indissociáveis.

Os processos no curso de formação inicial para aquisição e edificação dos saberes e posicionamentos docentes podem ser complexos, ao passo que diferentes sentidos e práticas educativas permeiam essa construção. Os letramentos priorizados durante o período formativo dos docentes, de certo modo afetam seus modos e comportamentos, bem como suas interações sociais e profissionais. Uma formação que desconsidere os saberes, as identidades dos sujeitos envolvidos, para adequar-se à mera transmissão e produção do conhecimento, constitui-se como ofício dissociado (TARDIF, 2014).

De acordo com Barton (1994) e Street (1984), os Novos Estudos do Letramento (NLS, *New Literacy Studies*), na década de 80, serviram de base para uma diferenciada abordagem sugerida por Lea e Street (1998; 1999) referente ao entendimento acerca da escrita e dos letramentos exigidos dos estudantes em nível superior. Problematizou-se justamente a visão baseada no que muitas vezes é pontuado como insuficiência ou carência de habilidades dos acadêmicos.

Nesse sentido, os autores (LEA; STREET, 1998; 2014) distinguem os modos pelos quais os letramentos são conduzidos no contexto acadêmico, ao propor e suscitar ponderações acerca de três modelos sugeridos para o desenvolvimento dos letramentos nessa etapa formativa. Em vez de centralizar a discussão no que é compreendido muitas vezes como deficiência do estudante em sua escrita e desempenho acadêmico, Lea e Street (1998) sugeriram a observação dessa questão por três panoramas.

O primeiro deles é o modelo *de habilidades de estudo*, no qual os sujeitos evidenciam suas apropriações individuais e cognitivas, muitas vezes pelo uso não situado das práticas sociais. Nesse caso, há um domínio e um exercício pessoal para o desenvolvimento das habilidades de escrita na academia. O segundo modelo é o da *socialização acadêmica*; os autores argumentam que este consiste na aproximação e familiarização com as regularidades dos gêneros, ensinadas na esfera acadêmica ou mesmo apreendidas ao longo das atividades disciplinares. Nesse caso, o estudante é ensinado a transpor para outras instâncias as concepções e compreensões de letramento, ou mesmo a adequação aos gêneros discursivos.

A terceira abordagem diz respeito ao modelo de *letramentos acadêmicos*, o qual prevê a projeção de algumas questões para uma dimensão mais ampla, pois considera as relações de sentido, autoridade e poder (LEA; STREET, 1998; STREET, 2014), o que pode ser manifestado e observado no dos gêneros discursivos. Nessa ótica, a “natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” é o que orienta a produção de sentidos das práticas sociais (LEA; STREET, 2014, p. 479), o que pode ser observado por processos e não apenas num momento.

Assim como defendido pelos autores dos modelos sugeridos, advoga-se aqui pela sua interseção e complementação, pois não são excludentes, mas se complementam e se sobrepõem. Portanto, são aplicáveis a qualquer etapa da educação, tanto básica como nível superior, e ainda em espaços informais, em virtude de que seus princípios podem orientar as análises de práticas de escrita e letramento em quaisquer contextos (*ibidem*).

A problemática, portanto, é compreender como os modos e as manifestações dos letramentos evidenciados pelos sujeitos dão conta de suas demandas sociais, profissionais e acadêmicas. Ademais, nessa perspectiva, é imprescindível buscar reconhecer de que modo esses saberes agregam à formação da identidade dos futuros docentes (TARDIF, 2014) e como essas relações são permeadas pelas práticas sociais (STREET, 1984).

## O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao se conjecturar os letramentos acadêmicos no ensino superior, uma das primeiras ideias que vêm à mente diz respeito às competências e domínios dos graduandos, justamente em questões de produção escrita científica. Ainda que esta seja uma prerrogativa da formação universitária, entende-se que, baseado nas concepções de Lea e Street (1998), limitar as proposições de interação e de ensino às questões mais superficiais de uso da língua, de certo modo pode limitar o desenvolvimento crítico do estudante. Isso aconteceria caso as relações de sentido e poder, autoridade e institucionais não fizessem parte da leitura desse contexto.

Assim, pois, o modelo de letramentos acadêmicos privilegia os processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento dos letramentos, bem como as posturas assumidas pelos estudantes ao interagir nas mais diversificadas práticas sociais no ensino superior, pois considera que:

Os processos que influenciam a aquisição e o uso das práticas de letramentos são complexos e dinâmicos e constituídos por questões sociais, institucionais, de identidade e relações de poder. (MENDES; FISCHER, 2018, p. 508)

É pertinente, portanto, saber como essas relações atravessam os processos educacionais e de interação dentro do ambiente universitário, sobretudo pelo fato de que estes processos dinâmicos mobilizam o acadêmico e o chamam para adotar posturas ativas. Essa observação é tanto proveitosa quando se pensa no docente formador ao fazer suas proposições, ou no próprio gerenciamento dos currículos desses cursos formadores, em que pese aqui a consideração de que preparam profissionais para as áreas de atuação determinadas.

Os processos vivenciados pelos estudantes durante o período formativo da graduação, como a própria produção escrita e outras práticas comuns dentro da esfera acadêmica, agregam na edificação das bases do futuro docente. Em que pese seja essa formação desenvolvida reflexivamente, eis que pode ampliar e projetar conhecimentos da atuação docente, pois:

constatamos que a nível de instrumento de reflexão, de formação, a escrita dos Diários tem um impacto positivo na construção da **identidade profissional**, uma vez que o ato de refletir acerca da própria prática pedagógica proporcionou aos futuros professores de Inglês uma ampliação do autoconhecimento profissional e um aprofundamento de saberes tangentes ao campo de atuação docente. (BATISTA, 2018, p. 66, grifo nosso)

É por meio desses processos que o sujeito em formação inicial, justamente em preparação para o exercício da profissão docente, constitui sua identidade profissional, como um *insider* (GEE, 2008), ao passo que aceita e empreende inserir-se nas práticas oportunizadas no ambiente acadêmico. Para Santos (2017), nesta situação, o acadêmico constitui-se também sujeito, ao passo que, consciente de seu papel e do contexto em questão, apropria-se, “adquirindo as particularidades que são necessárias” no seu envolvimento com gêneros discursivos, nos quais ele assume e aciona discursos comuns a tal contexto (SANTOS, 2017, p. 54)

Dessa forma, a identidade do indivíduo é expressa na sua fala, no modo como ouve e interage nas mais diversas situações, nas quais ele recorre a um repertório constituído por experiências, conhecimentos e compreensão desses eventos situados, e de si mesmo em relação aos eventos de letramento em questão. Nesse sentido, Fischer (2008) faz referência aos *kits* de identidade (GEE, 1999), ao advogar que, diante do curso dos eventos de letramentos, há uma consciência do sujeito e de seus modos de interagir:

Falar sobre, descrever e explicar são atividades que auxiliam as pessoas a analisar os eventos de letramento, para, então, terem possibilidades de fazer escolhas nesses eventos. a consequência pode ser a mudança em certos aspectos desses eventos e das próprias ações, das formas de pensar ser e agir, quando da interação consciente e constante com diferentes participantes, com conhecimentos e textos que integram os eventos. (FISCHER, 2008, p. 179)

É nesse sentido que as relações de sentido e identidade permeiam os processos nos quais as práticas de leitura e escrita assumem novas perspectivas para esses sujeitos, configurando-se eventos críticos de formação da identidade. Integrados nessas circunstâncias, os graduandos em formação não apenas interagem com e produzem textos científicos, mas, sobretudo, experimentam pelos gêneros discursivos modos de falar e agir, que os aproximam e potencializam posturas críticas e identidade profissional.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior, e seu objetivo geral é investigar como o modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) pode contribuir para a formação profissional de docentes no curso de Pedagogia em uma universidade pública no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa aplicada, tendo em vista seus objetivos, os quais pretendem elucidar uma realidade e entendê-la por seus fenômenos.

## ALGUNS IMPACTOS DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS SOBRE OS FUTUROS PEDAGOGOS

A fim de compreender a complexidade dos processos de letramento vivenciados pelos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade no interior do Rio Grande do Sul, este estudo valeu-se dos princípios que norteiam o modelo de letramentos acadêmicos, desenvolvidos por Lea e Street (1998), especialmente no que concerne aos posicionamentos críticos e relações de sentido e identidade mobilizados a partir do envolvimento dos graduandos com as práticas sociais e o trabalho com gêneros.

Para isso, pretendeu-se, pela análise de conteúdo de Bardin (2011), reconhecer nas falas de dois professores em formação inicial, e dos registros do diário de bordo dos encontros síncronos e assíncronos das aulas virtuais, sua compreensão dos gêneros discursivos presentes no ensino superior, especialmente os artigos científicos. Buscou-se também discernir pelas suas falas registradas quais os letramentos por eles prestigiados e observar seus comportamentos em práticas contextualizadas. Os registros dizem respeito ao curso de formação proposto para a disciplina de produção textual no curso de Pedagogia.

Os graduandos fazem parte de uma turma de 27 estudantes, do primeiro semestre do curso de graduação em Pedagogia. O contexto das interações é o contexto virtual, em função das aulas remotas e do ensino remoto emergencial (ERE) adotado pelas instituições de educação em observância ao distanciamento social exigido pelas autoridades como forma de proteção contra os riscos de contaminação por COVID-19, pandemia mundial, noticiada oficialmente no ano de 2020 pelas autoridades da Organização Mundial da Saúde (OMS). Ademais, o tratamento dos dados dos participantes, dos quais serão analisados aqui apenas dois, obedece aos princípios éticos, dado que os nomes originais e sua identidade foram preservados.

Além disso, o estudo procurou reconhecer nas produções textuais desses professores, bem como nas proposições do professor formador, como foram mobilizadas as questões de identidade e autoridade no âmago das práticas discursivas (STREET, 2014). Assim, para atingir esses objetivos, foi preciso revisitar as atividades e registros da disciplina de produção textual com vistas a descobrir regularidades e indícios sobre a compreensão de letramentos defendida pelos estudantes. Os dados coletados para o estudo partiram das interações e produções na disciplina de Língua Portuguesa-Leitura e Produção Textual.

Foi elaborado um conjunto de práticas voltadas ao objetivo de integrar os acadêmicos recém-ingressantes na universidade (em contexto de aulas remotas) e aproximá-los das práticas de letramento próprias da esfera acadêmica. Para tal, inicialmente, se registra que, para organizar e elaborar a proposta, foram realizados questionamentos diagnósticos a fim de conhecer as impressões dos estudantes sobre os textos científicos.

Ademais, procedeu-se à sistematização desses dados por categorização, justamente para observar quais os impactos dos letramentos acadêmicos sobre os professores em formação inicial. Trataremos aqui os participantes pelo nome de Acadêmico 1 e Acadêmico 2. Seguem abaixo suas respostas para a questão lançada no Fórum 1, no ambiente Moodle da disciplina, para estudantes: Quais detalhes, em sua percepção, tornam os textos acadêmicos diferentes dos que circulam no nosso cotidiano?

A1, respondeu: “A forma como é escrito, a linguagem é diferente dos textos do nosso cotidiano, o que dificulta a leitura muitas vezes. Tem que ser escrito nas normas ABNT, exige muita pesquisa pra escrever um artigo científico. As palavras são mais complicadas, exige que procuramos (*sic*) para entender o significado”.

A2, respondeu: “Referente à escrita do artigo, não é um texto que costumamos ler cotidianamente, pois mostra uma linguagem muito mais complexa precisando de bastante atenção ao ler para compreender, e dependendo precisa-se ler mais de uma vez para melhor entender e observar cada detalhe. A leitura cotidianamente, a meu ver, é simples, prazerosa e fácil entendimento”.

As respostas analisadas revelaram duas categorias: a consciência do que é o texto científico e a estratégia de ação ao interagir com esses textos. Tanto A1 como A2 evidenciam a consciência da diferença entre os textos e justificam sua resposta ao relatarem no fórum interativo que não são textos comuns em suas leituras de rotina. Expressam clareza e lucidez de que os textos científicos se constituem por “forma e linguagem mais complexas”, a qual se orienta por normas como a “ABNT”, normativa esta que determina como devem ser redigidos os textos científicos, o uso de citações e os modos pelos quais fazem as referências, por exemplo.

Quanto à estratégia de ação, curioso é que os estudantes evidenciam em suas respostas alguma apropriação sobre o gênero discursivo ao passo que, mesmo sem talvez saber desenvolvê-lo, atrevem-se a dizer que é “complexo” e que exige “pesquisa e atenção”, tanto para sua construção, como para sua leitura e compreensão. De acordo com o modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), nas interações com os textos, os estudantes talvez não saibam e não sejam ensinados num primeiro momento sobre algumas práticas, mas podem se inserir e construir caminhos para interagir e constituir saberes e conhecimentos.



O fato de trazerem isso em seu relato é uma demonstração de que podem buscar mais informações a respeito dos gêneros e mesmo encontrar caminhos e estratégias para aprimorar tais letramentos. Isso ficou evidente nas palavras de A1, ao mencionar que seria preciso mesmo “procurar as palavras” de difícil compreensão para eles naquele momento. A2 também partilha o discernimento de compreensão, ao passo que relata a necessidade de “bastante atenção ao ler para compreender” e talvez fazê-lo mais de uma vez.

Ao fim das práticas desenvolvidas no semestre, estes mesmos estudantes relataram:

A1: “Hoje sabendo mais em relação como se deve ser a leitura e escrita, me sinto motivada depois dos trabalhos e comentários, pois sei em quais aspectos ainda preciso melhorar”.

A2: “Em relação às propostas de leitura, ajudaram e foi de maior importância para minha atuação acadêmica, pois me ajudaram e contribuíram para meu conhecimento e meu repertório sociocultural. A leitura me ajudou muito não só na vida acadêmica, mas sim na vida e com a argumentação e escrita, pois antes não tinha muito esse hábito. A leitura tem me ajudado muito, pois antes eu não tinha esse hábito e percebi a diferença entre ler e não ler, pois com isso adquiri muito conhecimento.

Ficou evidente nos seus registros que, ao longo das práticas, que envolveram desde a produção de narrativa, resumos, fichamentos, e um artigo coletivo em grupos de quatro estudantes, desenvolveram e aprimoraram sua postura em relação aos gêneros discursivos comuns na academia. Relatam que isso foi modificado em suas vivências e que têm consciência da importância da leitura e envolvimento com textos científicos para a ampliação de seus conhecimentos.

Assim, os resultados evidenciaram, a partir das falas dos professores, que a utilização de gêneros discursivos nas aulas de produção textual ajudou os graduandos a ampliar outros letramentos, bem como a adotarem posturas críticas face às práticas sociais diferenciadas. Com isso, eles puderam desempenhar diferentes papéis sociais, fazendo uso de kits de identidade conforme as situações demandarem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho dos professores em formação inicial revelou como a integração nas práticas sociais significativas possibilitou o engajamento nas atividades. A observação dos textos produzidos pelos estudantes por ocasião do curso formativo na disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual, bem como a análise de textos oralizados e escritos, revelou que, ao se articular diferentes gêneros discursivos em contextos situados das práticas sociais, os acadêmicos saíram-se bem e conseguiram aprimorar e arriscar-se em manifestações outras.

Concluiu-se, assim, nessa perspectiva, que os letramentos acadêmicos são aplicáveis e permitem ampliar a dimensão de inserção em outros letramentos e perspectivas críticas, e que, de fato, podem sim afetar positivamente os acadêmicos, instigando às interações nos diferentes contextos e mediante a manifestação de diversificadas práticas letradas.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS MENDES, Marilene; FISCHER, Adriana. A instituição educacional e os letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: entre práticas dominantes e vernaculares. **Calidoscópio**, v. 16, n. 3, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Black well; 1994. 260 p.
- BATISTA, Tatiana Mendes. **Contribuições do diário de bordo para a formação e prática docente**: uma análise dos registros de bolsistas de iniciação à docência do PIBID-inglês-UFCG. 2018. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2018
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 20 set. 2021.
- FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum, Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- GEE, James. P. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses**. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014
- SANTOS, J. R. d. **A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Blumenau, p. 156. 2017.
- STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p

# VER O MEIO COM OUTROS OLHOS: A POTENCIALIDADE DA IMAGEM NA IDADE ESCOLAR

**Rachel Aline Hidalgo Munhoz**  
**José Vicente de Freitas**

## INTRODUÇÃO

Quando a surpresa de um trem surgindo na tela fazia com que muitos/as corressem de medo, o que acontecia era a primeira projeção cinematográfica dos irmãos Lumière. Algum tempo depois, a fantasia de Méliès fazia com que o/a espectador/a pudesse alcançar a Lua, e assim o cinema surgia como ficção possível para as plateias. E dessa forma, ao longo do século XX, o ato de filmar e projetar tais imagens começou a fazer parte do cotidiano dos/as sujeitos/as em diversas partes do mundo.

Daí a necessidade de retomar uma ideia-chave que vai permear esse texto, a de que captar imagens, fazer registros visuais e sonoros é, antes de tudo, um ato humano, pois anuncia uma escolha. Se tal premissa parece simples quando posta ao/à leitor/a, chegar a ela foi uma experiência que aqui desejamos compartilhar, pois somente assim será possível entender como tal compreensão foi alcançada, e de que forma esse trajeto representa uma proposta pedagógica no campo da Educação, sobremaneira, junto à Educação Ambiental (EA). A experiência em questão era a filmagem de um documentário que percorreu 70 Centros de Educação Infantil (CEIs) de Joinville, em Santa Catarina, e visava apresentar o trabalho pedagógico continuado do que foi chamado de Reinventando o Espaço Escolar. Tal iniciativa do grupo de gestores/as e docentes da rede pública possuía o enfoque de reinventar os espaços educadores das instituições, concebendo nas escolas novas possibilidades de ambiência como espaços educadores sustentáveis.

E tudo transcorria de forma previsível dentro do horizonte de uma produção audiovisual, com uma semana inteira de captação de imagens orientadas pela comunidade escolar. Uma vez na mesa de edição, é comum que surja um filme diferente do qual esperávamos, entretanto, *esse outro* documentário surpreendeu a todos/as envolvidos/as no processo: a filmagem que as próprias crianças fizeram de forma paralela, utilizada primeiramente como um subterfúgio pelos/as profissionais e educadores/as, mostrava-se incrivelmente potente na emissão de uma mensagem.

É sobre essa questão que nos debruçamos, realizando uma abordagem qualitativa ao conjunto fílmico produzido pelos/as alunos/as no contexto do documentário *1,2,3 Brincando: Reinventando o Espaço Escolar*. E a retomada desse material permite, a partir da surpresa inicial, problematizar no campo da EA o que emerge como ambiente, levando em consideração o olhar sensível, corporalmente engajado na experiência desses/as estudantes que se tornaram produtores/as de linguagem e conteúdo.

Cotejar esse questionamento é dar início a um diálogo que visa encontrar sentido em um ambiente, nesse caso o escolar, a partir da perspectiva das próprias crianças. Valorizar esse olhar sobre a escola, esse ponto de vista que pode ser apreendido pelo registro do audiovisual, é estar diante da surpresa transformadora. O que fazer com esse material, com essas referências que eles/as apresentam, com as expressões que vêm à tona, é o passo seguinte na consolidação da proposta de Educomunicação Socioambiental que o presente texto apresenta como contribuição à EA em suas possibilidades de intervenção nos espaços escolares e como produção de conhecimento potente à formação de professores.

Crianças filmando, registrando, criando formas de expressão, engajando-se na imagem em movimento, projetando-se no mundo. A utilização de uma câmera fotográfica ou uma câmera de vídeo acionaria, então, o que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global apresenta em seus princípios basilares?

A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1992)

Retornando à pergunta lançada, a resposta é sim. O ato de promover, com a mediação de uma câmera, a criação de linguagens que possam comunicar, de forma horizontal, democrática, torna possível a sua aproximação ao campo da Educação Ambiental, tomando por base o material produzido pelos/as alunos/as, já que este problematiza não só a experiência como potência criativa em prol de sociedades sustentáveis, como também enuncia a capacidade de pensarmos outros modelos de comunicação e linguagens.

Reivindicar essa relação entre a produção audiovisual, a EA e a sala de aula é uma necessidade quando, a partir das trilhas deixadas por outras pesquisas, podemos observar que essa aproximação é experimentada por diferentes grupos e com abordagens bastante distintas. Assim, a construção de um arcabouço que trate desse instrumental com base nos fundamentos do campo, propondo daí possibilidades teórico-metodológicas próprias para orientar tal demanda contemporânea, ainda encontra determinadas dificuldades. Por isso, a importância de buscarmos nos próprios cânones da EA – como é o caso desse documento referência que é o Tratado assinado no contexto da Rio-92, momento singular para a demarcação política desse campo – um horizonte epistemológico a esse tipo de trabalho.

## ORGANIZANDO O TRABALHO FÍLMICO

Segundo Penafria (2009, p. 1-2), a análise de um filme é realizada por meio da relação interpretativa entre o material e o seu/sua pesquisador/a, assim: “[...] trata-se, acima de tudo, de uma actividade que separa, que desune elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos”. Desse modo, como uma adaptação do que fora apresentado pela autora, a partir das quatro modalidades de análise<sup>1</sup> fílmica sistematizadas em seu trabalho, o material foi manejado a partir de segmentos que se relacionam: 1-localização; 2- tempo de duração; e 3- assunto; com três tipos diferentes de unidades dramáticas do primeiro item, quais sejam: 1.1- introdução; 1.2- desenvolvimento; e 1.3- conclusão. Nesse sentido, o material audiovisual foi considerado um texto e, a partir dessa metodologia, busca-se apresentar o conteúdo da análise textual que as inserções audiovisuais das crianças implicaram ao filme.

Assim, criamos um panorama visual (Tabela 1), em termos qualitativos e quantitativos, para ensejo dessa análise textual fílmica:

Tabela 1 - Inserções audiovisuais captadas pelos/as estudantes.

Localização	Tempo de duração	Assunto
Introdução	0 - 0':07''	Pedido para filmar
Introdução	0':16'' - 1':03''	Reprodução de trejeitos de youtuber
Desenvolvimento	6':53'' - 7':09''	Como cuidam de si mesmos/as e entrevista sobre o que gostamos de brincar
Desenvolvimento	10':30'' - 11':13''	Dançando e cantando para a câmera
Desenvolvimento	16':35'' - 18':06''	Simulação de um canal no YouTube sobre como cuidar de plantas
Desenvolvimento	19':20'' - 19':38''	Brincando no navio espião, como cobertura de entrevista com professora
Final	24':12'' - 24':17''	Despedida

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as

A construção dessa sistematização irá permitir um aprofundamento a seguir de cada sequência forjada pelos/as estudantes. Dessa forma, abre-se o texto ao filme, aos registros criados por esses/as autores/as do audiovisual, percebendo cada movimento, olhar, mensagem, escolha de conteúdo e desenvolvimento que eles/as criaram.

<sup>1</sup> Em seu trabalho intitulado “Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)”, Penafria (2009) aponta para quatro tipos de análise para produções audiovisuais: análise textual, análise de conteúdo, análise poética e análise de imagem e do som.

## O QUE ELES FILMARAM?

O documentário começa com a seguinte frase de uma estudante: “É que eu queria filmar agora!”. O desejo de captar a imagem, a vontade de tomar para si a câmera que está lhe registrando, logo vem acompanhada de *uma outra* voz de criança que diz “Espera”.

O ambiente escolar é o cenário, a câmera é a mediação técnica, os/as autores/as são as estudantes envolvidas nesses minutos de filme que revelam a emergência não só desse tipo de tecnologia, ou de um processo de transformação pedagógica, mas, sobretudo, de um olhar sensível que se projeta sobre aquilo que se vê, e como se vê, dentro desse engajamento no espaço a ser explorado.

É pensando dessa forma que, logo em seguida, parece correto dizer que a maneira com que as crianças se valem desse tipo de recurso, quando se tornam autoras da linguagem audiovisual, é carregada de experiências que as compõem no cotidiano. Dado o fato que, ao tomar a câmera no formato *selfie* e iniciar uma apresentação de um grupo de alunos/as no pátio da escola, uma das estudantes diz: “Todo mundo olhando pra câmera! Oi, galerinha do YouTube”.

Essa é uma expressão usual no universo dessa plataforma de *streaming* de vídeos, sendo comum que crianças assistam aos conteúdos produzidos para esse tipo de canal de comunicação e, portanto, incorporem linguagens tanto gestuais, como faladas nesse ambiente virtual. Ainda, usuários/as desse canal podem criar suas próprias contas, o que faz com que exista tanto uma relação de espectador/a presente no público infantil, como também uma relação de produtor/a – demonstrando o que, no início desse texto, remetemos à ideia de construção visual do mundo e de sua corporeidade projetada, a qual pode se dar a partir de diferentes suportes que estão ao alcance dos/as sujeitos/as.

Reconhecer esse acúmulo que já está nos/as estudantes é um primeiro passo, ao mesmo tempo em que é preciso estar preparado para a ausência de linguagens prévias, o que faz com que a surpresa também apareça, já que horizontes inesperados podem se abrir no uso desse recurso pedagógico. Porém, em ambos os casos, estaremos diante do mesmo elemento que os une, e que a sequência de abertura faz com que se perceba: o nível de altura física da filmagem.

Isso é algo que poderia passar despercebido, mas, quando entendemos que efetivar essa descida da câmera ao nível do olhar infantil cria uma nova dimensão a ser explorada, imediatamente encontramos um ponto de vista sendo construído. Ele pertence aos/as estudantes em sua forma de observar a escola, colocando a câmera na proporção de suas alturas físicas. Desse modo, o que surge é *outra escola*.

E é isso que ocorre nessa abertura, quando os ângulos tradicionais são quebrados, e a potência de outra narrativa emerge da visão desses/as estudantes que não se furtam em anunciar “Eu tô filmando!”, o que leva até mesmo a surgir um rosto descrente de uma colega que pergunta direto para câmera: “Sério?”.

Em seguida, é a horta escolar que merece atenção, demonstrando quais lugares elas, as crianças, desejam apontar os seus interesses a serem revelados para o público. E, com isso, descobriremos que esses dizem respeito não a uma visão ampla, mas aos cuidados

que possuem, por exemplo, com um “tomatinho”. Ao contrário de uma explicação sobre o ambiente, o que está ocorrendo é um protagonismo envolto a um conceito de cuidado que, em sua concepção, deve permear esse espaço.

Na quinta intervenção fílmica das crianças, quando se repete o estilo de um/a operador/a de câmera e apresentação de forma dinâmica, em que é possível detectar a construção *in loco* do que está sendo registrado, portanto surgindo espontaneamente os elementos do processo em curso, é dito pela apresentadora em direção a uma colega: “Canta uma música”. Sem titubear, inicia uma canção que, nesse momento, é recorrente em rádios e plataformas de áudio, assim como na televisão, mostrando uma presença na câmera que, ao contrário de sugerir constrangimento, evidencia interesse com o pedido da colega.

Estar sendo filmado/a pela própria colega parece estabelecer uma proximidade que, dada a corporeidade da faixa etária, coloca-as no mesmo nível de visão, de relação entre olhares que possuem, como mediação pelas lentes de uma câmera. Se pensarmos que, para fazer o mesmo, um/a adulto/a precisaria estar filmando do seu ponto de vista, que é de uma altura superior, ou então ajoelhar-se em um desconforto evidente em relação ao corpo, estar diante de um olhar nivelado, de igual proporção, faz com que apareçam espontaneidades singulares.

Mais uma vez recriando a sua versão de canal do YouTube com a câmera, as alunas apresentam o que chamam de um “vídeo sobre plantas”, e com isso mostram a história de uma planta que, aparentemente, estaria “morta” – e fazem isso usando o que chamamos de *close* na linguagem audiovisual. A intenção é salientar o objeto mostrado, com uma aproximação que traga algum tipo de sensação em relação a ele. Tal movimento alcança efeito quando as crianças anunciam a mudança do *close* para um outro ponto de vista, fazendo com que o equipamento mire, mais uma vez, a elas mesmas em um diálogo direto com o/a espectador/a. A modalidade da comunicação, que ocorre com maior aproximação entre emissor/a e receptor/a da mensagem, caracteriza a sequência em grande relevância, já que se trata do trecho com maior tempo de duração entre todas as inserções realizadas pelas crianças no documentário.

A tarefa ficará a cargo da “turma” que irá conseguir impedir a morte de mais plantas. E, para mostrar isso, a câmera faz um rápido giro em que surge uma criança que, ao fazer uma expressão para chamar a atenção, quebra as regras desse “programa” que está sendo gravado. A figura, por mais rápida que surja, diz muito sobre o que está em processo, já que evidencia uma construção de linguagem pactuada entre os/as estudantes, com suas próprias referências, com seus próprios saberes, que apontam para a melhor forma de elaborar essa mensagem, a qual no caso diz respeito ao salvamento das plantas da escola.

Ao destoar da filmagem, tal cena evidencia a autoria da produção, e assim é possível entender que estamos diante de uma linguagem que é criada para comunicar-se entre si. A “galerinha do YouTube” é esse/a outro/a para quem elas falam, porém falam a partir de si, portanto, criam um canal sensível de comunicação, forjam um diálogo que só é possível existir como tal a partir do uso da câmera que gera essa troca de referências.



Já encaminhando-se ao fim, a sequência filmada pelos/as estudantes dentro de uma réplica de navio, a qual serve como finalidade pedagógica no pátio de um dos CEI's, faz surgir um ângulo inusitado, não só para quem assiste, que percebe a situação do ponto de vista do estudante que opera a câmera em primeira pessoa, mas, principalmente, pela relação visual que se estabelece com uma adulta sendo filmada por essa criança.

O olhar de surpresa da pessoa adulta captada pela câmera que o aluno maneja, ao registrar a atividade que está acontecendo dentro desse navio, denota o estranhamento que está em jogo. Se espontaneidade é o que perpassa os olhares nivelados, é esse comportamento estranho que vem à tona quando a dimensão é outra, quando a câmera está em uma posição inusitada, de baixo para cima, da mesma forma que manejada por uma criança.

A última sequência é apresentada pelas crianças seguindo um formato de despedida em que uma delas opera a câmera e outra encena para a "galera" dando um "tchau". Assim, encerra-se a criação de um material audiovisual produzido pelos/as estudantes, que mostra não só o que eles/as veem, mas como veem e que estratégias utilizam para comunicar isso.

Levando em consideração que o projeto em questão possui como elemento central uma reorientação da utilização dos espaços escolares sob o ponto de vista epistemológico da Educação Ambiental, analisar esse conjunto filmico dos/as alunos/as como autores/as de uma narrativa inserida nesse campo traz a todos/as a chance de refletir sobre elementos que o documentário apresenta e que são sistematizados no Quadro 1:

Quadro 1 - Inserções audiovisuais captadas pelos/as estudantes.

Tema	Fundamentos à Educação Ambiental
Pedido para filmar	"A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores" (TRATADO, 1992).
Reprodução de youtuber	
Como cuidam de si mesmos/as	A perspectiva do corpo como primeiro espaço de experiência ambiental a ser explorado no espaço pedagógico (NEUENFELDT et al, 2016).
Dançando e cantando para a câmera	
Simulação de um canal no YouTube sobre como cuidar de plantas	Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra, e deter a perda da biodiversidade (ODS 15 - Vida sobre a Terra).
Brincando no navio espião	"O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo que é comum, porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro" (FIORI, 1987, p.05).
Despedida	Retomada da perspectiva da abertura

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as

Primeiro, é preciso lembrar que essas são categorias criadas posteriormente, quando nos debruçamos sobre a análise daquilo que foi filmado pelas crianças. Elas não possuíam orientações prévias para mostrarem, conscientemente, através da câmera, os temas acima apresentados, ou então refletirem sobre as contribuições ao campo da EA. Isso é dito para que se possa valorizar ainda mais a potência criadora existente nesses/as estudantes quando, espontaneamente, decidem filmar o seu ambiente escolar, transformando a captação de áudio e vídeo em mediação comunicativa sobre a instituição a partir de si, das suas experiências que são reveladas ao/à espectador/a por diferentes estratégias que possibilitam perceber acúmulo de saberes, os quais, muitas vezes, podem nos escapar.

É assim que elas constroem o seu material fílmico, a partir da experiência do engajamento de si no ambiente. Mas, para que isso seja percebido, é preciso retornar ao que chamamos de abertura e reconhecer que, antes do conteúdo, a opção do formato já se insere em uma escolha que em tudo diz respeito à EA. Quando um dos princípios do Tratado fala sobre a democratização da comunicação, alcançar o maior número de pessoas possíveis, a partir das mais variadas estratégias, o que está em jogo são também os suportes em que isso pode ser feito para alcançar algum tipo de sucesso.

Os/as estudantes utilizam um suporte que os/as identificam, a câmera, sobretudo a linguagem contemporânea que lhes diz respeito quanto ao ato de comunicar, e comunicar-se. Nesse duplo, as plataformas como YouTube são chave importante no repertório de referências que é trazido até o material produzido por eles/as, por consequência, a capacidade de comunicação da linguagem que está em jogo, e por isso deve ser explorada em seus múltiplos recursos. Mesmo que seja possível elaborar algumas críticas a esse tipo de suporte online, negar o fato de que ele é um referencial seria um equívoco, e que, portanto, pensar a melhor maneira de incorporá-lo seria um exercício a ser traçado como meta dentro das discussões do audiovisual nos espaços escolares para a formação de professores/as.

A potência em explorar a prática da filmagem, a técnica, é uma tarefa que já encaminha a formas coletivas de trabalhar e construir conhecimento, a qual se segue na potência de ler as imagens que possam ser produzidas. Ver a si em uma imagem projetada, ou mesmo o que mostrar sobre si durante o momento da captação, é parte das possibilidades que esse recurso pode oferecer, e consolidar dentro do que já está posto no âmbito dos entendimentos basilares do que vem a ser a EA e o que ela deve promover.

Ao pensar nos termos ainda do conteúdo, a chance de encontrar nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs) horizontes de compreensão é legítima quando, ao falarem das plantas, pode-se remeter ao item 15 deste conjunto de diretrizes qualitativas globais no enfrentamento do atual cenário de crise ambiental. Potencializar a relação dos/as estudantes com o ambiente é, por consequência, valorizar por diferentes caminhos os elementos centrais da promoção da sustentabilidade. Para isso, é preciso que eles/as mostrem o que valorizam, o que elencam como prioritário em seu ambiente, que no caso em questão é a valorização de um espaço como a horta escolar através de uma sensível noção de cuidado, quando uma responsabilidade compartilhada emerge na sequência sobre morte e vida de uma planta.

Seja como conteúdo ou objeto de reflexão, a ideia do diálogo é cara à EA. Toda a trama histórica que envolve a construção desse campo científico chamado de EA percebe o diálogo como elemento central para pensar a si mesmo, e o que deve ter como horizonte para a elaboração de novas leituras do mundo. E será na figura de Paulo Freire e suas proposições que tal palavra irá desenhar-se dentro de toda e qualquer discussão ambiental comprometida com a democracia, quando tal premissa parece chamar ao consenso mesmo em meio a possíveis divergências epistemológicas.

O trabalho com o documentário *1, 2, 3 Brincando* não foi produzido originalmente nesta concepção, já que a intenção inicial era apenas a produção de um documentário que retratasse o programa Reinventando os Espaços Escolares, da prefeitura de Joinville/SC. Porém, olhar esses fragmentos realizados pelas crianças na ilha de edição e perceber a potencialidade do material nos coloca em uma posição de reflexão sobre a Educomunicação Socioambiental (SOARES, 2011) e também sobre novas configurações para pensar a formação de professores/as.

Desse modo, narrar a experiência de identificação da relevância da mensagem fílmica presente na produção realizada por crianças reforça a necessidade de que educadores/as não estejam marginalizados/as de dispositivos que, cada vez mais, são instrumentos de participação popular e produção de memória de diferentes sociedades, inclusive, para abordagens de temas socioambientais.

## REFERÊNCIAS

FLORI, Ernani Maria. Prefácio à Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). In: **VI Congresso Sopcom**. 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

PNUD. **Objetivos do Milênio. 8 objetivos para 2015**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>. Acesso em: 03 jun. 2019.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Marcia. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 22-36, jan/abr 2016.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

TRIVIÑOS, Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**TRATADO** de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro, v. 9, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

# PSICANÁLISE E ALFABETIZAÇÃO: ÉDIPO ENTRELAÇA ESCRITA CURSIVA E LINGUAGEM

**Magda Maria Colao**

## INTRODUÇÃO

Há escritores que registram no seu ato de escrita o que pensam; “outros pensam o que escrevem. Estes últimos parecem produzir seu pensamento no próprio ato de escrever, como se os pensamentos surgissem da conjunção de caneta e papel, e o trabalho se desdobrasse por surpresa à medida que avança”, introduz Ogden (2010, p.48). Nosso problema de pesquisa inscreve-se num vértice do processo de alfabetização de uma criança. Primeiramente, a formação do aparelho psíquico, em especial na fase do complexo de Édipo, “do qual nenhuma criança escapa”, afirma Nasio (2007), e que deixa registros. Noutro vértice, a escrita cursiva de uma criança é atingida quando esta elabora sua conflitiva edípica, num progresso do conhecimento, atingindo a fase psicosssexual da latência. Requer uma maturação em seu desenvolvimento psíquico, bem como:

não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isso é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). Da mesma maneira, porém, que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento. Há momentos particulares no desenvolvimento nos quais certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 31)

Embora não seja nossa intenção desenvolver, exaustivamente, o conceito de alfabetização, prontidão para leitura e escrita, consideramos necessário alertar os professores alfabetizadores sobre o movimento psíquico que uma criança faz diante da sua troca de letra em seu ato de escrita. Por exemplo, saber quando uma criança está com maturação para ir trocando de letra, e a alteração da letra acontece naturalmente. Isso não ocorre apenas com a prontidão motora, coordenação motora fina desenvolvida. A troca da letra de forma

(caixa alta, ou de imprensa) para a letra cursiva transcorre de modo natural, por ocasião da elaboração de seu complexo de Édipo. Ou seja, à medida que a criança for equacionando sua conflitiva edípica – seus lutos, suas perdas na triangulação amorosa (numa relação de três, um sempre sobra), e na sua resignação do papel de filho – ela identifica-se com seu progenitor do mesmo sexo. Freud ([1905], 1989, p. 123) demarca: “É preciso frisar, acima de tudo, que a exposição aqui encontrada [...] *Os Três Ensaios sobre a Teoria da sexualidade* não podem conter nada além daquilo que a psicanálise precisa supor ou permite confirmar”. Para Freud ([1905], 1989, p.182), sobre sexualidade infantil: “ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar”. A pulsão do saber é intensa e está relacionada com questões ou conflitos sexuais da criança.

As colocações e constatações puramente psicológicas da psicanálise sobre o inconsciente, o recalçamento, o conflito que leva à doença, o lucro extraído da doença, os mecanismos da formação de sintomas etc., gozam de crescente reconhecimento e são consideradas até mesmo por aqueles que em princípio as contestam. (FREUD, [1905], 1989, p. 125).

O professor detecta em seus alunos muitos afetos que tanto podem não ser prazerosos, como a angústia, o medo, o horror, ou a constatação da pura implicância, que ainda pode ser sinal de amor. Como avisa Freud ([1905], 1989, p.190), “provoca-se o que se ama”; outrossim, o comportamento das crianças na escola carrega em si enigmas que estão relacionados com o desabrochar de sua sexualidade, e a investigação docente é constante e contínua.

Toda pesquisa, salienta Zanella (2012, p.89), “objetiva em uma escrita que, tal como poliedro, apresenta variadas faces: o percurso da investigação e seus resultados; a problemática que a provocou e as contribuições do pesquisador [...]; as escolhas teórico-metodológicas”, entre outras, inclusive o que reporta uma dramática do sujeito psíquico em seu inconsciente. Ao tratar do *Inconsciente*, Freud ([1915], 1974, p.191) explica que “aprendemos com a psicanálise”:

que a essência do processo de repressão não está em pôr fim, em destruir a ideia que representa um instinto, mas em evitar que torne consciente. [...] Tudo o que é reprimido deve permanecer inconsciente; mas, logo de início, declaremos que o reprimido não abrange tudo o que é inconsciente. O alcance do inconsciente é mais amplo: o reprimido é apenas uma parte do inconsciente. (FREUD, [1915], 1974, p.191).

“A psicologia tem como primeiro objetivo o estudo das faculdades da mente envolvidas na capacidade cognitiva” (CHOMSKY, 1980, p. 34). Assim sendo, Freud, ao criar a psicanálise, abstrai a ideia de associações mentais; elabora o funcionamento do psiquismo humano e considera, entre outras, que a “faculdade da linguagem é um elemento da capacidade cognitiva interessante”, ressalta Chomsky (1980, p. 35). Para Freud ([1915], 1974, p. 191), a formação do inconsciente consiste nos materiais reprimidos: “Tudo o que é reprimido deve permanecer inconsciente. Como devemos chegar a um conhecimento do inconsciente?”.

O inconsciente desde então já era concebido por Freud como linguagem. “Na psicanálise, não temos outra opção senão afirmar que os processos mentais são inconscientes em si mesmos”, fixa Freud ([1915], 1974, p.197). Na ação psíquica do recalçamento (este dá início ao sujeito, e os fatos vão sendo arquivados em camadas estratificadas), ocorre uma ruptura entre o afeto e a ideia. O afeto só existe com a representação da ideia. Explica Freud ([1915], 1974, p. 204): “o afeto nunca foi inconsciente; o que aconteceu foi que a ideia sofreu repressão. [...] não existem afetos inconscientes. Pode, porém, muito bem haver estruturas afetivas no sistema lcs”. Na origem de todo sofrimento psíquico, encontram-se representações recalçadas. Sobre o inconsciente, ensina-nos Freud ([1915], 1974, p. 157) que tem pulsão a qual “é um dos conceitos da delimitação entre anímico e o físico”, juntamente com imagens e coisas.

Na essência, há o pensamento e a palavra. Acentua Freud ([1915], 1974, p. 243) que “uma palavra, contudo, adquire seu significado ligando-se a uma apresentação do objeto”. O inconsciente e o sujeito psíquico, ambos são constituídos e têm efeitos da linguagem. “A escrita é a formalização, é a grafia, uma inscrição que se inscreve e escreve a cada vez, em um ato que produz efeitos por esta dimensão de registro”. (MALISKA, 2013, p. 2). Registra Freud [1915], 1974, p. 243):

Aprendemos a escrever reproduzindo as imagens visuais das letras por meio de imagens inervatórias da mão, até que essas mesmas imagens visuais ou outras semelhantes apareçam. Em geral, as imagens da escrita são apenas semelhantes às imagens da leitura e superassociadas a elas, visto que o que aprendemos a ler é impresso e o que aprendemos a escrever é manuscrito. Escrever vem a ser um processo comparativamente simples e que não está tão sujeito à perturbação quanto a leitura”. (FREUD [1915], 1974, p. 243).

A questão da escrita envolve uma multidão de elementos diante da psicogênese da língua escrita, bem como abraça um cipoal de vicissitudes com variados aspectos do desenvolvimento psíquico da criança. A priori, só escreve quem lê. Freire (1989), na sua obra intitulada *A Importância do Ato de Ler*, consigna: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A palavra escrita “pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, menciona Ferreiro (1995, p.10). Dessa forma, o ego, instância psíquica, criado por Freud na segunda tópica, é um todo e também corporal que no seu âmago trava uma constante luta no conflito entre Thanatos e Eros. Segundo a metapsicologia, tudo o que entra no aparelho psíquico é por via das sensações, deixando registros pulsionais nos traços mêmicos. Em outros tempos, o que ficou inscrito sairia desse sistema pela via motora. A criança, no processo de alfabetização, encontra-se no auge dessa dramática, revelando seu estado emocional de diferentes maneiras, entre outras: riso, silêncio, inquietação, somatização, timidez, preocupação, brigas, choros, dinamismo, ambivalências e pela via da escolha de sua letra. Cada um desses episódios psíquicos indica os desejos e afetos que estão latentes ou manifestos em sua vida. Como a escola (professor) pode contribuir?



A escola pode assumir um lugar e uma posição de laço entre o conhecimento teórico e o conhecimento subjetivo, ao qual o sujeito-aluno, outorga o direito de existir, posto que a escola precisa estar enlaçada com Eros e Thanatos (construtos que, para a psicanálise, lembram o amor e a morte). (ORNELLAS, 2010, p. 51).

A relação psicanálise e alfabetização promove no sujeito alfabetizando seu “dasein que, numa tradução literal, corresponde a ser aí, e que vem sendo eventualmente traduzido como ser no mundo. O *dasein*, categoria central da analítica existencial, implica a essencial relação do existente com seu mundo” (FIGUEIREDO, 1989, p. 191). O experimentar nessa prática reflexiva confere ciência por dois vértices que engendram o entrelaçamento do uso do tipo de letra cursiva ou não por parte da criança, os quais são: a) as questões norteadoras do processo de oralidade e letramento; b) as variáveis, os elementos e os princípios metapsicológicos, diante da formação do sujeito psíquico. Ambos os vértices estão integrados à dramática do desenvolvimento psicosssexual da fase fálica, ao complexo edípico e seu equacionamento que dá passo ao pensamento que “se estrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa em palavra, se não que se realiza nela”, afirma Vygotski (2001, p. 298).

A relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, senão um processo, essa relação é o movimento do pensamento que faz a palavra e ao contrário, da palavra faz o pensamento [...]. Todo pensamento trata de unir algo com algo, de estabelecer uma relação entre algo e algo. Todo pensamento possui movimento, fluidez, desenvolvimento, em uma palavra, o pensamento desempenha uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa determinada. (VYGOTSKI, 2001, p. 296).

*Pensamento e linguagem* é um estudo dos mais complexos problemas da psicologia. A psicologia deve muito a Jean Piaget, defende Vygotski (2001).

Não é exagero afirmar que ele revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento das crianças. Piaget desenvolveu o método clínico de investigação das ideias infantis, que vem sendo amplamente utilizado desde sua criação (VYGOTSKI, 1998, p.11).

Quanto às raízes genéticas do pensamento e da linguagem, escreve Vygotski (1998, p. 41): “O fato mais importante revelado pelo estudo genético e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O processo da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. [...] Isso se aplica tanto à filogenia como à ontogenia”. Ao fazer a exploração dos conceitos que integram o processo de linguagem, Chomsky (1980, p. 10) afirma: “Linguagem é o espelho do espírito [...] é um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade ou da consciência”. Outrossim, Kristeva (2014, p. 267) contribui sobre a *história da linguagem* alegando que “a linguística contemporânea escolheu caminhos que a levaram a uma descrição rigorosa, ou até mesmo matemática, da estrutura formal do sistema da língua”. Há que pensar a linguagem pelo viés da psicanálise.

As ciências atuais não abordaram apenas deste modo o estudo da linguagem: como sistema, significativa em que se faz e desfaz o sujeito falante, está também no centro dos estudos psicológicos e, mais particularmente, psicanalíticos.

[...] filósofos e os psicólogos continuaram a explorar a linguagem para nela estudarem o sujeito falante. (KRISTEVA, 2014, p. 267).

A linguagem contém a construção da subjetividade humana que abarca a maneira de olhar, sentir, fantasiar, escutar, pensar, tocar, comportar-se, bem como o sonhar e o amar de cada um rumo ao seu movimento e transformação. A subjetividade serve para atribuir sentidos às coisas e se dá através das relações humanas. “Mas o momento capital do estudo da relação entre o sujeito e a sua linguagem foi sem dúvida marcado, ainda antes do princípio do século XX, pela obra magistral de Freud” (1856-1939), defende Kristeva (2014, p. 267).

## QUAL A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E O FUNCIONAMENTO PSÍQUICO?

Atender a esta pergunta reporta-nos ao próprio âmago “da problemática que sempre foi o estudo da linguagem. Cada época ou civilização, em conformidade com o conjunto do seu saber, das suas crenças, da sua ideologia, responde de modo diferente e vê a linguagem em função dos moldes que a constituem a si própria”, alega Kristeva (2014, p. 15).

Portanto, para captarmos a linguagem, temos de seguir o rastro do pensamento que, através dos tempos e antes mesmo da constituição da linguística como uma ciência particular, esboçou as diferentes visões da linguagem. A pergunta “o que é linguagem?” pode e deve ser substituída por uma outra pergunta: “como é que a linguagem pôde ser pensada?” (KRISTEVA, 2014, p.15).

A função primária da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social, através da qual a criança representa o mundo que a cerca e que influenciará seu pensamento e suas ações no seu processo de desenvolvimento e de hominização. O ser humano, diz Lane (1995, p.12), “fala, pensa, aprende, ensina e transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Este homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc”. O seu organismo é social e histórico.

Dada a generalidade e o problema da linguagem, torna-se um tanto difícil afirmar com exatidão, mas o que está na gênese da constituição humana? A linguagem, segundo Kristeva (2014), tem como função produzir pensamento e comunicar. O estudo da relação entre o sujeito e a linguagem é complexo e foi marcado pela obra magistral de Freud, a qual permitiu uma nova perspectiva na

[...] representação do funcionamento linguístico e que subverteu as concepções cartesianas nas quais se baseava a ciência linguística moderna. As repercussões da obra de Freud - de que não podemos ainda avaliar todo o alcance – estão entre as mais importantes que marcaram o pensamento da nossa época. (KRISTEVA, 2014, p. 268).

O objeto de estudo da psicanálise é o inconsciente. “A psicanálise é uma ciência do particular, em busca da verdade do inconsciente”, lembra Netto (2014, p.68). “A psicanálise é uma ciência do sentido, mas não do sentido imediato [...], como ciência mediata do sentido [...], a questão do sujeito”. (FIGUEIREDO, 1989, 178). A psicanálise é a política do desejo que perpassa a linguagem. Segundo Kristeva (2014, p. 280), “a linguagem investe todo o campo da atividade humana [...] na sua totalidade”. Paralelamente, o inconsciente na lógica freudiana é o discurso do outro. Logo, a máxima lacaniana, *o inconsciente é estruturado como linguagem*, “é essencialmente fala, fala do outro”, ratifica Lacan (2010, p. 282), perante o modelo do funcionamento psíquico.

A priori, relata Kusnetzoff (1982), o uso do termo “modelo”, essencialmente, é uma simplificação, ou seja, um estudo simplificado dos caracteres genéricos de uma realidade qualquer. “Em certo sentido, falar de modelo é como falar de uma metáfora [...], é o que designa um tipo especial de desenho” (KUSNETZOFF, 1982, p. 118). Há esquemas freudianos metapsicológicos. Como funciona nossa vida psíquica?

“Toda obra freudiana é uma imensa resposta inacabada à pergunta: qual é a causa dos nossos atos?” (NASIO, 1995, p. 15). As questões de investigação compreendem como se aprende, como são processados os pensamentos, como se dá a linguagem, como opera um ato de escrita ou a leitura em si mesma. Os pilares psicanalíticos são o inconsciente, o recalçamento, a sexualidade, o complexo de Édipo e a transferência. “O essencial do funcionamento mental, tal como é visto pela psicanálise e tal como se confirma quando o psicanalista está com seu paciente. A concepção freudiana da vida mental, com efeito, pode formalizar-se num esquema lógico”, salienta Nasio (1995, p. 15). O aparelho psíquico estrutura-se numa complexa interação de elementos e vicissitudes biológicas, psicológicas e sociais. Quando se avaliam o estado psicológico e o comportamento de uma pessoa, há que compreender, alerta Nasio (1995, p. 18), que:

O psiquismo não pode funcionar como o sistema nervoso e resolver a excitação através de uma ação motora imediata, capaz de evacuar a tensão. Não, o psiquismo só pode reagir à excitação através de uma metáfora da ação, uma imagem, um pensamento, ou uma fala que represente a ação e não a ação concreta, que permitiria a descarga completa da energia. (NASIO, 1995, p.18-9).

Retoma Nasio (1995, p.19) “que o psiquismo está sob tensão”, devido ao recalçamento. Explica Freud (1974, p. 26): “a teoria do recalque é a pedra angular sobre a qual repousa toda estrutura da psicanálise”. Recalque “é o pilar em que repousa o edifício da psicanálise, a parte mais essencial dela” (FREUD, 2016, p. 257).

A teoria é perspectiva de verdade. “É preciso ler apaixonadamente. É preciso ler para compreender, aprender, ligar os conceitos [...] é preciso ainda que as palavras, os conceitos e uma certa lógica do pensar tenham o poder de provocar efeitos concretos e visíveis”, alega Nasio (1993, p. 146). Eis o valor da teoria.

Freud, quando faz a descrição do inconsciente, mostra o funcionamento do aparelho psíquico. Este opera com suas instâncias da primeira tópica (consciente, pré-consciente

e inconsciente) e pela segunda tópica (id, ego, superego). O psiquismo é regido pelo princípio de prazer, o processo primário (intemporal, não reconhece nem passado nem futuro) e pelo processo secundário, em que o ego é guiado pelo princípio da realidade. Ainda, uma das leis do inconsciente é que não existe o “não” em sua instância. Encontram-se na metapsicologia freudiana os alicerces necessários que permitem compreendermos o funcionamento de quadros psicopatológicos psicanalíticos. Os modelos da metapsicologia são fundamentalmente três, sinaliza Kusnetzoff (1982, p.117):

- dinâmico, onde se fala de pulsões, instintos, forças, moção impulsora, etc.;
- tópico, que é o ponto de vista que supõe o aparelho psíquico dividido em sistemas em características e funções diferentes e então, classicamente, fala-se de Consciente, Pré-consciente e Inconsciente, ou de Ego, Superego e Id.
- E finalmente, o modelo econômico, que é o ponto de vista que observa o aparelho psíquico como uma circulação, distribuição e administração de uma energia quantificável; falamos então de catexias, ou cargas, que aumentam, diminuem, sobrecarregam, etc. (KUSNETZOFF, 1982, p. 117).

Nessa posição estrutural, encontram-se pulsões sexuais. Rememora Zimmerman (1999, p. 119) que “como toda pulsão, a sexual situa-se no limite somatopsíquico, sendo que, a parte psíquica, Freud denominou de libido (em *latim* designa ‘desejo’), a qual em termos genéricos, alude a *‘todas as pulsões responsáveis por tudo o que compreendemos amor’*”. A pulsão é o eixo central das categorias psicanalíticas e opera com fatores indissociáveis, imanentes: uma fonte (provém das excitações corporais); uma força (quantum de energia); uma finalidade (descarga) e um objeto (é suporte da pulsão; mutável; capaz de satisfazer o estado da tensão e é sempre o outro).

A psicanálise nasceu no campo cultural e é atrativa para muitas áreas do conhecimento, uma vez que contribui para esclarecer causalidade psíquica. Realça Kusnetzoff (1982, p. 17): “Estudar causalidade é estudar motivações e, portanto, responder ou tentar responder aos porquês. Por que alguém adoeceu em determinado momento? Por que um paciente fez uma esquizofrenia e não uma neurose?” Por que uma criança resiste mais para escrever letra cursiva do que outra? Nas *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise - 1916/17*, Freud introduz a teoria dos porquês aos fenômenos psicopatológicos. O aparelho psíquico se autorregula. Ao longo da vida do ser humano, ocorrem reedições tanto da imagem do pai como da imagem da mãe. “Todo fato psicopatológico se origina no passado, mas só se manifesta e se mantém devido a fatores presentes”, ratifica Kusnetzoff (1982, p. 23). Todo problema psicológico acontece no vínculo e será resgatado no vínculo. A primeira relação objetual é com a mãe ou de quem cuida o bebê. Exemplifica Kusnetzoff (1982, p. 66): “Todo homem nasce de um pai e de uma mãe, o complexo de Édipo adquire características universais. E é por essa razão que interessa o seu estudo nos níveis antropológicos e sociológicos”. Essas observações vão desde o natural até o cultural, interpenetrando-se. É o que ocorre no processo de alfabetização no vínculo entre alfabetizador e educando. A criança em idade escolar reedita, em seu “professor”, seus imagos paternos, vinculados ao conceito de “posterioridade” ou de “retroatividade”.

O conceito de a posteriori ou “posterioridade” foi resgatado por Lacan, adquirindo a partir dele uma importância capital dentro da obra freudiana. A respeito da estrutura pré-edipiana, a noção se encaixa perfeitamente na relevância que adquire o Complexo de Édipo, com suas vicissitudes particulares, “resolvido” em torno dos 5 ou 6 anos de idade. Com efeito, a retroatividade quer dizer reformulação ou re-significação de acontecimentos ou situações que foram vividas previamente. Quer dizer, nem tudo o que é vivido pelo sujeito se integra imediatamente dentro de seu aparelho psíquico. Só depois é que esses acontecimentos vão adquirir relevância ou significado, quando o aparelho psíquico estiver totalmente amadurecido, sobleva Kusnetzoff (1982, p. 71).

A fundamentação metapsicológica dessa temática está implícita em todos os escritos de Freud ([1915], 1974, p. 214) quando versa sobre as “menções à intemporalidade do inconsciente”, a qual “é justamente o fator que vai permitir a reativação da situação edipiana com o todo o caráter de atualidade com que se manifesta” (KUSNETZOFF, 1982, p.71). Há um movimento de construção psíquica com interpenetração de fatores históricos e presentes que podem dar sinais de um estado de madurês do sujeito. Para essa evolução psicosexual da sexualidade infantil, Kusnetzoff (1982, p. 71) faz uma analogia com a construção de um edifício: “A primeira coisa que se faz são as fundações. Nelas serão utilizados diversas matérias-primas e diversos tipos de mão-de-obra, num tempo variável e com inúmeros problemas, mas essas fundações estão fadadas ao ‘desaparecimento’”:

(...) já que a evolução natural do edifício colocará sobre elas os pavimentos projetados. À medida que a construção evolui, tanto as primitivas fundações quanto os sucessivos pavimentos irão se acomodando às novas situações de peso, gravidade, resistência de materiais, agressões climáticas ou humanas etc. Porém apenas quando os operários colocarem o material do último pavimento é que o edifício estará acabado, passível de ser habitado. É possível que agora as fundações não visíveis mostrem alguns defeitos de construção, ou de projeto, ou de material, que se evidenciarão através de “sintomas”, como pequenas rachaduras nas paredes, perda de água nos encanamentos, etc., figura Kusnetzoff (1982, p. 71).

As limitações, os desgastes, os excessos, as faltas, as perdas, os abusos, as negligências e demais fronteiras que o sujeito psíquico vivenciar, denotarão, no conjunto da construção, que o complexo de Édipo, elaborado ou não, encerra a obra. Esta dramática triangular tem uma complexidade que

“fecha” o aparelho, completa-o, atuando como o telhado de um edifício que se começou a erguer há 5 ou 6 anos, a psicanálise outorga a toda a estrutura pré-edípica enorme importância, mas sempre subordinando -se à significação definitiva que lhe dará o Complexo de Édipo. (KUSNETZOFF, 1982, p. 72).

Em torno de cinquenta anos, Freud empenhou-se, exaustivamente, trabalhando e investigando para refinar e clarificar a teoria edipiana e como procede a elaboração do complexo de Édipo, o qual é concebido como complexo central, nuclear de todas as neuroses. No período edipiano (3 ½ anos aos 6 anos), é vivida a triangulação amorosa e leva à formação do superego e a um período de latência.

Alerta Kahn (2016, p. 91) que “é preciso dizer que o caminho em direção à resolução está repleto de armadilhas, tanto para os meninos quanto para as meninas [...]. É possível que ninguém vá passar por essa crise de desenvolvimento sem algumas marcas e algum fardo duradouro”.

Há uma gama de formas e fatores que levam a criança a solucionar sua conflitiva edípica ou minimizar seu fardo. Uma delas passa pela via escolar, no processo da alfabetização, em que se requer escuta, sensibilidade, amorosidade por parte do alfabetizador. A práxis é o fazer humano. Perceber, dar-se conta se o alfabetizando já evidencia sinais de elaboração de seu complexo de Édipo. Mediante a constatação do docente, é preciso saber, então, quantificar e qualificar sua exigência ou não no trato com a escrita cursiva para com a criança. O que surpreende é o entrelaçamento edípico com a linguagem. Ou seja, o percurso histórico das narrativas do sujeito com os efeitos dos cenários originais que figuram um “*drama* (ação) [...] para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa” (PAVIS, 2015, p. 109). Édipo, um fenômeno psicanalítico que compreende inúmeros episódios na formação psíquica da criança.

## A DRAMÁTICA EDIPIANA NO EPISÓDIO COM A LETRA (ESCRITA) CURSIVA

Na linguagem teatral, Pavis (2015, p. 110) explana que “o dramático é um princípio de construção [...] que dá conta da tensão das cenas e dos episódios [...], rumo a um desenlace. Avisa Netto (2014, p. 78) que “a elaboração freudiana não se faz sem certa complexidade [...], o sujeito humano é dividido em consciente e inconsciente”. Nesse espaço, entre as fases fálica e latência, há a conflitiva edípica com seus mais variados episódios. “Episódio é uma ação secundária, ligada indiretamente à ação principal e formando um todo”, atina Pavis (2015, p.131).

A fase edipiana é decisiva na vida da criança. Em *Três ensaios sobre a teorias da sexualidade* (1905), atravessando as *Conferências Introdutórias* (1916), “Freud admite claramente uma vida intensa, anterior à idade em que classicamente culmina o Complexo de Édipo (5 ou 6 anos de idade)” (KUSNETZOFF, 1982, p.71). Essa fase “alude ao fato de que os desejos erógenos nos meninos e nas meninas ficam incrementados, com fantasias as mais diversas, e normalmente elas dirigem-se aos pais do sexo oposto, no triângulo edípico”, ratifica Zimerman (1999, p. 94). Não é possível ignorar suas necessidades emocionais. Na fase fálica, em que a conflitiva edípica instaura-se, a criança enfrenta a resignação de perdas. Em sua fantasia, forma um triângulo amoroso, marcado por sedução, rivalidade e exclusão. A criança pode correr o risco de não superar esse conflito edípico e permanecer na triangulação amorosa, denotando sofrimentos. O complexo de Édipo é estruturante para a formação da personalidade e na orientação da sexualidade humana. Torna-se necessário não apenas captar o que é sexualidade para a teoria psicanalítica como também compreender a potência dinâmica/significativa do conceito Édipo no desenvolvimento psicosexual e sua combinatória múltipla frente ao Complexo de Édipo, que apresenta ação com narrativas, escolhas, “para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa”, disserta Pavis (2015, p. 109).



O complexo de Édipo é um drama [...] porque o sujeito expressa suas vivências em forma de fantasias que se assemelham a uma peça teatral [...], uma organização de personagens interligados entre si. Nessa organização há elementos ou peças fundamentais e sempre presentes: Mãe, Pai e Sujeito. Continuando com a analogia, estas peças são os personagens básicos do argumento. No entanto, os atores que viverão esses papéis, assim como as vestimentas, a decoração, a ambientação e o clima, serão diferentes em cada momento vivenciado pelo sujeito.

Não há nada fora do Complexo de Édipo. Durante a vida inteira a pessoa continua vivendo essa peça teatral, assumindo diferentes papéis [...]. (KUSNETZOFF, 1982, p. 65).

O Édipo promove possibilidades para o sujeito aprender em sociedade. “Édipo é a dolorosa e iniciática passagem de um desejo selvagem para um desejo socializado, e a aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de se satisfazer totalmente”, analisa Nasio (2007, p. 12). A escolha é edípica. Não se pode escapar disso. Édipo humaniza, normatiza, é relacional.

A gênese edípica sai do estado de natureza para um estado de cultura. Uma das formas de passar do estado de natureza para a cultura é também pela via da alfabetização. O valor simbólico de uma criança em processo de alfabetização, trocar sua letra de fôrma pela letra cursiva, denota equivalência tanto quanto “o valor simbólico de ser alimentado que permanece importante através da vida. No inconsciente, Alimento é igual a Amor”, sustenta Menninger (1969, p. 250). A professora, ao alfabetizar a criança, é, por analogia, como a mãe que “dá (leite) ao filho. Com ato dar cria amor [...]. Outra maneira pela qual se pode incrementar o amor é conversando”, indica Menninger (1969, p. 251), escrevendo, brincando, aprendendo. Édipo é o resultado do amor. Nenhum Édipo é igual ao outro. Para todos, existe sua singular e única dramática. “A dedução lógica da teoria de Freud é que ódio significa morte e que o amor é mais forte do que o ódio e, portanto, mais forte do que a morte”, refere Menninger (1969, p. 18).

O Édipo apresenta-se como um drama para a criança, o qual dá passo a um fruto edípico: *a assunção progressiva da identidade sexual*. O curso inevitável da vida inconsciente de toda a criança faz com que ela entre em um conflito agudo e doloroso. As contingências necessárias da triangulação edípica envolvem uma resolução a três. Numa relação de três, um sempre sobra. “Começa com a sexualização dos pais e termina com a dessexualização dos pais, dessexualização que desembocará finalmente na identidade sexual adulta. [...] os principais elementos que intervêm nessa crise são: os desejos incestuosos, fantasias e identificação” (NASIO, 2007, p.12). “O complexo de Édipo, nome atribuído por Freud em analogia ao antigo mito relatado na obra de Sófocles, é uma estrutura, uma organização central e alicerçada da personalidade humana” (KUSNETZOFF, 1982, p.63). O que ocorre com as pessoas que não conseguem superar o complexo de Édipo? Apresentam sofrimentos os mais variados possíveis, entre eles destacam-se: presença de imaturidade; sinais de incapacidade de progredir; em algumas situações, sentem-se dependentes do pai ou da mãe, ou ambos; “passam a manifestar as suas dificuldades psicológicas em vez de contê-las e/ou sentem uma estagnação na carreira e nos relacionamentos, não conseguem controlar bem seus impulsos, têm dificuldades com autoridade e são presas fáceis de toda sorte de problemas” (YOUNG, 2001, p. 7).



“O verdadeiro *status* do Édipo: uma realidade, uma fantasia, um conceito ou um mito?” (NASIO, 2007, p.13). Responde Nasio (2007, p.73): “Freud propôs um mito novo, mas que mito! Que fecundidade! É graças a esse formidável instrumento teórico que os psicanalistas sabem atualmente escutar seus pacientes e os consolar”. O alfabetizador deve ficar atento para contribuir nesse processo. A teoria do complexo edípico interliga algo crucial sobre a vida mental inconsciente. Os fenômenos descritos pela teoria do complexo de Édipo “constituem uma parcela inevitável da condição humana. Inclui as atitudes de homens e mulheres em relação a si mesmos e entre si. Na visão de Freud, significava assertiva masculina e passividade sedutora feminina”. (KAHN, 2016, p. 82). Para o processo de alfabetização, o quesito introduzir a ‘exigência’ da letra cursiva para uma criança requer, psicanaliticamente, uma desenvoltura da criança, porque, mesmo no nível de consciente, nem tudo o que é percebido é possível ser evocado. A receptividade do sujeito para interagir com o meio influencia no aprender. Qual será a medida a que o professor pode ater-se?

A medida da prontidão para escrita cursiva da criança ocorre na sua maturação. Ou seja, será quando a criança atingiu o período da latência, com sua conflitiva edípica resolvida. Do contrário, a criança passa por estado de sofrimento psíquico: dor, luto, perda, dificuldades de aprendizagem ou exclusão. Podem ocorrer riscos do saber, ou apresentar um déficit físico real, ou a criança opta por não aprender porque ativa nela algo que deseja evitar, examina Zelman (1993). Um alerta: se a criança, cronologicamente, tem sete anos ou mais, isso não garante e não representa que sua conflitiva edípica tenha sido equacionada. Quando esse fenômeno psíquico for ignorado, nós a privamos de sua identidade. Portanto: cautela com a criança que está demonstrando que ‘sente-se’ mais segura redigindo com letra de fôrma.

O espaço pedagógico é também um espaço edipiano. As crianças veem o professor “como uma figura parental e se apaixonam por ele da mesma maneira que antes se apaixonaram pelos pais [...]. A dinâmica edipiana familiar se repete”, remete Young (2001, p. 9). Nessa dinâmica, pulsam vínculos que, ao serem estabelecidos, necessitam de um ambiente narrativo. Em muitos casos, quando a criança está na escola e a professora exige-lhe letra cursiva, podem surgir súplicas cheias de lágrimas, porque, se a criança ainda não equacionou sua conflitiva edípica, sente-se melhor fazendo seu traçado com letra script, de bastão. A letra de fôrma não remete a suas dramáticas psíquicas. A letra cursiva pode guardar em si cenas em cada “voltinha” do traçado (arredondamentos, ligações, subidas, descidas e cortes).

Para ilustrar, metaforicamente, os diferentes sentidos que cada traçado das letras pode significar (compreender) para uma criança, remete Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 386): “O poder da escrita na China é de uma importância que a caligrafia sobrepujou a pintura. Eis o que diz da arte da escrita o príncipe dos calígrafos chineses, Wang Hsichih”:

Cada traço horizontal é uma massa de nuvens em formação de combate; cada gancho, um arco entesado de uma força rara; cada ponto, uma rocha a tombar de elevado cume; cada ângulo pontiagudo, uma escápula de cobre; cada prolongamento de linha, um venerável galho de sarmento; e cada traço livre e solto, um corredor prestes a saltar, elucidada Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 386).

A criança, em cada junção de uma letra com outra, reporta representações de alguns dos seus sofrimentos ou fantasias. “O sistema de escrita repousa sobre a combinação, nos vocábulos, dos sinais figurativos e dos sinais fonéticos”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 386). No encontro ou no atravessamento de cada nova união de letra (popularmente, letra grudada), a criança na fase edípica pode, inconscientemente, associar à sua dramática: a exclusão da relação com seu progenitor desejado. A criança alfabetizada dá sinal de que elaborou sua conflitiva edípica quando ela inicia a identificar-se com seu progenitor do mesmo sexo. “A identificação conduz por extensão a um desejo de união. Essa união pode ser idealista, pode ser intelectual, pode ser social, pode ser física [...]. Realizar essa união é o objetivo do impulso amoroso”, relaciona Menninger (1969, p. 254). Então, a evidência se constata: a criança vai, gradativamente, trocando as letras, ora uma letra, ora outra.

A dinâmica edípica existe em todo sujeito psíquico (pais, professores, filhos, alunos, ‘psis’ etc.). Uma intervenção psicanalítica “[...] é fundamental para desemaranhar o novelo que lhes causa angústia e os impede de usar plenamente as suas capacidades”, sugere Young (2001, p. 64). Atitudes psicopedagógicas como escutar, entender, responder e voltar a escutar, fornecem à criança aspectos de apoio para “progredir na direção de entender seus sintomas e de perceber que é uma pessoa digna e especial”, anima Zelam (1993, p. 79). Cada estrutura cognitiva tem um nível de sensibilidade para aprender. Édipo elaborado abre o caminho da vida, mundos de possibilidades, até de ser feliz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso convite é pensar sobre a *temática Psicanálise e Alfabetização: Édipo Entrelaça Escrita Cursiva e Linguagem*<sup>1</sup>, porque, além de ser saudável para o processo de alfabetização da criança, traz contribuições também para o educador. O professor alfabetizador fica beneficiado com o conhecimento metapsicológico. A criança, por sua vez, recebe escuta qualificada, diante de seus comportamentos e conflitivas edípicas, referente ao seu ato de escrita. No comportamento de um ato de escrita, o movimento da criança em fase de alfabetização, quando está *ad-porta* da troca de letra *script* para a letra cursiva, reverbera via objeto de estudo da psicanálise o inconsciente, sua linguagem. Tudo é linguagem. A psicanálise e a narrativa, aborda Gutfreind (2009, p. 35), “têm o objetivo principal em comum de gerar subjetividade”. Subjetividade é a capacidade que o sujeito tem de atribuir sentido às coisas, ou seja, é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, se comportar, brincar, sonhar, amar de cada um. Envolve movimento e transformação. A troca de letra da criança é um movimento que denota sua subjetividade, seu desejo de crescer, aprender e tornar-se independente. Todo processo tem seu tempo. Aqui existe um Édipo. “O Édipo não é apenas uma crise sexual de crescimento, é também a fantasia que essa crise molda no inconsciente infantil, diz Nasio (2007, p.12). Os psicanalistas sabem: o inconsciente é estruturado como linguagem.

---

1 Psicanálise e alfabetização: Édipo entrelaça escrita cursiva e linguagem. Este trabalho apresentei oralmente na V Jornada Internacional de Alfabetização em 15/05/2019 na UFRN e no XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina em 25/11/2021 uma versão ampliada.

A linguagem é antes de tudo mais uma prática que interliga o sujeito psíquico “à prática cotidiana que preenche cada segundo da nossa vida, incluindo o tempo dos nossos sonhos, elocução ou escrita, é uma função social que se manifesta e se conhece no seu exercício”, refere Kristeva (2014, p.280). Da linguagem ao ato de escrita compreendem-se vários significados. A troca da letra ‘separada’, caixa alta para a letra cursiva, transcorre espontaneamente, por ocasião da elaboração da conflitiva edípica.

O mundo é tecido de linhas vividas/experienciadas/contempladas que generosamente se oferecem em leitura para serem capturadas; ir por entre as linhas de um fora – o fora de mim, o fora em mim – que o fora é texto tecido de linhas caóticas, insensatas, de linhas que se abrem em buraco para serem lidas, quiçá interpretadas, ordenadas ... (AXT, 2012, p.149).

*Os significados do letramento* é descobrir caminhos, confirmar o texto no contexto numa tomada de consciência na qual o desenvolvimento tanto da escrita quanto da leitura “se suportam e se influenciam mutuamente”, reflete Terzi (2008, p. 91). Também, ter por parte de quem alfabetiza, a vivência da Pedagogia Libertadora, pedagogia crítico-reflexiva e de espera. Com a finalidade de problematizar, acolher/acompanhar a criança em seu equilíbrio, seu ritmo que lhe assegura condições de desenvolvimento adequados para troca de sua letra. Nesse ínterim, a criança se movimenta, articulando-se em seu meio cultural, rico em contradições.

A alfabetização vai transcorrendo em um processo multifatorial, o qual vai além de desenvolver habilidades ou prontidão para leitura e escrita. O professor pesquisador é como “pais suficientemente narrativos”, acautela Gutfreind (2009, p. 13). Alfabetização “é um fenômeno social complexo que é determinado pelo papel da língua escrita no funcionamento de uma comunidade” (BRAGGIO, 1992, p.40). “Uma intervenção escolar que tenta fazer o sujeito entrar de imediato no sistema alfabético de escrita; vemos crianças avançarem através de uma série de etapas não previstas pelo método nem pelo docente” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1989, p. 247). A escrita é simbolização do pensamento.

Escrever proporciona registrar os pensamentos e estes, expressa Zanella (2012, p. 89), “se (trans)formam e, nesse movimento, transforma-se o próprio escritor, seus pensamentos, suas emoções e sua condição axiológica. Neste processo ganha destaque” a narrativa. “Vida nenhuma começa sem história. Sem ela, a vida não avança, não encontra duração, continuidade. É narrando que a vida se transmite e permanece, seja nos escritos, seja na transmissão oral. [...]. Não sabemos se a morte é o fim da história, mas a falta de história significa morte psíquica”, atualiza Gutfreind (2009, p. 28). Quem escreve, assim como o Édipo, faz escolhas que, como a água, contornam fronteiras, abrem possibilidades, vertem sentidos, percorrem caminhos inesperados e tecem encontros e desencontros.

O ato de escrita como o de ler reverberam autonomia, novos mundos, pensamentos, inteligência, intuição, ação e direção à própria vida. Quem escreve sabe ler. “Ler dá potência ao viver, ao pensar, ao pesquisar inventivos, abre aos processos de virtualização do atual, e de atualização do virtual, podendo fazer-se expressão estética, estetizando-se em escrita criadora (um ensaio, uma dissertação, uma tese)” (AXT, 2012, p. 151). O resultado dessa experiência abre espaço preventivo bem como convida educadores, psicólogos e demais profissionais interessados pela

psicanálise/alfabetização a buscarem a potencialidade das variações de seu fazer clínico quanto pedagógico de forma a reconhecer que Édipo são nossas escolhas e o ser psíquico se constitui historicamente, alternando seus jogos de linguagem e demarcando territórios.

Indaga Nasio (2007, p.13): “Que é a psicanálise senão uma prática sustentada por uma teoria que concebe o homem de hoje a partir da experiência edipiana vivida por todas as crianças quando têm de aprender a refrear seu desejo e moderar seu prazer?”. No mínimo há que considerar, respeitar o “*ser a*” da criança diante de sua opção por letra de fôrma e cursiva. No entanto, a sutileza do entrelaçamento edípico da linguagem com a escrita cursiva requer que o *dasein* da criança, o qual “é essencialmente a possibilidade e a necessidade de exercer o poder da escolha”, seja qualificado, considerado, desvela Figueiredo (1989, p. 191). O episódio da troca de letra de um ser na infância pelo olhar psicanalítico, aprofunda Figueiredo (1989, p. 193), “não promete cura, nem adaptação, nem tranquilidade. Promete autocompreensão, liberdade, e, com ela, responsabilidade, preocupação, angústia”. Destarte, acompanhar o processo de escrita da criança, além de ser terapêutico, torna-se um trabalho de reinvenção e prevenção de saúde mental.

## REFERÊNCIAS

- ANELLA, Andrea V. Escrever. In: FONSECA, Tania Mara G. et al. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre, 2012. p.89-91.
- AXT, Margarete. Ler. In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, Maria L.; MARASCHIN, Cleci (orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BAGGIO, Sílvia, L.B. **Leitura e alfabetização da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 22.ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2008.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana M. Siqueira; GASTAUD, Marina Bento; GOI, Julia. **Noções básicas sobre o funcionamento psíquico**. In: [https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_0121.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_0121.pdf)
- FERREIRO, Emília; TEBERESKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Matrizes do pensamento psicológico**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In: FREUD, S. **Edições Standard Brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v. VII. p. 117-230.
- FREUD, S. A história do movimento psicanalítico [1914]. In: FREUD, S. **Edições Standard Brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V. XIV. p. 13-82.
- FREUD, S. **Contribuição à história do movimento psicanalítico [1914]**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FREUD, S. O inconsciente [1915]. In: FREUD, S. **Edições Standard Brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V. XIV. p. 183 – 245.
- FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise [1916-1917]. In: FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre psicanálise parte I e II**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XV.
- GUTFREIND, Celso. **Narrar, ser mãe, ser pai**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.
- KAHN, Michael. **Freud básico: pensamentos psicanalíticos para o século XXI**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

KRISTEVA, Júlia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 2014.

KUSNETZOFF, Juan C. **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

LACAN, J. **O seminário. Livro 3 as psicoses**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LANE, Sílvia Tatiana M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. *In*: LANE, Sílvia; CODO, W. *et al.* **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 12 -19.

MALISKA, Maurício Eugênio. Do traço ao laço: a escrita na psicanálise como tentativa de fazer do traço real um laço simbólico. *In*: V simpósio sobre formação de professores Educação básica: desafios frente às desigualdades educacionais. **Anais**. Tubarão. 2013. [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_v%20sfp/Maur%C3%ADcio\\_Maliska.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Maur%C3%ADcio_Maliska.pdf). Acesso em: 16 abr. 2019.

MENNINGER, Karl. **Amor contra o ódio**: a auto realização pelo conhecimento das forças interiores. São Paulo: Ibrasa, 1969.

NASIO, J. D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

NASIO, J. D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicot, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

NASIO, J. D. **Édipo. O complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NETTO, Geraldino A. F. **Doze lições sobre Freud e Lacan**. 3.ed. Campinas: Pontes editores, 2014.

OGDEN, Thomas H. **Esta arte da psicanálise**: sonhando sonhos não sonhados e gritos interrompidos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. adolecer na escola e ficar aonde? *In*: NASCIMENTO, Eliane e GONZALES, Rita de Cássia. (Orgs). **A clínica psicanalítica**: reflexões teóricas e incidências Institucionais na contemporaneidade. Salvador: EDUFA, 2010. p. 49-62.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. *In*: KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento**. 10.ed. Campinas: Mercado das letras, 2008. p.91-107.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**: Pensamento e linguagem. Conferências sobre psicologia. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, Robert. **Complexo de Édipo**: Conceitos da psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará Editora, 2001.

ZANELLA, Andrea V. Escrever. *In*: FONSECA, Tania *et al.* **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 89-91.

ZELAM, Karem. **Os riscos do saber**: obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZIMERMAN, David. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica. Porto Alegre: Artmed, 1999.



# RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA À PARTIR DE UMA PERSPECTIVA TERRITORIAL NOS MUNICÍPIOS DE GUARULHOS E SÃO PAULO: ESTUDO DE CASO COMPARATIVO

**Adalberto Diré Adão**  
**Jorge Luiz Barcellos da Silva**

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma investigação realizada no campo da educação na área de formação de professores<sup>1</sup>, no qual procuramos identificar relações entre família e escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo, através de um estudo de caso comparativo. Nesse contexto, este trabalho expõe ideias de Bourdieu (1998), acerca dos processos de escolarização, o qual volta sua atenção para como os indivíduos desenvolvem trajetórias diferentes a partir do lugar em que se situam. A essas considerações somamos outras leituras e reflexões centradas na compreensão da instituição escolar (portadora de uma teia de relações entre diferentes sujeitos) e os aspectos relacionados às suas localizações.

Essas considerações, por sua vez, proporcionaram indagações e reflexões a respeito de como a instituição escolar está disposta em relação às famílias e ao lugar que ocupam na sociedade, instigando-nos a indagações e reflexões em duas ordens, que se articulam. A primeira diz respeito a como a instituição escolar se dispõe no que tange suas relações com as famílias. A escola conhece seus alunos e suas respectivas famílias? Essa relação é relevante para a escola organizar suas ações formativas com os alunos? Como isso acontece? Essa relação é ponto de pauta nas formações continuadas de professores em suas horas atividades? A segunda versa sobre a localização da escola, isto é, o lugar no qual ela está situada impacta as trajetórias das famílias, dos professores e dos alunos? A escola considera sua inserção no bairro, no campo e nas áreas de ocupações, ou seja, no contexto em que está inserida, para pensar os processos educacionais?

---

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado intitulada Relações entre Família e Escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Realizada no período compreendido entre os anos 2014 e 2017.

Para elucidar nossas indagações até aqui apontadas, buscamos na literatura acadêmica análises e aproximações acerca desses pontos observados e verificamos que tais questões ocupam lugar na reflexão de importantes pensadores da área dos estudos da educação. Muitos pesquisadores, dentre os quais podemos destacar Vigotsky (1991), Bourdieu (1998), Thin (2006) e Luria (2010), têm chamado a atenção para o papel que os vínculos entre família e escola ocupam nas práticas pedagógicas, nos processos de aprendizagem e em como se estabelecem as relações entre as famílias e as escolas, constituindo estes, também, fatores determinantes na vida escolar das crianças.

Ao olharmos para a escola através de argumentos de pesquisadores da área da educação, que buscam traçar um viés entre o território e a escola, como Kaztman (2000), Cavalcante (2005) e López (2008), abordamos a questão de como o território se insere nas relações sociais entre as instituições família e escola.

Entendemos que a localização e distribuição dos professores, alunos, famílias e outros no ambiente escolar, assim como o bairro, contribuem para determinar os vários processos que delineiam a escola no seu dia a dia, em especial no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vale ressaltar que o termo “territorial” no presente trabalho não se refere a um objeto, mas sim a “uma maneira como o sujeito identifica a ordenação das coisas que compõem o lugar” (SANTOS, 2016, p. 32).

Buscamos dessa forma, a partir de uma perspectiva territorial, considerar que as localizações das escolas e das famílias são centrais em nosso trabalho, desenvolvendo-se, nessas instituições, processos de ensino e aprendizagem, constituindo, assim, fatores a serem considerados no que se refere aos vínculos de pertencimento dos indivíduos envolvidos.

Consideramos, para tanto, duas escolas públicas de ensino fundamental de redes municipais de ensino, uma no bairro Parque Alvorada, situado no distrito dos Pimentas, em Guarulhos, e outra no bairro da Penha, em São Paulo.

## SITUANDO O CAMPO PESQUISADO

Olhando para os municípios selecionados como campo de pesquisa, Guarulhos é o segundo maior município do estado de São Paulo, levando-se em conta sua população e economia. Está localizado na porção nordeste da região metropolitana. Segundo dados preliminares do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), possui uma população estimada total de 1.221.979 habitantes, sendo 626.936 mulheres e 595.043 homens. No plano econômico, ainda segundo dados do IBGE, está em 9º lugar no país, considerando o Produto Interno Bruto (PIB) (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS – PMG, 2006).

O município de São Paulo, capital do estado de São Paulo, possui uma população estimada, segundo dados preliminares do Censo 2010 (IBGE, 2010), de 11.253.503 habitantes, sendo 5.924.871 mulheres e 5.328.632 homens. No plano econômico, conforme dados do IBGE, está em 1º lugar no país, considerando-se o Produto Interno Bruto (PIB).

Analisando dados do IBGE e da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), a qual disponibiliza o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), ambos os municípios apresentam um elevado desenvolvimento econômico, apesar de apresentarem áreas em situação de vulnerabilidade; são limítrofes, densamente habitados, possuem amplas redes municipais de ensino fundamental e constituem duas das maiores economias do país.

A localização de escolas de ensino fundamental, situadas em municípios com um elevado desenvolvimento econômico, mas em bairros com característica de grande vulnerabilidade social, instiga-nos a pensar sobre as diferentes maneiras de como as pessoas vão construindo seus sentimentos de pertencimentos aos lugares e, assim, se inserindo ou não no interior de processos que demarcam suas territorialidades. Nesse sentido, vale o registro: ao tratarmos de vulnerabilidade, remetemos aos posicionamentos de Kaztman (2000), que entende assim o conceito de vulnerabilidade social:

Por vulnerabilidade social entendemos a capacidade de uma pessoa ou de uma família de aproveitar as oportunidades disponíveis em diferentes âmbitos socioeconômicos, para, assim, melhorar sua situação de bem-estar e evitar a deterioração desta. Como o desperdício de oportunidades implica em um enfraquecimento do processo de acumulação de capitais, as situações de vulnerabilidade normalmente desencadeiam processos degenerativos sociais que tendem a um agravamento progressivo (KAZTMAN, 2000, p.281, tradução nossa).

Portanto, ao nos remetermos às situações de vulnerabilidade, estamos diretamente nos referindo à relação que as famílias estabelecem com as oportunidades que o lugar lhes provém, assim criando condições de adensamentos analíticos sobre os significados de estarem onde estão.

Sendo assim, o conceito de vulnerabilidade se vincula à segregação das famílias em tal condição, a qual impacta diretamente nas expectativas destas com relação ao que se espera da escola, como corrobora o posicionamento de Silva, Batista e Alves ao tratarem da questão.

Fenômeno por excelência complexo, suas explicações enfatizam tanto características da oferta de serviços quanto da demanda. Entre as investigações que se voltam para as características da demanda na construção do efeito da segregação socioespacial sobre as desigualdades escolares estão aquelas que recaem sobre as características das famílias, especialmente para suas disposições éticas e culturais e sobre suas expectativas escolares (SILVA; BATISTA; ALVES, 2014, p. 124).

Busca-se, dessa maneira, considerar as localizações das famílias, das escolas e de seus respectivos processos de ensino e aprendizagem para compreender o significado das razões por que ali estão e como isso determina suas formas de existência.

## DUAS FAMÍLIAS, DUAS CIDADES E DUAS ESCOLAS: IDENTIFICANDO FUNDAMENTOS PARA A REFLEXÃO

Em uma reflexão acerca dessas relações a partir das realidades vivenciadas pelas famílias, nos perguntamos: as famílias conhecem os lugares do bairro onde moram? Conhecem os lugares da escola onde seus filhos estudam? Como elas pensam seus lugares de moradia? Como elas se locomovem, trabalham e se divertem onde moram? Como elas concebem suas relações com a escola? Elas se sentem pertencentes ao território escolar? Essas questões nos permitem assinalar que identificar onde essas famílias vivem e que significado elas atribuem a cada lugar em que elas vão estabelecendo relações nos ajudam a pensar nas suas territorialidades, isto é, nos seus sentidos de pertencimentos ao lugar.

Entendemos que a localização e distribuição dos professores, alunos, famílias e outros no ambiente escolar, assim como o bairro, contribuem para determinar os vários processos que vão delineando a escola no seu dia a dia, em especial no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vale delinear que o termo “territorial” no presente trabalho não se refere a um objeto, mas sim a “uma maneira como o sujeito identifica a ordenação das coisas que compõem o lugar” (SANTOS, 2016, p. 32).

Frente à complexidade dos fatores envolvidos nos processos de aprendizagem, Vigotsky (1991, p. 93) propõe “que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras”. Podemos entender que a partir dessa dinâmica os indivíduos criam estruturas neurais específicas para lidar com as diferentes questões que o meio lhes apresenta.

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais (BERG apud VIGOTSKY, 1991, p. 149).

Sendo assim, o processo de aprender resulta de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio social, ou seja, da transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos, construindo raciocínios a partir de conhecimentos prévios. Cavalcante (2005), ao analisar as contribuições das ideias de Vigotsky para o ensino de Geografia, que nos parece poder ser estendida para outros componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, argumenta que:

A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural [...] (CAVALCANTE, 2005, p.187).

Ao analisarmos como se dá a relação entre os indivíduos e o meio sociocultural, levando-se em conta os processos de aprendizagem escolar desenvolvidos durante estas interações, Bourdieu diz que:

[...] o interesse que um ouvinte pode ter por uma mensagem, qualquer que seja ela, e, mais ainda a compreensão que dela venha ter, são, direta e estritamente, função de sua “cultura”, ou seja, de sua educação e de seu meio cultural [...] (BOURDIEU, 1998, p. 62).

Configura-se, assim, parte dos processos de aprendizagem um resultado das valorações acerca de um determinado assunto, as quais são produtos das relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural no qual está inserido, constituindo a escola um meio social no qual diferentes valorações acerca dos mais diversos assuntos se relacionam.

Desenvolvemos uma pesquisa na qual o ato de conhecer as famílias constitui um importante fundamento para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, como nos mostra Thin (2006), ao relacionar as aprendizagens escolares às realizadas no âmbito de socialização primária<sup>2</sup>. Ainda nessa linha de pensamento, pautamo-nos nas ideias de Szymanski (2009), ao analisar como se dá tal relação nos âmbitos familiar e escolar, perfazendo a família e a escola instituições socializadoras, logo, em parte responsáveis por uma parcela da construção dessa identificação com o lugar, levando em conta as vivências das famílias e as práticas profissionais dos professores. Nessa perspectiva, a presença das famílias é fundamental nos processos de aprendizagem das crianças, assim como os professores através de suas práticas docentes, de forma que reconhecer quem são os professores e o que pensam nos possibilita um maior entendimento de como se desenvolvem os vínculos das famílias com a escola e o lugar.

Nesse sentido, alinhando-se ao estudo de tal relação, Bourdieu (1998) argumenta que conhecer as características demográficas familiares, isto é, conhecer como as famílias se distribuem sobre o território e em qual contexto se dá tal distribuição, auxilia a entender como se projetam as esperanças das famílias quanto à vida escolar de suas crianças.

Retomando a discussão acerca dos eixos em torno dos quais se desenvolveu esta pesquisa, a família constitui um relevante eixo, uma vez que, de acordo com Martins (2006, p. 148), “a família constitui uma das fontes mais ricas para se conhecer a influência da ligação de duas, três ou mais pessoas no desenvolvimento humano”. Ao tratarmos do conceito de família, Sarti (2004) aponta que:

A família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de sentido. (SARTI, 2004, p.18)

---

2 A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 175 *apud* BARBOSA, 2007, p. 1064).

Sendo assim, consideramos que a ideia de família transpassa as relações biológicas, inserindo-se no campo das relações sociais a partir de uma ordem simbólica, como nos aponta a autora.

Pensar o lugar onde as famílias e as escolas estão localizadas nos permite formular indagações que podem revelar a natureza, isto é, a essência das relações estabelecidas entre a instituição e as pessoas com ela envolvidas, mas precisamos atentar em como se desenvolvem diferentes visões acerca do lugar de moradia e a instituição escolar, uma vez que as famílias em suas mais variadas configurações constituem um ente (conceito filosófico de tudo aquilo que existe) até então distante da realidade escolar.

Ao analisarmos as relações que as famílias estabelecem com a escola, é preciso entender como concebem tal instituição e como incorporam os valores por ela transmitidos, convertendo-os às suas realidades e anseios, entendendo qual o papel que a escola ocupa na lógica social de tais famílias. Thin (2006) pondera que na relação entre as famílias e a escola:

[...] as relações efetivas dos pais com a instituição escolar se dão de acordo com a forma como estes se apropriam da escolaridade de seus filhos e o sentido que eles atribuem a isso, levando em conta as práticas socializadoras familiares, uma vez que, as correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar constituem a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola (THIN, 2006, p. 212).

Com base em tal definição, o que se pode esperar das famílias com relação à escola é um posicionamento formado pelo conjunto do que restou a esses familiares dos processos escolares dos quais fizeram parte, bem como ao papel que a sociedade atribui à escola atualmente. Ainda nessa definição, o conceito de capital escolar nos remete aos saberes escolares propriamente ditos, transmitidos durante os processos de socialização escolar, por vezes distantes da socialização ocorrida no âmbito familiar, como nos aponta Bourdieu, trazendo a questão a seguir:

Não é por acaso que a oposição entre “escolar” (ou “pedante”) e “mundano” encontra-se, em todas as épocas, no centro dos debates sobre o gosto e sobre a cultura: de fato, através de duas maneiras de produzir ou de apreciar as obras culturais, ela designa, com bastante clareza, tais modos de aquisição opostos e, pelo menos, para a época presente, duas relações diferentes com a instituição escolar (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Portanto, nessas relações, o que analisamos de acordo com os dizeres de Thin é que:

Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (THIN, 2006 p. 212).

Ainda, ao analisarmos as relações entre a família e a escola e em como estas refletem na construção dos conhecimentos, Bourdieu (1996, p. 35) argumenta que “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”.

Ao definirmos a família como uma instituição e a escola como outra, quando procuramos identificar quais relações as duas instituições mantêm entre si, Szymanski (2009), ao tratar das relações entre família e escola, argumenta que ambas são instituições voltadas ao objetivo de preparar o indivíduo para adentrar a sociedade, propiciando a este uma formação adequada para se tornar um cidadão.

Com base nas ponderações apresentadas nas linhas anteriores, podemos entender que essa forte vinculação entre as práticas escolares e as sociais familiares demarca diferentes territorialidades, assim como as diversas maneiras como as famílias estabelecem relações com a instituição escolar por meio de indagações, compreensões e silêncios sobre os porquês de os encaminhamentos pedagógicos constituírem fatores de maior ou menor estabelecimento de vínculos com o lugar no qual seus filhos estudam e onde moram.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS NA COLETA DOS DADOS

A aproximação com as escolas campo se deu primeiramente por meio de contato com os diretores e coordenadores das instituições, aos quais foi apresentada a intenção de pesquisa. Na sequência, apresentamos nossa pesquisa aos professores. A partir da aderência dos docentes a este trabalho, agendamos as entrevistas com um professor do segundo e um do terceiro ano de cada instituição, sendo entrevistados quatro docentes. Na etapa seguinte da pesquisa, entrevistamos dois familiares de alunos de cada uma das turmas referentes a esses professores, sendo entrevistados oito familiares, totalizando 12 entrevistas realizadas na pesquisa.

A coleta de dados foi realizada nas escolas campo, no interior das salas de aula, antes do horário de início das aulas. Os professores foram entrevistados uma semana antes dos familiares, sendo cada professor entrevistado de forma individual. Para a realização da entrevista com os familiares, foi agendada uma data por intermédio dos professores, sendo os familiares entrevistados de forma individual, no interior das salas de aula, no horário antes do início das aulas.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual procuramos identificar, reconhecer e escutar as famílias e os professores, verificando o que pensam sobre a escola, utilizando como instrumento para a coleta dos dados entrevistas semiestruturadas, André (2003) assinala que, a partir dos instrumentos dessa natureza, é possível perceber as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem a determinada situação, podendo, assim, se expressar por meio de diferentes linguagens. A realização de entrevistas semiestruturadas nos possibilitou a obtenção de dados através de uma interação entre entrevistador e entrevistado, havendo nessa interação a presença de condicionantes que, conforme Manzini (2004), influem diretamente no resultado da pesquisa, como perguntas, respostas e interpretações que variam de acordo com os participantes e das suas vivências e concepções.



Primeiramente, escutamos os participantes da pesquisa, com a finalidade de compreender como as famílias e os professores se relacionam e compreendem o lugar onde moram, levando em conta como representam suas pertenças<sup>3</sup>. Na sequência, procuramos identificar como as famílias também representam a relação que estabelecem com a escola e os professores com suas práticas educacionais, buscando então aferir como se dá a relação entre o desenvolvimento escolar e a proximidade da família com a escola.

Na entrevista realizada com os familiares dos alunos, as perguntas visavam obter informações acerca do entrevistado quanto à idade e à relação familiar com as crianças. Na sequência, as perguntas procuraram estabelecer qual a proximidade das famílias com a instituição escolar e qual a visão delas com relação à escola.

Entendemos que, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual buscamos entender de forma ampla os posicionamentos dos participantes, optamos por uma abordagem concisa de um grupo não muito extenso, mas que possuísse representantes das diferentes esferas sociais analisadas dentro do recorte da etapa educacional selecionada, uma vez que a reflexão sobre cada indivíduo se alinha sob nossas indagações de pesquisa, buscando no grupo de participantes entrevistados delinear relações sociais através de seus discursos.

## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Tendo em vista a extensão do estudo, pontuamos os principais posicionamentos referentes às famílias entrevistadas, as quais demonstram um sentimento claro de pertencimento ao lugar. No entanto, esse sentimento ocorre de forma bem distinta nas escolas dos municípios pesquisados.

Enquanto em São Paulo o vínculo com o lugar parece estar mais ligado ao produto de uma ausência de opções e oportunidades, em Guarulhos esse vínculo parece mais profundo, visto que as famílias que ali se estabeleceram o fizeram buscando um lugar definitivo para considerarem como seu, independentemente de vínculos assistencialistas advindos de uma situação de vulnerabilidade, como podemos notar ao compararmos os discursos dos familiares de São Paulo e de Guarulhos. Enquanto os da capital paulista apontam como principal motivo para ali residirem obras assistenciais paliativas e bolsas de auxílio, em Guarulhos a principal argumentação é de que ali nasceram e ali pretendem permanecer, estando próximos às suas famílias, ficando patente em seus discursos que estabeleceram raízes no local, entendendo este não apenas na condição de lhes prover algo, mas onde as famílias podem construir o seu lugar, assim como este as constrói, numa relação mútua integrando indivíduos e o local em que habitam.

Nas duas cidades, as famílias veem na escola a possibilidade de mudança tanto social quanto econômica, com a maioria dos entrevistados enxergando a instituição escolar como uma preparadora para o mercado de trabalho. Notamos que, nos discursos, a escola foi apontada como um local de resguardo físico e mental das crianças, constituindo um espaço seguro de convivência.

---

3 A este sentimento de pertença nos referimos a como o indivíduo se entende como parte integrante de algo, de um grupo, de um lugar, conforme aponta Santos (2016).

Ainda com relação à escola, os familiares descrevem em seus discursos uma participação na realização dos deveres de casa e uma frequência nas reuniões de pais e mestres, remetendo-nos a processos de aprendizagem escolar que se desenvolvem no ambiente familiar, o que nos mostra como se dá a entrada das famílias na escola e fornecendo um indicativo de uma das formas de inserção da família nos processos de aprendizagem.

Esta pesquisa propiciou compreender uma face do espectro de como o território se insere nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando entender algumas das relações que os indivíduos estabelecem com o lugar, levando em conta a interação entre as famílias e a escola.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a Teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas (SP): Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (orgs). **Coleção Ciências Sociais da Educação**. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. M. Título original: *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Col. "Le Sens Commun". São Paulo: Edusp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CAVALCANTE, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. México: BID – BIRF - CEPAL, 2000.

LÓPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. *In*: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital. 2008.

LURIA, A. R. **Diferenças Culturais de Pensamento**. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed.. São Paulo: Ícone, 2010. Página 39 - 58.

MANZINI, E. J. **Pesquisa semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. *In*. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru, USC. 2004.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincadeira e Práticas Educativas Familiares: Um Estudo com Famílias de Baixa Renda. **Interações**, v. XI, n. 21, p. 143-164. jan-jun. 2006.

SANTOS, Douglas. **O Ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. São Paulo, 2016.

SARTI, C. A. A Família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas". **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2009.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

# O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE (RS): UM OLHAR PARA A PARTICIPAÇÃO DOCENTE

**Vulmara Galho dos Santos**  
**Paula Trindade da Silva Selbach**

## IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

O projeto político-pedagógico (PPP) contribui para a construção e consolidação da identidade da escola, além de possibilitar que todos vivenciem essa instituição em suas múltiplas dimensões: social, administrativa e político-pedagógica (VEIGA, 2004). No que se refere às escolas do campo, a construção coletiva do PPP ganha importante conotação para reafirmar o compromisso da educação com essa população que habita a zona rural.

A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar para a construção deste documento encontra respaldo na LDB 9394/96, que, em seu texto redacional, reconhece a diversidade do campo, estabelecendo as orientações para atender tal realidade. O artigo 28 da LDBEN - Lei 9.394/96 propõe que, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: "I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; [...] III - adequação à natureza do trabalho na zona rural" (BRASIL, 1996).

Tais princípios são reforçados no Decreto 7.352, que dispõe, em seu Artigo 2, sobre os princípios da Educação do Campo. Destacamos os seguintes:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 01).

Considerando tais questões, lançamos um olhar para uma escola do campo localizada no município de Arroio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. A referida escola funciona em um assentamento, fundada em 1997, quando as famílias chegaram à localidade. Começou como uma escola itinerante, no período de outubro de 1997 a abril de 1998, quando foi disponibilizada em caráter emergencial para essas famílias. Posteriormente, a comunidade reivindicou a alteração do nome da escola para “Onze de Setembro”, pois significa a história da primeira conquista no assentamento.

Com o passar dos anos, houve a possibilidade de extinção da escola, o que faria com que os alunos fossem transferidos para uma escola urbana. A reivindicação da comunidade escolar fez manter essa escola do campo em pleno funcionamento. Nesse sentido, cabe trazer o que nos coloca Caldart (2009, p.46), pois “o campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são”.

Entendemos que uma escola reivindicada pela comunidade escolar, localizada na zona rural, contempla, no seu projeto, esse desejo de ter uma escola que traduza os anseios da sua realidade. Esses fatos são relevantes na construção do projeto político-pedagógico e na formação da identidade dessa escola do campo. Como exposto na legislação, a escola do campo precisa estar ligada aos sujeitos, à vida dos povos do campo na direção de promover maior valorização do trabalho e da cultura campesina. Assim, a escola do campo constitui-se em uma possibilidade de questionar a qualidade da educação para as populações mais carentes, de modo que todos tenham acesso a uma educação que possibilite a emancipação dessas comunidades historicamente desassistidas. Como nos afirma Caldart (2004, p.12), “para que a escola cumpra seu papel, deve selecionar seus conteúdos de acordo com sua realidade e que essa escolha não se faça aleatória, mas feita de uma estratégia mais ampla de formação humana”.

Os docentes que desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem nessa escola possuem, na sua ação educativa, a possibilidade de vivenciar e construir cotidianamente o PPP da escola. Neste ensaio, objetivamos compreender como ocorreu a participação dos professores no processo de construção do projeto político-pedagógico de uma escola do campo da região sul do estado do Rio Grande do Sul.

O texto inicia pela apresentação da metodologia da pesquisa. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos, analisados à luz de autores como Vasconcelos (2014), Veiga (2004) e Caldart (2004; 2009). Por fim, discutimos as considerações sobre os resultados encontrados.

## CAMINHO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa que investigou aspectos importantes a serem pontuados ao longo da atuação dos professores da escola do campo, no que se refere ao processo de construção do projeto político-pedagógico. Como destaca Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados.

Para obter os resultados desta pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas abertas para a diretora e sete professores que atuam na Educação Infantil do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Entendemos que o questionário possibilita, tanto ao pesquisador como ao pesquisado, uma gama mais ampla de informações acerca das questões colocadas. Segundo Goldenberg (2004, 86), na “resposta livre, não limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto”.

Para preservar a identidade dos respondentes, as falas diretas utilizadas neste artigo foram identificadas como Diretora, Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e Professor 7. A diretora e os sete professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordaram com a divulgação das respostas que colocaram nos questionários.

## A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO

A partir das respostas dos questionários, foi possível compreender qual a relevância do projeto político-pedagógico para os professores que atuam nessa escola. Primeiramente, questionamos se a escola possui projeto político-pedagógico e se participaram da elaboração dele. Os sete docentes responderam que o PPP é um documento que norteia o trabalho a ser realizado na escola, mas que, se a escola possui esse documento, eles não têm conhecimento. Um respondente, que trabalha em duas escolas, uma urbana e outra rural, respondeu: “Na escola rural, não houve um processo democrático de construção, foi praticamente construído pela equipe diretiva e fora do contexto da realidade da comunidade de inserção da escola” (Professor 6).

Sobre a disponibilização do projeto no ingresso como docentes na escola, apenas um professor respondeu que “sim”, que o documento foi disponibilizado. Os outros seis disseram que “não” tiveram acesso ao PPP da escola, sendo que o Professor 3 ainda acrescentou: “Não tive documento em mãos para ler, embora saiba que a escola tem e apresenta-se desatualizado”. O Professor 6 explicou que trabalha em duas escolas e percebe que “quando chegam novos colegas esses seguem desempenhando sua docência desconhecendo o PPP da escola”. Ressalta ainda que conhece o projeto da escola urbana “por ter participado da sua construção”.

Observamos o desconhecimento do projeto político-pedagógico por parte dos professores, o que, na nossa concepção, compromete o próprio sentido desse documento para essa comunidade escolar, pois concordamos com Veiga (2004, p. 14), quando traz que “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”.



Quando questionados sobre como entendem a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, todos compreendem esse documento como norteador do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sua aula, sendo o seu processo de construção e implementação relevantes para a consolidação da própria escola.

Sim, é importante participar da elaboração e execução do PPP, pois a escola é responsabilidade de todos [que] dela faz parte (Professor 1).

É de grande importância a construção do PPP de uma escola, pois através dele tem uma linha, proposta a se seguir de acordo com o meio onde está inserida (Professor 2).

Como um documento importante que deve reger a escola, buscando qualidade no ensino (Professor 3).

Sim. É um dos principais parâmetros para o funcionamento da escola, sendo essencial para a estrutura da escola (Professor 4).

Sim (Professor 5).

Entendo que ele deve ser construído democraticamente com todos os setores, ou seja, com toda comunidade escolar. Isso é um dos pré-requisitos. (Professor 6).

O PPP é importante para nós localizarmos os conteúdos que serão ministrados, disponibilizando melhor conhecimento aos educandos (Professor 7).

As colocações dos professores coadunam com a perspectiva de Vasconcellos (2014, p.169), ao afirmar que o PPP é um documento que traduz o “plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”. Os professores dessa escola do campo reconhecem que esse documento se relaciona diretamente com a prática pedagógica que desempenham na sala de aula. Reconhecem ainda que esse documento requer participação de todos para a sua construção coletiva e permanente. Apesar de os professores não terem se envolvido na construção do PPP dessa escola, reconhecem que esse projeto “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELLOS, 2014, p.169). Observamos que reside aí uma possibilidade para propor iniciativas e possibilidades de se revisar esse documento com os docentes. O professor 6 ainda expressa que

de nada adianta construirmos um currículo dentro de um processo democrático e adequado para atender a nossa comunidade se não colocarmos ele em prática. Tem que ser implementado, retroalimentado e corrigido no decorrer do tempo e das novas necessidades.

Constatamos que os docentes precisam conhecer e participar do processo de construção e consolidação do PPP dessa escola. Como bem aponta Vasconcelos (2014), esse documento define a ação educativa e, se os docentes não se apropriam do projeto, a sua ação fica isolada e fragmentada em relação aos objetivos e anseios da comunidade escolar. Quanto aos espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões no cotidiano escolar acerca do PPP, os sete docentes responderam que inexistia esse espaço. Por outro lado, expuseram que gostariam que esse espaço existisse.

No que concerne ao questionário direcionado para a diretora da escola, perguntamos se a escola tem projeto político-pedagógico e qual foi a metodologia utilizada na sua construção. A gestora colocou que esse documento existe, mas que desconhece a metodologia utilizada no seu processo de construção, pois não estava na escola à época.

No que tange à participação da comunidade escolar na construção do PPP, a diretora informou que não teve muita adesão da coletividade na época, informação obtida de professores e comunidade escolar que estavam na escola antes dela. Afirmou ainda que o documento está desatualizado, precisando ser reconstruído: “Existe o PPP para ser feito, mas com a pandemia ficou para pós-pandemia”. A última pergunta foi se a escola tem contemplado no seu projeto os anseios da comunidade escolar que está localizada na zona rural. A diretora respondeu: “O atual projeto não está direcionado ao campo, mas a escola tenta direcionar o trabalho na linha do campo, apesar de esse documento não fazer menção às questões do campo diretamente”. Ao defender um projeto político-pedagógico para a escola do campo, Caldart (2004, p.12) ressalta: “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos”. Por ser uma escola do campo, há essa função social. Um PPP que foi construído alijado dos desejos, valores e histórias da comunidade escolar não representa essa comunidade. É como se essa escola não tivesse esse documento, pois, nas palavras da própria gestora, o trabalho desenvolvido na escola tenta suprir as lacunas desse documento.

## O QUE APRENDEMOS COM A PESQUISA

Ao fim deste estudo, observamos que os docentes, além de não terem participado do processo de construção do PPP da escola, também não conhecem esse documento. A diretora afirma que o documento existe, mas que não faz menção às peculiaridades da escola do campo. A escola possui dificuldades para a consolidação de um espaço que tenha, como principal finalidade, a discussão desse documento pelos professores. Diante do exposto, concluímos que a não participação dos professores na construção e reflexão do projeto político-pedagógico dificulta a consolidação dessa escola do campo, consonante com o que expõe Fernandes (2002, p.67). Para ele, “a educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de delimitar um território teórico [...] e defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive”.

Compreendemos que os professores dessa escola, atualmente, desenvolvem uma prática desarticulada das concepções defendidas no próprio PPP, considerando que esse documento não foi construído coletivamente para ser *expressão* das concepções dos professores, alunos, pais, funcionários e demais membros da comunidade escolar, sobre o que esperam

dessa escola que está localizada no campo. Ao defender que a gestão democrática é um dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, Veiga (2004, p.19) traz que se busca romper com a “separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática”. O primeiro rompimento é realizado por essa escola na medida em que a docente assume que o trabalho da escola vai além do que está exposto no projeto político-pedagógico para dar conta das suas especificidades.

Contudo, defendemos, neste artigo, que somos desafiados cotidianamente a avançar, traduzindo, nesse projeto, todas as práxis diferenciadas que realizamos no sentido de consolidar a escola do campo. Por fim, novos estudos sobre essa temática precisam assumir, assim como traz Caldart (2004, p.2), que “o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui”. É o que buscamos como pesquisadoras e educadoras que atuam na escola do campo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2021.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Coleção por uma Educação do Campo**. v.4. Brasília / DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 24ª ed. São Paulo: Libertad, 2014.
- VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto Político-Pedagógico. 1ª ed. Editora Papirus, 2004.

# NEOCONSERVADURISMO Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE JUSTICIA SOCIAL, INCLUSIÓN Y DEMOCRACIA

Ovidio Andrés Charles Van Glover

*Cuando los conceptos no están claros, la reflexión tiene estas cosas; con intuiciones y metáforas podemos vivir, pero me temo que no podemos pensar. Y cuando se vive fuera del pensamiento, entregamos la voluntad a los tejedores de relatos, a los creadores de escenarios de representación que, en posesión de los dos poderes demiúrgico de la ontología contemporánea, los de “visualizar” y “silenciar”, trasladan nuestra existencia al ecosistema de la simulación, donde la angustia es real y la emancipación ilusoria. (Bermudo, 2006)*

## INTRODUCCION

Abordar la temática del Neoconservadurismo en un contexto en el cual no pareciera haber una definición clara de a qué se refiere cuando se utiliza el vocablo de marras, así como la correlación establecida en términos de **“NEOCONSERVADURISMO Y EDUCACIÓN: Reflexiones sobre Justicia Social, Inclusión y Democracia”**, obliga a inquirir ¿Cómo lo abordamos? y la respuesta, madurada, pareciera indicar el abordaje, en primer lugar, con un intento de clarificación conceptual, no obstante la dificultad que ello encierra; en segundo lugar, incita a un recorrido crítico, a realizar una suerte de cartografía del Neoconservadurismo, entendido aquí como nodo y anclaje esencial hoy de las lógicas dominantes establecidas y “conservadas”, remozadamente cíclicas, por los amos del mundo para mantener supremacías raciales, económicas, sociales culturales – educativas, geopolíticas, doctrinarias, científico-tecnológicas y militares concurrentes para la configuración y aplicación del más acabado sistema de control social planetario.

## UN INTENTO DE CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

Hay quienes sostienen, refiriéndose particularmente a los EEUU (Sanmartín Barros, 2007) que *“El neoconservadurismo fue la tendencia intelectual que hizo posible que se diera a conocer el pensamiento único. El neoconservadurismo introdujo en la Nueva derecha todo ese sentimiento beligerante y nacionalista en política exterior e intentó reafirmar o retornar toda una serie de conceptos morales y éticos en cuestiones culturales y de educación, además de subrayar el anticomunismo estadounidense (aunque consideraron en su justa medida los cambios que venían sucediéndose en Rusia). Estas ideas neoconservadoras junto con los programas sociales y de política interior neoliberales dieron “cuerpo” al pensamiento de esa Nueva derecha.*

Sin embargo, resulta dable plantearse, en clave crítica, ¿A partir de cuáles rasgos, características, nodos filosóficos (doctrinas) se ha construido este concepto? Pareciera, a ratos, un concepto nugatorio con anclaje etimológico en prestidigitaciones semánticas del gran capital que, al igual que la categoría desarrollo ha sido impuesta desde esferas hegemónicas a partir de la Segunda Postguerra (segunda mitad de los años 40 del siglo XX) como señuelo y encantamiento lingüístico para los países históricamente sometidos a la expoliación, el pillaje y la explotación. Cabe acotar que:

*La génesis del concepto puede rastrearse en el período colonial tardío en algunos contextos (como en la Ley de Desarrollo Colonial británica de 1929 y en algunos modelos de desarrollo comunitario en África del Sur en la década de 1930), como un proceso explícito y con frecuencia planificado para la erradicación de la pobreza. No obstante, el concepto de desarrollo fue el producto de las grandes realineaciones acontecidas después de la Segunda Guerra Mundial y de la creación de grandes aparatos institucionales, que incluían tanto a las instituciones de Bretton Woods como a agencias de planificación en la mayoría de capitales del Tercer Mundo. (Escobar, 2015)*

En este sentido, habría que preguntar ¿Con el término Neoconservadurismo se ha pretendido emular una disputa terminológica entre Neoliberalismo y Neoconservadurismo? ¿Responde ello a metáforas generadas para limitar la capacidad de pensar alternativamente? Si así fuese, ello evoca el slogan de una vieja empresa publicitaria venezolana: *“Permítanos pensar por Usted”*. Así, fuera de ese corsé constrictor del pensamiento emancipador, luce que tanto uno como el otro término, son facetas filoreferenciales de una muy fina estrategia de nuevas fases de la dinámica evolutiva del capitalismo, en las cuales los conceptos se tornan blandos, líquidos, como simples descriptores, no obstante que, en el caso que nos ocupa, etimológicamente hablando el sufijo “durismo” significa: endurecimiento, recrudescimiento y, el verbo “conservar”, significa: preservar, mantener. De allí podemos derivar y hasta aventurar que Neoconservadurismo, conceptualmente, vendría a ser

*“Nuevas formas, sutilmente más drásticas o expresamente causticas, de mantener las supremacías raciales, supremacías raciales, económicas, territoriales, sociales culturales-educativas, geopolíticas, doctrinarias, científico-tecnológicas y fundamentalmente militares mediante cuyos*

*dispositivos científico-tecnológicos (blandos o duros) se disuade, persuade o coerce, focalizando su accionar principalmente sobre los civiles - eufemísticamente denominados daños colaterales de las periferias;; tales dispositivos son concurrentes para la configuración y aplicación del más acabado sistema de control social planetario” (CHARLES, 2020).*

Así, el conservadurismo (sin prefijo Neo) que puede ser de cuño diverso, al menos en su versión occidental, está inserto en las concepciones malthusianas y neomalthusianas, así como en el UNESCOsismo de falsa astucia, pero anclado impretermítiblemente en la máxima de su primer Director General (1946) Sir Julian Huxley: *«Una sola cultura mundial, con una filosofía y un equipo de ideas propias, y con su propio vasto propósito».*

Es así, como, sin falsas modestias, me atrevo a afirmar que lo que se denomina Neoconservadurismo forma parte “esencial” de las lógicas dominantes que imponen los Amos del Mundo con sus estrategias planetarias, entre ellas, las reconfiguraciones de Bloques de Poder por vía de la re-significación, re-orientación y re-politización de la geopolítica, mediada por lo que podemos entender como la Sexta Revolución Científico-Tecnológica o, simplemente como el Sexto Desarrollo Tecnológico que, como afirma Daniel Estulin (2018), solo como una de las referencias posibles está conformado por lo nano, bio, info, cogno y la fusión fría, articulado todo ello con la gigantesca prospectiva geocientífica que ha permitido precisar, por una parte: **a)** Los Recursos Naturales del Planeta; **b)** La re-significación económico-estratégica y política de estos; **c)** La laboratorización (Nuevos Materiales de los Recursos No-Naturales que han ampliado la otrora Tabla Periódica de 71 Elementos (MENDELEIEV, 1869; UNIV ST ANDREWS, 1885) alcanzando, la más moderna, 118 elementos. Cabe resaltar que, por ejemplo, los elementos con números atómicos del 95 al 118 solo han sido sintetizados en laboratorios. Por la otra, el Proyecto Genoma Humano y los avances hacia el Hombre Postdarwiniano y el Cybionte, con antecedentes referenciales en estudios genéticos, bacteriológicos y virológicos que han permitido la construcción de armas novedosas y silenciosas de amplio espectro e impacto planetario, vía terrorismo científico-tecnológico, vgr, las nuevas (¿?) realidades impuestas por la más reciente pandemia denominada COVID-19, que en realidad científica se denomina SARS-CoV-2, el cual constituye un paquete microscópico de material genético revestido de una capa de proteína, que mide una milésima parte de un cabello humano y que, conforme a lo afirmado por conatos científicos expertos en la materia, (Francis Paul, entre ellos) este mortal patógeno es una de las armas biológicas que, para el bioterrorismo, derivan de experimentos e investigaciones sobre armas biológicas llevadas a cabo en laboratorios llamados “Niveles biológicos de Salud”; EE.UU. cuenta con 12 laboratorios de este tenor. (HYPAN TV, 2020)

En este contexto de reconfiguraciones de Bloques de Poder - de fuerte base científico-tecnológica, como hemos dicho *Ut supra*, con nuevas lógicas, estrategias y tácticas conservadoras, transportadas al Neoconservadurismo, como nodo del Nuevo Orden Mundial y a la ideología del Gobierno Mundial - emergen progresivamente nuevos actores en el Tablero Mundial, en el nuevo reparto, conformados por viejos actores re- configurados en 2 triadas básicas de Bloques de Poder de Equilibrio Inestable (BPEI) a saber: a) Londres + Califato Rojo Turco + Moscú; b) Wall Street (EE UU) + China + Internacional Negra (+Vaticano). Así, es en estas lógicas inestables neocons-tecnopolíticas donde se insemína, gesta, genera y



despliega una Nueva Guerra Mundial (3a) ahora de carácter planetario, guerra esta expresada en vertiginosas aplicaciones (concurrentes o no) de avanzadas aplicaciones tecnológicas bio-nano-info-cogno de última generación en la cual el COVID-19 constituye una de las armas Cabeza de Playa para alcanzar la Neo-re-geopolitización del globo como variable clave del Nuevo Orden Mundial, vía el Gobierno Único Mundial (GUM) en los cuales la educación y los propósitos políticamente adjudicados a ella (Justicia Social, Inclusión y hasta Democracia) no solo quedan maltrechos tanto conceptualmente como operativamente, sino que habrá de re-configurarse, re-semantizarse y, por tanto, re-significarse.

## EL DISCURSO EDUCATIVO DEL NEOCONSERVADURISMO Y NEOLIBERALISMO: UNA REVISIÓN DESDE UNA ÓPTICA PERSONAL

Afirmé - en un viejo trabajo presentado en el Estado Plurinacional de Bolivia (LA LUCHA POR LA INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE) en ocasión del II CONGRESO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD” realizado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia del 25-27 de octubre de 2012 - que la máxima del primer Secretario General de UNESCO, en el inmediato contexto de postguerra, de afianzamiento de una nueva fase del imperialismo, de la División Internacional del Trabajo, revela palmariamente, el carácter geoestratégico y geopolítico otorgado a la educación, el conocimiento, la ciencia y la tecnología para el conservadurismo, ergo, para el imperio. Ello nos revela además que el conocimiento pasa a ser factor operacional de la economía, la política y el poder; en breve, se le organiza mediante la lógica centro – periferia por lo cual los centros del capital económico también son los centros del capital intelectual. En esta perspectiva, la educación, como caballo de tiro de ese modelo (modelo UNESCO), puede ser entendida como componente de la industria cultural (CHARLES, 2012).

Señalaba allí, con particular referencia a los países que formaban parte de bloques de integración regional (MERCOSUR y ALBA, por ejemplo) que al menos en Venezuela y no obstante los esfuerzos denodados y solidarios de gobiernos progresistas, incluso en materia educativa, aún prevalecían fundamentos educativos (expresos o subyacentes incluso en dispositivos legales de los integrados, con escasas excepciones), con nada desdeñable anclaje en políticas y teorías educativas (como el Perennialismo y el Esencialismo, fundamentalmente) que sirven de soporte ideológico al imperio, al Neoconservadurismo. El Perennialismo (corriente educativa reaccionaria) cuyos más connotados representantes han sido Robert M. Hutchins y Mortimer Addler es, *“...la más conservadora entre las cuatro filosofías educativas más comunes y parte de la tesis de que existen unas verdades perennes, eternas e inmutables...”* (Ortiz, 2001); constituye, asimismo, la justificación educativa de la política del “Big Stick” y la “diplomacia del dólar”, asumida por los Estados Unidos como estrategia de contención a todo movimiento que apunta hacia el cuestionamiento del ‘establishment’. Para esta corriente la función de la escuela queda circunscrita solo a transmitir las “verdades” en términos de inmutabilidad; sostiene, además, que los centros de atención del acto educativo son el maestro y el contenido (SOLANO, 2009).

Por su parte, el Esencialismo, teoría heredera del Perennialismo, privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje, rechaza la libertad de acción en el aula, exalta la rigidez metódica y niega la

libre búsqueda, resalta la competitividad y señala que la escuela debe promover la supremacía de EEUU. Como concepción excluyente, plantea la promoción exclusiva de dirigentes que el status quo necesita, por ello glorifica la estandarización de los test y la medición de coeficientes intelectuales. (SOLANO, 2009, p.44-46). Cabe señalar, como signo revelador del carácter ultraconservador de esta corriente, que uno de sus más férreos defensores ha sido William Bennett (Secretario de Educación en el gobierno de Ronald Reagan). Estas corrientes, articuladas al maccartismo, contribuyen aún hoy a promover e imponer la fobia anticomunista y la intervención directa o no en aquellos países que proponen y/o realizan proyectos revolucionarios o alternativos al hegemónico. Asimismo, las propuestas transformadoras eran y son estigmatizadas con el (des) calificativo de comunista, subversivo y, más recientemente, terrorista, llegando al extremo de la criminalización semántica, puesto que la Real Academia Española de la Lengua - actuando como Santo Oficio Lingüístico y soporte semántico de la dominación - ha planteado, nugatoriamente, definir el comunismo como doctrina totalitaria. En este sentido, se afirma que “Para el sistema político de democracia formal burguesa anarquismo, independentismo, comunismo, ecologismo y todas las ideas que se opongan su dominación ideológica serán, ridiculizadas, atacadas, criminalizadas” (KAOSNLARED, 2009, p.1) (Sic) Se colige entonces que las corrientes educativas descritas son constructos cognitivos e ideológicos del sistema de dominación y contrapesos educativos para la acción transformadora en los países integrados que ameritan debate y atención.

Hoy, en el contexto de Guerras de última generación, bacteriológicas, virales e invisibles, resulta importante destacar que el slogan “Quédate en Casa” es la coartada perfecta para el crimen perfecto (¿?) que significa la definitiva y dócilmente legitimada digitalización y control absoluto de la existencia, de la vida, en todos y cada uno de sus aspectos. La nanotecnología, como casi cualquier sistema tecnológico desarrollado en los últimos 60 años, ha sido ampliamente desarrollada en el bastidor de los estudios militares. Un claro ejemplo de ello son los MEMS (Sistemas Mecánicos Microeléctricos). La Nanotecnología es un medio ideal para extender ampliamente el control social. Esto puede observarse teniendo en cuenta el Veri-chip, un producto de la compañía de Florida, Applied Digital Solutions (LIBERTARIO, 2015). Estamos así en el contexto real de justificación y realización de la vigilancia total, del cibionte, del real Big Brother Watch, del panóptico, del Gran Ojo que todo lo ve. Por tanto, el Control Total sobre cada ser, se ha alcanzado. Cúmplase 75 años de la máxima de Sir Julian Huxley que, vaya causalidad ¿? Encuadra con la novela de su hermano Aldous Huxley “Un Mundo Feliz”, escrita en 1932 y en la cual describe una dictadura perfecta con apariencia de democracia, una verdadera cárcel sin barrotes ni murallas; en breve, un panegírico a la nueva esclavitud (Aquí, en este punto, sin dudas y como contracara de advertencia, debemos recordar a Malcom X): *“Si no estáis prevenidos ante los Medios de Comunicación, os harán amar al opresor y odiar al oprimido. El poder nunca da un paso atrás, solo va hacia adelante con más potencia”*.

La educación entonces no puede seguir siendo pensada, conceptuada ni practicada como un asunto meramente escolar, sino como una variable clave en el largo proceso que, desde 1945, particularmente, UNESCO como Supraministerio global de educación y cultura, como expresión cultuedulcorada y mimetizado arsenal de la estrategia que identificó la conciencia como el real campo de batalla para el control y “democrático” sometimiento de los «nadie» como diría Galeano. Es en esta perspectiva que el superdireccionado ataque global, mediante el viralizado

COVID-19 deviene en poderosa arma para la reconfiguración planetaria de la educación, tanto desde la falsa astucia de la democracia (educativa) así como desde la nugatoria justicia social y la ilusoria inclusión. Nótese que, en este contexto pandémico ha plantado la Propuesta llamada “Coalición Mundial para la Educación”. Dirigida a los docentes y cuyo slogan es Ahora es el momento. Debemos responder al COVID-19 y definir el futuro de la educación. Así, luego de señalar - que “...73,8% de la población estudiantil mundial afectada por el cierre de escuelas; que 1292 millones de estudiantes están fuera de la escuela; y que 186 países afectados por el cierre de escuelas - presenta un decálogo a cumplirse en todos y cada uno de los países bajo la égida UNESCO: 1) Analizar el tipo de tecnología con la que se cuenta y elegir la más pertinente; 2) Garantizar el carácter inclusivo de los programas de aprendizaje online; 3) Proteger la privacidad y la seguridad de los datos; 4) Centrarse en los problemas psicosociales del alumnado antes de impartir la enseñanza; 5) Planificar con frecuencia el desarrollo de los programas de aprendizaje online; 6) Proporcionar a docentes y alumnado asistencia en cuanto al uso de las TIC; 7) Combinar los enfoques adecuados y limitar la cantidad de aplicaciones y de plataformas; 8) Establecer las reglas de la educación online y dar seguimiento al proceso de aprendizaje; 9) Definir el tiempo de duración de las clases online en función del alumnado; 10) Crear comunidades entre el profesorado y favorecer los vínculos sociales.

Sin embargo, es necesario señalar la fuerte imbricación entre Pandemia, educación y brecha digital, transversalizado por la pobreza, la no-inclusión de países enteros de los beneficios que genera las diversas formas de acumulación de capital, así como la supremacía alcanzada por las Empresas Transnacionales (ETN) sobre los Estados. Es la percepción de cada vez más fuerte presencia de las estrategias de los Amos del Mundo y la consolidación del Nuevo Orden Mundial, en el cual está previsto el fin programado de la democracia, vía la transferencia de poder desde los Estados Nacionales hacia las ETN y, obviamente, hacia las supraorganizaciones (supranacionales). Así, para el control “total” del mundo se hace impretermitible, entre otras operaciones, la precarización de los empleos, la coerción-liquidación de reivindicaciones laborales-salariales, la desregulación y la polivalencia formativa, la desvinculación absoluta de Estado con la economía incluidos sectores como la educación, la investigación a largo plazo, desvinculación con la policía y las fuerzas armadas destinadas a convertirse en sectores lucrativos para las empresas privadas.

Vimos así, como ya luce agotado el pensar la educación como un asunto meramente escolar y aséptico; es hora de pensar la educación como una verdadera arma estratégica y táctica de control social. En este sentido, el **Quédate en Casa** - coronavirulizado, en clara lógica neo-capitalista (y más allá del SARS-CoV-2 como arma neomalthusiana) - permite hipotetizar sobre si es una forma de reducir costos urbanos (transporte, seguridad, ultraconsumo, entre otros, así como también luce como inteligente estrategia de desmovilización de las protestas contra los ajustes neoliberales (vgr. Chile, Bolivia, Colombia, Uruguay, Panamá, entre algunos países de América Latina, de la misma manera que en otras latitudes); aprovechar el virus para desmovilizar las masas resulta más efectivo que el uso de las policías. SARS-CoV-2 (Coronavirus) viene a ser el experimento socioeducativo y militar planetario, en formato de guerra para la imposición definitiva, en plano de la consciencia, del terror, del Neoconservadurismo con expresión en una nueva ciudadanía fundada no solo en la ultraconservadora relación complementaria-funcional entre educación y trabajo (Deificación del Trabajo en Casa o Teletrabajo como elemento laboral constitutivo de nuevas formas

tecnológicas de acumulación, sin riesgos síndico-protestatarios o de motivación propia), sino fundada, además, en el miedo absoluto por cuanto “van” cerrando el círculo que da lugar a un nuevo tipo de sociedad que fue siendo progresivamente signada por la permanente incógnita, la postverdad y la retrotropía. Es, aunque pueda resultar paradójico para muchos, la sociedad resultante de la expansión mundial de la barbarie; es la instalación época, vía educación, de lo inaudito y lo inaceptable como norma (Inclán, David, 2018). Es decir, se percibe un proceso absurdo de adaptación social.

## COLOFÓN

Visto lo antes expuesto, no resulta aventurado afirmar que:

**1.-** El Neoconservadurismo implica el desmantelamiento no sólo del derecho a la educación, tal como se ha conocido hasta hoy, sino de sus concepciones emancipadoras-libertarias y radicaliza su carácter de aparato de control social en función de las supremacías.

**2.-** El Neoconservadurismo, entendido en clave científico-tecnológica, como hemos planteado acá, sirve de nodo al Nuevo Orden Mundial y en este sentido por la vía de los órganos supranacionales se propone, con significativo éxito, la privatización, monopolización y la hiper-especialización del modelo educativo neoconservador, a los efectos de reducir al máximo la circulación de los saberes significativos, que como operación política global COVID-19 ¡¡**Quédate en Casa!!** apunta a la supresión de las identidades colectivas como espacios para el ejercicio y práctica de la autonomía, la libertad, la igualdad y la democracia. Así, exacerba la tecnocracia, la tecnopolítica, la biopolítica, el individualismo supremo, privilegia lo económico y apunta hacia la configuración de un sujeto pedagógico vaciado de conciencia histórica, militante alienado de la denominada Nueva Derecha; es un proyecto que de manera expresa y directa en algunos países de la periferia capitalista, fundamentalmente, y de manera mimética en otros países denominados progresistas, está en “pleno desarrollo” (haciendo un préstamo al periodista Walter Martínez<sup>1</sup>) invadiendo la educación en general y la universitaria en particular.

**3.-** En el entendido, como hemos visto, que la educación es un asunto profundamente político, entonces en razón de los principios guías del Neoconservadurismo, no de perderse de vista expresiones como las que siguen y sobre las cuales resulta aconsejable reflexionar:

**3.1.-** *«En política, nada ocurre por casualidad. Cada vez que un acontecimiento surge, se puede estar seguro que fue previsto para llevarse a cabo de esa manera.»* (Franklin D. Roosevelt - Presidente de los Estados Unidos de 1932 a 1945)

**3.2.-** *«El mundo se divide en tres categorías de gentes: un muy pequeño número que produce acontecimientos, un grupo un poco más grande que asegura la ejecución y mira como acontecen, y por fin una amplia mayoría de no sabe nunca lo que ha ocurrido en realidad.»* (Nicholas Murray Butler - Presidente de la Pilgrim Society, miembro de la Carnegie, miembro del CFR (Consejo para las Relaciones Externas - Council on Foreign Relations)

3.3.- *«Tendremos un gobierno mundial, que esto guste o no. La única cuestión será de saber si éste será constituido por conquista o por consentimiento.»* (Paul Warburg - *Financier*, miembro del CFR (Council on Foreign Relations))

Finalmente, propongo reflexionemos sobre las dos siguientes interrogantes, que frecuentemente me hago:

- 1.- ¿Lo técnicamente posible ha de ser, siempre, lo socialmente deseable?
- 2.- ¿Si se asume que el Neo-conservadurismo constituye ideología y estrategia para el Nuevo Orden Mundial, ergo, Gobierno Único Mundial (GUM) y Control Total Planetario (Totalitarismo huxleyanamente admitido) - lo que implica reducción a valor 0 del Estado-Nación, la Soberanía Nacional y licuefacción del concepto, funcionalizado, de democracia - entonces, podemos ya ir construyendo el concepto, híbrido, ¿de TOTALICRACIA?

## REFERENCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopía**. Paidós. Estado y Sociedad, 2017.

CHARLES, V-G, Ovidio A. **LA LUCHA POR LA INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. II CONGRESO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD”**. 2012. Santa Cruz de la Sierra, Estado Plurinacional de Bolivia.

ESCOBAR, Arturo. **DECRECIMIENTO: UN VOCABULARIO PARA UNA NUEVA ERA**. 2015. Disponible en <https://icariaeditorial.com/antrazyt/24-decrecimiento-vocabulario-para-una-nueva-era.html>

ESTULIN, Daniel. **Seis centros de poder compiten para reorganizar el mundo**. 2018. Disponible en: <https://carlosagaton.blogspot.com/2018/11/daniel-estulin-seis-centros-de-poder.html>

HYPAN TV. Artículo de opinión: **EEUU liberó su arma biológica, el COVID-19, para dominar al mundo**". (18 de marzo 2020). Disponible en: <https://hispanTV.com/noticias/opinion/451885/arma-biologica-china-coronavirus-guerra>

ORTIZ G., ÁNGEL L. **Educación y política cultural**. (Panel III: Educación y Política Cultural) (Congreso Puertorriqueño sobre Derechos Civiles. 2001. <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-142337724/educacin-y-poltica-cultural.htmlviles>).

REVISTA LIBERTARIO. **Nanotecnología y control social**. 2015. [Tomado de <http://lapeste.org/2019/01/nanotecnologia-y-control-social>.]

SOLANO, A. José **Educación y aprendizaje**. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, V. 2. 1ª. ed. – San José., 2009.

# AUTORES

**ADALBERTO DIRÉ ADÃO** - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

E-mail: [adalbertodireadao@gmail.com](mailto:adalbertodireadao@gmail.com)

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2017), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (2014) e graduação em Comércio Exterior pela Faculdade Drummond (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Formação de Educadores, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e formação docente.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/5907914397397188>

**ALEXANDRE RODRIGUES CAITANO** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

E-mail: [alexandre.caitano@lais.huol.ufrn.br](mailto:alexandre.caitano@lais.huol.ufrn.br)

Pesquisador no Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS). Doutorando em Engenharia Elétrica e de Computação pelo PPgEEC, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Ciência da Computação pelo PPgCC, associação ampla entre Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Especialização em Atendimento Educacional Especializado pelo Núcleo de Educação a Distância - NEaD/UFERSA. Graduado em Licenciatura em Computação e Informática pela UFERSA. Produção científica focalizada nas áreas de educação e computação, com ênfase em: educação inclusiva; educação em computação; formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado de crianças com autismo.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/157690033787541>

**ALINE SOUZA DA LUZ** - Universidade Federal do Pampa - Unipampa

E-mail: [alineluz@unipampa.edu.br](mailto:alineluz@unipampa.edu.br)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Educação e Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagoga, graduada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Servidora Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa (2010 - período



atual). Professora do Estado do Rio Grande do Sul (atuação: docente nas séries iniciais e coordenadora pedagógica no período de 2000 - 2014). Bolsista CNPq 2007/2009. Realizou Doutorado Sanduíche no programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFGM, com bolsa CNPq (Período 2017/01). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores - GEPEFOP. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Tem experiência na área de educação básica e superior. Desenvolve estudos com ênfase nas áreas de formação de professores e educação básica, discutindo temáticas como: avaliação, currículo, metodologia, didática, formação de professores, políticas de formação de professores, pedagogia universitária, apoio pedagógico no ensino superior.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/5726127511215528>

**CARMEN LUCIA BEZERRA MACHADO** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Educadora. Socióloga. Mestre em Sociologia. Ex-aluna da UFRGS (1976-1983-1986). Doutora em Educação - PUCRS (1997) e Pós-doutorado UERJ (2009-2010). Professora Titular de Sociologia da Educação no Curso de Pedagogia - Faculdade de Educação / UFRGS, e Práticas educativas na Saúde no Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde e Mestrado Profissional.-- PPGNSAU/FAMED/UFRGS. Desde a escrita da dissertação "Movimento Operário Sindical no Rio Grande do Sul: 1930-1937" e da tese "Desafios Presentes na Universidade" atua fundamentada nas leituras de Antonio Gramsci em diálogo com Paulo Freire e outros autores latinoamericanos. Experienciação da ensinagem desde a teoria sociológica à prática da orientação / desorientação de TCC, dissertações e teses, problematiza a formação de professores que se faz nos movimentos sociais, nas universidades brasileiras, nos espaços escolares e nas fronteiras entre as áreas da educação e da saúde, como lutas por hegemonia. Coordena no Brasil o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores para o Mercosul / Cone Sul e trabalha construindo junto humanas possibilidades sociais, etno-raciais, culturais e tecnológicas do sujeito coletivo, nos espaços e processos educativos na educação e da/na saúde.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3967166052798504>

**DENISE MARIA SOUZA SANTANA** - Colégio Estadual Daniel Lisboa - Salvador - BA

Possui Graduação em Licenciatura em História, pela Faculdade Jorge Amado (2007). Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pela Faculdade São Tomaz de Aquino- FSTA (2010). É Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR), do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional- CPEDR - UNEB (2011- Até a presente data) Participou como professora orientadora do projeto "O consumo de bebidas alcoólicas pelos jovens do Colégio Estadual Daniel Lisboa", promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira- IAT (2014). Atualmente é vice-diretora - CEDL- Colégio Estadual Daniel Lisboa. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos

seguintes temas: educação e sianco. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) - MPEJA - UNEB. ( 2018.2 até a presente data)

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3441638634098793>

**CLÁUDIA ESCALANTE MEDEIROS** - Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro em Pinheiro Machado/RS.

E-mail: [cacaescalante@gmail.com](mailto:cacaescalante@gmail.com)

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Pelotas (1997) e em Pedagogia pela FABRAS (2020). Especialista em Educação- Aspectos Legais e Metodológicos (2001) pela Universidade da Região da Campanha, Especialista em Ciência e Tecnologia (2010), com ênfase no Ensino de Química e Física pela Universidade Federal do Pampa, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar (2019), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (2014) pela Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2019). Exerce atividades docentes. na Rede Estadual, atuando na área das Ciências da Natureza e Matemática-Ensino Fundamental e Médio no Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro em Pinheiro Machado/RS. Tem experiência na área de Educação e Ensino, com ênfase em Recursos e Estratégias de Ensino e Coordenação Pedagógica. Desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de Ciências, Epistemologia da Ciência, Ensino de Química, Currículo com abordagem em Ciência, Tecnologia e Sociedade; Pesquisa como princípio Pedagógico, Formação de Professores, Políticas Nacionais da Educação Básica; Educação a Distância, Formação Inicial e Continuada de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/8684988459599318>

**FÁBIA FERREIRA BERNARDES** – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - ASSERS

E-mail: [fabiabernardes@gmail.com](mailto:fabiabernardes@gmail.com)

Mestre em Educação pela UFRGS.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/7688533589477600>

**GRAZIELA MACUGLIA OYARZABAL** - Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

E-mail: [grazioy@gmail.com](mailto:grazioy@gmail.com)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professor

adjunto da Universidade Luterana do Brasil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino fundamental, educação infantil, currículo e prática pedagógica.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/1704603722051136>

### **GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL – Brasil**

E-mail: [carmen.machado@ufrgs.br](mailto:carmen.machado@ufrgs.br)

Integra pesquisadores e estudantes de graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Atividades realizadas: 1) XXIX Seminários sobre a Formação de Professores para o Mercosul / Cone Sul, itinerantes: Brasil (1993; 1994; 2002; 2006; 2009, 2010, 2014, 2017, 2020 e 2021), Chile (1995; 1998; 2003; 2005; 2012; 2016), Argentina (1996; 2000; 2004; 2008; 2013, 2019), Uruguai (1997; 2001; 2011, 2018), Paraguai (1999) e Venezuela (2007 e 2015), congrega pesquisadores de universidades e institutos de ensino superior. 2) Publicação de mais de 80 livros e inúmeros artigos. 3) Concluídas centenas de dissertações e teses. 4) Projetos de Extensão mobilizam professores e pesquisadores dos diferentes países, em escolas e Universidades. 5) O grupo brasileiro de pesquisa mantém elos de cooperação internacional na busca de seres humanos que possam satisfazer necessidades materiais e espirituais em plenitude, estabelecidas pelos critérios de justiça, liberdade, fraternidade em forma democrática.

**Link:** [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6487620898571887](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6487620898571887)

### **JACYARA SILVA DE PAIVA – Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia e Direito, Pós graduada em Infância e Educação Inclusiva, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo(2004/2010), sob a orientação do Professor Dr Hiran Pinel, estágio sanduíche na Universidade de São Paulo, prática e pesquisa no campo da Educação Social, Pobreza, Desigualdades Sociais, ONGs, formação de Educadores Sociais, etnicidade afro brasileira, Membro do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (CEPE), Membro do Conselho Departamental do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do Grupo de pesquisa Infância, Adolescência e Juventude da Universidade Estadual de Maringá, membro do grupo de pesquisa em fenomenologia da educação - UFES, participante do Brazafrica (Acordo de Cooperação Brasil/África do Sul, através da Unicamp), membro titular do CEPIR-ES Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial , , Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (NEAB/UFES), membro titular da da Comissão de Validação de Autodeclaração Etnico-racial da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/9259877374436417>

**JAIRA DOS SANTOS COELHO** – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - ASSERS

E-mail:jairacoelho14@hotmail.com

Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, na Linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Graduada em Pedagogia - Hab. Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Instituição Educacional São Judas Tadeu (2005). Professora substituta e supervisora pedagógica, no período de maio/2016 à maio/2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSul). Ministrou as disciplinas Currículo e avaliação e Formação e saberes docentes, no curso de Pós graduação em Educação do IFSUL (campus Charqueadas/RS). Membro do Conselho Deliberativo e do Departamento de Educação da ASSERS/RS (Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul). Possui experiência na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: Formação de professores para a Educação Básica, Supervisão, Orientação Educacional e Políticas Públicas Educacionais. Participa, desde o ano de 2006 do grupo internacional de pesquisa sobre a formação de professores para o Mercosul/Cone Sul. Atua desde novembro de 2018 como Tutora Auxiliar Docente no Curso de Pedagogia da UFRGS Litoral - Polo Arroio dos Ratos.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/485668331388309>

**JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA** - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Licenciado em Geografia (UFRGS), Mestre em Geografia Humana (USP) e Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor Associado no Departamento de Educação (DE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Campus Guarulhos (EFLCH/UNIFESP) ; Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE ? UNIFESP), Linha de Pesquisa: Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Professores (GEPEPINFOR) e Grupo de Estudos e Observatório de Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). Os interesses de pesquisa incidem principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores na/da escola pública, Ensino e Aprendizagem de Geografia, Formação de Professores de Geografia, Teoria e Método da Ciência Geográfica, Geografia da Educação, Professores nas cidades: experiências urbanas, fundamentações e práticas pedagógicas e escola em periferias.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/9950540154695961>

**JOSÉ VICENTE DE FREITAS** - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

E-mail: jvfreitas45@gmail.com

Doutor em História e Sociedade pela UNESP ? Faculdade de Ciências e Letras de Assis/SP. Durante a realização do doutorado, desenvolveu estudos especializados na Universidade Nova de Lisboa (1994) e na Katholieke Universiteit Leuven (1994). Professor Titular na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Informação (ICHI). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) desta universidade desde 1999, vinculado a Linha de Pesquisa ?Fundamentos da Educação Ambiental?. Desenvolve pesquisa e orienta no Mestrado e Doutorado sobre os seguintes temas: - Educação e Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas; ecotopias, sustentabilidade e governança socioambiental na América Latina; - políticas públicas em Meio Ambiente e Educação Ambiental; - experiências não governamentais em Educação Ambiental; - fundamentos teórico-conceituais da Educação Ambiental; espaços educadores sustentáveis no âmbito do ensino formal.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/8574036360771980>**LUCAS DA COSTA LAGE** - Universidade Federal do Pampa - Unipampa

E-mail: luquinhas.lage20@gmail.com

Acadêmico do curso de Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão. Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia (Tutora: Professora Dr<sup>a</sup> Juliana Brandão Machado); Representante Discente na Comissão Local de Ensino; na Comissão de Curso de Pedagogia; no Conselho do Campus Jaguarão e no Conselho Universitário da Unipampa. Membro dos seguintes grupos: Grupo Pesquisa em Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (UNIPAMPA - 2018); Laboratório de Formação e Estudos da Infância (UFPEL - 2019); Interesse pela Infância, o Brinquedo, o Brincar, Direitos Humanos, Formação Docente, Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/9460349418428244>**LUCIANE ROCHA PAES** - Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: lucianerochapaes23@gmail.com

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade Salesiana Dom Bosco (2010-2013) e mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES pela Universidade Federal do Amazonas (2017-2018). Atualmente cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas. (UFAM)

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3087785571271331>

**LUÍS MIGUEL OLIVEIRA DE BARROS CARDOSO** - Universidade de Lisboa - Portugal .

E-mail: [Imcardoso@ipportalegre.pt](mailto:Imcardoso@ipportalegre.pt)

Possui doutorado em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Coimbra(2007). Atualmente é Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Portalegre, Membro de corpo editorial da International Journal of Literature and Arts, Membro de corpo editorial da International Journal of English and Comparative Literary Studies, Membro de corpo editorial da BOLETÍN ACTAS PEDAGÓGICAS, Membro de corpo editorial da artciencia.com, Revista de Arte, Ciência e Comunicação, Membro de corpo editorial da LUMINA (JUIZ DE FORA), Membro de corpo editorial da LITERATURA E AUTORITARISMO, Membro de corpo editorial da MILLENIUM (VISEU), Membro de corpo editorial da EGITANIA SCIENTIA, Membro de corpo editorial da DIACRITICA, Membro de corpo editorial da MATRIZES (ONLINE), Membro de corpo editorial da SESSÕES DO IMAGINÁRIO.CIBERCULTURA, Membro de corpo editorial da LITERARTES, Membro de corpo editorial da TERRA ROXA, Membro de corpo editorial do CONTRATEXTO - REVISTA DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE L e Membro de corpo editorial da JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION DEVELOPMENT. Tem experiência na área de Letras.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/9555876028320028>

**MAGDA MARIA COLAO** - Universidade de Caxias do Sul - UCS

E-mail: [magdacolao@gmail.com](mailto:magdacolao@gmail.com)

Doutora em educação pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Psicanalista pelo Círculo Psicanalítico do RS. Graduada em: Psicologia pela UCS - Universidade de Caxias do Sul (1999); Pedagogia pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1981); Orientação Educacional pela PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do RS (1984). Mestre em Educação - aconselhamento psicopedagógico - pela PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989). Especialização em psicologia Jurídica pela CLIP e Psicologia Forense pelo Instituto Prof. Jorge Trindade. Especialização em metodologia do ensino superior - PUCRS (1985). Editora da Revista Estudos de Psicanálise 2021-2023. Professora adjunta III da Universidade de Caxias do Sul - UCS, coordenadora do pós-graduação do curso de Direito de família e psicologia jurídica - CARVI (2011). Tem experiência na área de psicologia clínica, escolar, comunitária, psicopedagogia e Educação, com ênfase em Educação profissional e Formação de Professores. Pesquisadora da linha de pesquisa Formação de professores para o Mercosul / Cone Sul e integrante do grupo de pesquisa Trabalho Movimentos Sociais, Saúde e Educação - UFRGS.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3739754011816865>



**MARGARETH FADANELLI SIMIONATO** –Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - ASSERS

E-mail:margarethfadanelli@gmail.com

Doutora em Educação, mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, ambos pela UFRGS. Tem experiência na área de Ciências da Educação. Pesquisadora no campo de formação de professores e políticas públicas, educação profissional, ensino médio, ensino técnico, Educação Superior e gestão da educação com enfoque na área de trabalho e educação, metodologias e filosofia da educação. Autora e co-autora de livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos científicos na área. Realizou pesquisas sobre formação de professores na Universidade de Salamanca, integrando o Grupo de Análisis Sociológicos. Integrante dos grupos de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE)-UFSC e do grupo Trabalho, Movimentos Sociais e Educação- UFRGS. Coordenou o subprojeto interdisciplinar do Pibid; e projeto de extensão Feira Agroecológica- IPA. Coordenou e foi integrante de projetos de pesquisa pelo Cnpq, Membro e Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Membro do Departamento de Formação Continuada da Associação de Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - Assers/RS. Ex-integrante do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica do RS (FORPROF/RS). Membro da diretoria Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais da Educação como presidente gestão 2018-2020- Aesufope.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/1172882190620540>

**MARIA DAS GRAÇAS C. DA S. M. G. PINTO** - Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

E-mail: profgra@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Atua na Graduação e na Linha de Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Líder dos Grupos de Pesquisa: Gepefop, Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores e Redestágio, Rede de Estágios. Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação superior e estágio curricular supervisionado.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/0468641258337595>



**MARÍA BETANIA OREJA CERRUTI** - Universidad Nacional de Luján

E-mail:betaniaoreja@gmail.com

Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA, Argentina), Magíster en Política y Gestión de la Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján, Argentina), Profesora para la Enseñanza Primaria. Jefa de Trabajos Prácticos en la División Socio-Histórico-Política, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján en las asignaturas Política Educacional y Política Educacional Argentina y Comparada. Profesora en el Instituto Superior de Formación de Docentes N° 36 de la provincia de Buenos Aires.

**Link:** <https://orcid.org/0000-0003-3594-3343>**MIGUEL ALFREDO ORTH** – Universidade Federal de Pelotas - UFPel

E-mail:miorth2@yahoo.com.br

O Professor Miguel Alfredo Orth possui licenciatura plena em Estudos Sociais - Habilitação em História pelo Centro Universitário La Salle (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação também pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) com a tese: Experiências teóricas e práticas de formação e capacitação de professores em informática da Educação em nível Universitário e Básico. Coordena o Grupo de Pesquisa - Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC), além de participar do grupo de pesquisa - Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, com vários artigos publicados na área da Formação de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Na docência leciona disciplinas de Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa, Políticas de Formação de Professores, Tecnologias da Informação e da Comunicação entre outras e na pesquisa foca questões relacionadas às subáreas da Formação de Professores, Informática na Educação, Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/9604790118520059>**NANCY ESTHER SALVÁ TOSI** - Universidad de la República - Udelar - Uruguai

E-mail:nancy.st37@gmail.com

Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Madrid, UAM. España, Especialista Universitaria en Administración de la Educación, UNED. España, Licenciada en Ciencias de la Educación FHCE/UDELAR, Uruguay, Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO. Argentina, Diplomada en Educación, Universidad ORT. Uruguay, Maestra de Educación Primaria, Institutos Normales de Montevideo, IINN, Uruguay. Profesora Asistente de las cátedras de Teoría de la Educación, Teoría del Currículum y Planificación Metodología y Evaluación y Seminario de tesis (ISEF/ UDELAR Uruguay, 2010 a la fecha. Profesora en Formación Docente (IINN, Consejo de Formación en Educación. ANEP/ Uruguay)1986- 2019.

Maestra, Directora e Inspectora de Escuelas de Práctica en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, ANEP, Uruguay) 1973 -2010. Delegada docente en la Asamblea Técnico Docente de Formación Docente por los IINN. Investigadora en temáticas vinculadas con Políticas Públicas de Formación Docente y Prácticas Profesionales, Currículum, Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria.

**Link:** <https://orcid.org/0000-0001-7126-1716>

**OVIDIO ANDRÉS CHARLES VAN GLOVER** (in memoriam)

Coordinador del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado CCNPG, Organismo Técnico Asesor del CNU, adscrito al Ministerio de Educación Popular para la Educación Universitaria. Sociólogo egresado de la Universidad Central de Venezuela. Docente jubilado, y uno de los fundadores de la Facultad de Ciencias y Tecnología FaCyt. Trabajó por muchos años en la Facultad de Ingeniería UC. Formó parte del Consejo de Apelaciones de la Universidad de Carabobo.

**PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH** - Universidade Federal do Pampa - Unipampa

E-mail: paulaselbach@unipampa.edu.br.

Possui graduação em Pedagogia-Habilitação Supervisão Escolar pela Universidade Luterana do Brasil (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Atualmente é Professora Adjunta IV na Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA- Campus Jaguarão, onde atua como docente nos cursos de Pedagogia e Letras. Pesquisa na área de Pedagogia Universitária e Formação de Professores para a Educação Básica e Ensino Superior. É professora permanente do Mestrado Profissional em Educação PPGEDU /UNIPAMPA.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3827667376371440>

**PEDRINA VIANA GOMES** - Universidade de Brasília - UnB E-mail:pedrina.viana@yahoo.com.br

Graduada em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB), especialista (lato sensu) em Gestão em Política de Proteção e Desenvolvimento Social e mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2019). É assistente social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e docente no Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). Atua nas áreas de Previdência Social, Educação e Docência, Gestão de Pessoas e Carreiras, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, Deficiência e Educação em Direitos Humanos e Gestão de Políticas Públicas.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/4712094665673477>

**RACHEL ALINE HIDALGO MUNHOZ** - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

E-mail: rachelhidalgomz@gmail.com

Tem graduação em Comunicação Social - Jornalismo, pela Universidade Católica de Santos (2010), segunda graduação, em andamento, de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Paulista (2021), formação em Documentário pela Academia Internacional de Cinema - AIC/SP (2017), mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - CAPES/FURG (2018) e, atualmente, é doutoranda no mesmo programa CNPq/FURG, com pesquisa direcionada para Educomunicação Socioambiental (2022). Integra o Ribombo - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas, desenvolvendo pesquisa sobre zona costeira por meio do suporte audiovisual e fotográfico.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/6757509507844122>**RITA FLORAMAR FERNANDES DOS SANTOS** - Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: rifloramar@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2002), graduação em Graduação em Pedagogia- Complementação de Habilitação pela Universidade Federal do Amazonas (2003) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2008). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. É professora assistente da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação escolar indígena, currículo, formação de professores indígenas, política afirmativa, interculturalidade, diálogo intercultural, pedagogia decolonial e ensino superior.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/0464435324183438>**ROLANDO PINTO CONTRERAS**

E-mail: rolopintocontreras@gmail.com

Profesor de Estado en Filosofía, Doctor en Ciencias de la Educación, que ha trabajado en la formación de profesionales de la educación en varios países Latinoamericanos y en España, en lo que es el diseño curricular innovador en la educación superior; es también Licenciado en Sociología del Desarrollo, donde profundizó el tema de la concepción educativa de los procesos de transferencia tecnológica y de Extensión Rural, área en la cual se desempeñó durante más de 30 años (1968-1998). Actualmente está como investigador y consultor free lance, para proyectos de innovación educativa y curricular y como docente del Programa de Magister en EPJA y Procesos Formativos, en la UPLA.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3649561914588960>

**ROMMEL WLADIMIR DE LIMA** - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

E-mail: rommelwladimir@uern.br

Possui Graduação em Ciências da Computação (1997), Mestrado em Sistemas e Computação (2003) e Doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação (2009), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professor Adjunto IV na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (associação ampla entre UERN/UFERSA) e no POSENSINO. Líder do Grupo de Pesquisa em Redes de Computadores, Sistemas Distribuídos e Multimídia e Coordenador do Laboratório de Redes e Sistemas Distribuídos - LORDI. Além de atuar na área de Ciência da Computação, com ênfase em Redes de Computadores e Sistemas Distribuídos, vem atuando na área de Tecnologias Educacionais, fazendo parte do grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais da UERN.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/1779018936618060>**SAMUEL H. CARVAJAL RUIZ** - Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - UNESR

E-mail: cursosunesr2015@gmail.com

Licenciado en Educación por la Universidad Central de Venezuela (1990), Maestría en Educación por la Universidad Central de Venezuela (1996), Maestría en Educación en Innovación y Sistema Educativo – UAB (1998), Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona – UAB (Catalunya – España, 2002). Actualmente es Profesor Agregado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez adscrito al Núcleo Regional de Educación Avanzada – Caracas. Coordinador de los Programas de Especialización en Gestión del Desarrollo Social y Currículo. Docente en las áreas de Sociopolítica y Educación, Administración y Políticas Públicas, Gobernabilidad y Políticas Públicas. Autor de varios artículos y capítulos de libros sobre Políticas públicas, análisis políticos, Políticas públicas en Educación, Educación de Personas Adultas y Juventud y didáctica aplicada.

<http://orcid.org/0000-0003-0747-296X>**SHIRLEIDE PEREIRA DA S. CRUZ** - Universidade de Brasília - UnB

E-mail: shirleidesc@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia(2001), Mestrado(2005) e Doutorado(2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração. Integra como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. É pesquisadora do Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo- GEPFAPE. Atua principalmente nos seguintes temas: organização da educação brasileira e legislação educacional, políticas e

práticas de formação de professores, profissionalização docente, ensino de história, memória e alfabetização. Desde 2014 é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Profissão docente, currículo e avaliação.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/4975489827151936>

**SIMONE SILVA ALVES** - Universidade Federal do Pampa - Unipampa

E-mail: [simonealves@unipampa.edu.br](mailto:simonealves@unipampa.edu.br)

Possui graduação em Pedagogia (2003), Especialização em Gerontologia Social (2007), Mestrado em Educação (2011) e Doutorado em Educação (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta e Coordenadora Acadêmica da Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão/RS. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unipampa. Coordena o Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia na UNIPAMPA. Têm experiência na área da educação, estágio supervisionado, políticas públicas, educação para relações étnico-raciais e educação de jovens, adultos e idosos. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GPREF) do Diretório do CNPq.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/8832898581140645>

**VERONICE CAMARGO DA SILVA** - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

E-mail: [veronice-silva@uergs.edu.br](mailto:veronice-silva@uergs.edu.br)

Graduada em Letras e Especialista em Comunicação, Expressão e Cultura. Mestre e Doutora em Letras- Área de Concentração: Linguística Aplicada. Foi professora da Ed. Básica. Atualmente é professora adjunta e professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio grande do Sul. Líder do “Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos”. Atua nas áreas da Pedagogia e Letras, com ênfase em Linguística Aplicada. Possui interesse em estudar e pesquisar a) Áreas das linguagens, dos letramentos e multiletramentos na formação inicial e continuada de professores e nos processos de ensino e aprendizagem. b) Práticas de leitura e escrita com enfoques no ensino superior e na educação básica. c) Relação de letramentos na esfera acadêmica com a educação básica.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/6221636487022308>

**VULMARA GALHO DOS SANTOS** - Professora da rede pública de ensino municipal e estadual de Arroio Grande/RS.

E-mail: vulmara\_ag@yahoo.com.br.

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa (2011), Pós Graduação em Educação Especial e Práticas Inclusivas pela Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (FCSF) e Pós Graduação em Práticas Pedagógicas interdisciplinares com Ênfase em Supervisão e Orientação educacional pela Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (FCSF). Atualmente é supervisora escolar do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e professora da Prefeitura Municipal de Jaguarão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Licenciatura em Pedagogia. Mestranda em Profissional em Educação.

**Link:** <http://lattes.cnpq.br/3124593851646652>

